

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

**UMA ANÁLISE HISTÓRICA DO ENSINO PROFISSIONAL: DO ENSINO
ARTESANAL À IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS NUMA
UNIDADE DA REDE DE ENSINO TÉCNICO ESTADUAL PAULISTA**

Maria Teresa Garbin Machado

Ribeirão Preto

2007

MARIA TERESA GARBIN MACHADO

**UMA ANÁLISE HISTÓRICA DO ENSINO PROFISSIONAL: DO ENSINO
ARTESANAL À IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS
NUMA UNIDADE DA REDE DE ENSINO TÉCNICO ESTADUAL PAULISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar
Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Práticas Escolares
Orientadora: Prof. Dra. Alessandra David
Moreira da Costa

Ribeirão Preto
2007

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca do
Centro Universitário Moura Lacerda
Bibliotecária Gina Botta Corrêa de Souza CRB 8/7006

Machado, Maria Teresa Garbin

Uma análise histórica do ensino profissional: do ensino artesanal à implantação do currículo por competências numa unidade da rede de ensino técnico estadual paulista / Maria Teresa Garbin Machado. -- Ribeirão Preto, 2007.

148p.

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra David Moreira da Costa
Dissertação (Mestrado) -- Centro Universitário Moura Lacerda, 2007.

1. Educação profissional. 2. Ensino técnico de nível médio. 3. Currículo por competências. I. Costa, Alessandra Moreira David da. II. Centro Universitário Moura Lacerda. III. Título.

MARIA TERESA GARBIN MACHADO

**UMA ANÁLISE HISTÓRICA DO ENSINO PROFISSIONAL: DO ENSINO
ARTESANAL À IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS NUMA
UNIDADE DA REDE DE ENSINO TÉCNICO ESTADUAL PAULISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar
Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Práticas Escolares
Orientadora: Prof. Dra. Alessandra David
Moreira da Costa

Comissão Julgadora

Prof^ª Dr^ª Alessandra David Moreira da Costa – Orientadora (CUML)

Prof. Dr. Aguinaldo de Sousa Barbosa (FAPESP)

Prof^ª Dr^ª Natalina Aparecida Laguna Sicca (CUML)

Ribeirão Preto, 29 de agosto de 2007

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Alessandra David Moreira da Costa, que mais do que uma orientadora, foi uma grande incentivadora deste trabalho, representando um modelo de dedicação e competência, e não medindo esforços no compartilhamento de seus saberes,

Às equipes do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda, e da Escola Técnica Professor Alcídio de Souza Prado, pelo incentivo e contribuições na realização deste trabalho,

À minha família, por compreender e aceitar minhas ausências e distanciamentos, em prol da construção e concretização de um dos maiores sonhos de minha vida.

Formar hoje jovens e adultos requer das instituições novos paradigmas e a disponibilidade para aceitar desafios e conviver com mudanças.

Talvez se exija um novo perfil profissional que contemple não só o saber, o saber fazer, o saber ser,

mas,

principalmente,

o saber esquecer.

Saber esquecer os velhos paradigmas e saberes e se dispor a aprender continuamente com os novos desafios de um mundo contemporâneo caracterizado por sua extrema complexidade.

Peterrosi e Araújo, 2003.

MACHADO, Maria Teresa Garbin. **Uma análise histórica do ensino profissional:** do ensino artesanal à implantação do currículo por competências numa unidade da rede de ensino técnico estadual paulista. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2007. 148 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

RESUMO

Este trabalho pretende apresentar a implantação do currículo por competências em uma unidade da rede estadual paulista, partindo inicialmente de uma contextualização histórica do ensino profissional no Brasil, chegando até o enfoque particularizado da escola elencada, que constituiu um *locus* para a trajetória, e posterior implantação do currículo por competências em seus cursos técnicos de nível médio, e em seu próprio Ensino Médio, como parte das políticas neoliberais voltadas à educação. O universo investigado foi abordado através de registros escritos de natureza oficial, institucional e da equipe escolar, tendo como ponto de partida os Planos Escolares anuais, denominação atribuída aos Projetos Pedagógicos Escolares, na instituição a qual a escola enfocada pertence. Também foram analisadas grades curriculares do Ensino Médio e do Ensino Técnico de nível médio, inseridas na legislação vigente de diferentes épocas. Sendo assim, o presente trabalho apresenta uma contextualização histórica e cultural do Ensino Profissional, tendo como pano de fundo o cenário da educação nacional, com a inserção cronológica e a evolução da escola *locus* da pesquisa, para que, diante de considerações e exigências verificadas, fossem apresentadas reflexões sobre o currículo por competências, quanto a sua identidade, organização e valores comungados com a educação básica e a construção de profissionais inseridos no mundo do trabalho, em constantes mudanças decorrentes das modificações econômicas, políticas e ideológicas do século XX até os dias atuais. Desta forma, esperou-se chegar a algumas constatações a respeito da identidade e relevância social do currículo por competências, nos cursos técnicos de nível médio, e no próprio Ensino Médio da escola enfocada.

Palavras chave: Educação Profissional; Ensino Técnico de nível médio, Currículo por Competências.

MACHADO, Maria Teresa Garbin. **Uma análise histórica do ensino profissional:** do ensino artesanal à implantação do currículo por competências numa unidade da rede de ensino técnico estadual paulista. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2007. 148 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

ABSTRACT

This thesis aims to present the implementation process of curriculum by competencies in one branch of São Paulo's state public network, starting from a historical contextualization of professional education in Brazil, until focusing on the selected school, which constituted a locus to the trajectory, and subsequent implementation of curriculum by competencies on its technical courses of secondary-school level, and on its own Secondary School, as part of neo-liberalistic policies concerning education. The examined universe has been broached through official, institutional and school team's written records, having as starting point the annual Academic Syllabi, denomination attributed to Academic Pedagogic Projects, at the institution which the focused school belongs. Have been also analyzed curriculum frameworks of Secondary Education and Technical Education of secondary-school level, inserted in the legislation in force at different periods. Thus, the present thesis presents a historical and cultural contextualization of Technical Education, containing as background the national education scenario, with the chronological insertion and the evolution of the research-focused school, in order that, front considerations and requirements verified, have been handed out thoughts concerning the curriculum by competences, regarding its identity, organization and values, communal with the basic education and the construction of professionals inserted at the labor world, in constant changes resulting from economical, political and ideological modifications from the 20th century until nowadays. Therefore, has been expected to reach some observations in relation to identity and social relevance of the curriculum by competences, on technical courses of secondary-school level, and on the Secondary Education focused school itself.

Keywords: Professional Education; Technical secondary-school level; Curriculum by competencies.

TABELAS

Tabela 1 - Demanda anual total do Ensino Médio e Técnico, durante os anos de 1989 a 2006, das escolas do Centro Paula Souza	69
Tabela 2 - Demanda anual total do Ensino Técnico, durante os anos de 1989 a 2006 das escolas do Centro Paula Souza	70
Tabela 3 - Demanda anual total do Ensino Médio e Técnico, durante os anos de 1989 a 2006, das escolas do Centro Paula Souza	71
Tabela 4 - ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICOS – 2º SEMESTRE DE 2007	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CONTEXTO HISTÓRICO E CULTURAL DO ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL	27
1.1 Da hierarquização do conhecimento intelectual e manual na pedagogia jesuítica ao ensino profissional e artesanal assistencial e compensatório a pobres e desafortunados (1549- 1890).....	28
1.2 Da educação profissional para o trabalhador assalariado urbano à dualidade entre o ensino secundário propedêutico e o profissional (1890- 1961).....	34
1.3 A escola profissional de nível médio no cenário atual da educação brasileira (1961- 1996)	46
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO	76
2.1 Definições de Currículo.....	77
2.2 O Currículo por Competências	84
3 O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE	96
4 O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS NO CENTRO PAULA SOUZA	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	131
ANEXO A	139
ANEXO B	141

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de múltiplas fronteiras, que delimitam os percursos de sujeitos com diferentes expectativas, atitudes, crenças e valores. Na trajetória da vida de cada um, a escola está bem presente com tudo o que de bom ou mau possa significar. A escola é um espaço sempre contraditório pois, jamais, pode originar o consenso. A sua existência depende do conflito. Aliás, de muitos conflitos. O mais sentido por todos os alunos é o da aprendizagem. (PACHECO, 2002 apud LOPES e MACEDO, 2002, p. 179).

A citação de Pacheco, inserida em Lopes e Macedo (2002), com a idéia de que a aprendizagem passa por conflitos, conduz também a muitos dilemas, compartilhados por mim, como pesquisadora, que tive minha trajetória pessoal aninhada no cotidiano de escolas públicas da Secretaria da Educação paulista, da qual obtive aposentadoria em 2000, persistindo na escola técnica pública, *locus* da pesquisa, até os dias de hoje.

Da trajetória como docente em Ciências Físicas e Biológicas na Secretaria da Educação do estado de São Paulo, obtive como acréscimo uma bagagem de experiência educacional enriquecida de persistência e companheirismo, necessária ao enfrentamento de desafios inerentes às dificuldades perante uma clientela discente mais carente de uma ação assistencial, de atenção e diálogo, do que realmente educacional.

Permaneci na escola, *locus* desta pesquisa, após a aposentadoria da Secretaria da Educação. Em um determinado momento, esta mesma escola deixou de pertencer à Secretaria da Educação paulista, sendo transferida para a de Ciência e Tecnologia. Posteriormente foi integrada ao Centro Estadual Tecnológico Paula Souza, autarquia que abriga escolas técnicas e faculdades de tecnologia (Fatecs), e atualmente pertence à Secretaria de Desenvolvimento do governo de São Paulo.

Diante de tantas mudanças, múltiplos desafios foram impostos à escola, e a equipe escolar sofreu alterações profundas, quanto às formas de ingresso e contratação, com exigência de novos concursos.

Porém muitos docentes se sentiram estimulados e responderam positivamente, permanecendo na unidade escolar na qual hoje me encontro como Diretora, em um mandato democrático de quatro anos, após tramitação de processo eleitoral, representativo das aspirações de alunos, professores e funcionários.

Ao refletir sobre o motivo de minha pesquisa, segura dentro da representatividade altamente favorável da referida escola perante a comunidade, senti a necessidade de buscar sua história e a do ensino técnico desde suas raízes, uma vez que a escola *locus* perpassou vários momentos de minha vida profissional, pois apesar de estar sempre voltada ao ensino técnico, pertenceu a diferentes Secretarias governamentais, com equipes diversas, em momentos históricos e políticos peculiares de cada época.

Portanto, somente após buscar no passado a contextualização do ensino profissional, encontrei segurança e maturidade para entender a trajetória, a missão atual da escola técnica, e o papel social exercido por ela, perante mim, educadora, e a comunidade em que ela se encontra inserida.

Sendo assim, uma parte das reflexões aqui apresentadas se aninha no paradoxo entre a educação para a cidadania e a educação para o trabalho, reflexo de uma dualidade histórica persistente, mas que se confunde nos tempos atuais, justamente no momento em que o mercado de trabalho excludente reserva cada vez menos espaço para as pessoas. Tal situação exige mais do que nunca um debate desafiador, que em vista de sua complexidade, não é empreendido pela política oficial e educadores (RAMOS, 2005, p. 239).

As raízes históricas desta dualidade podem ser resgatadas com os jesuítas, logo após a descoberta do Brasil, persistindo ainda no século XX e nos dias atuais, nos quais devido à industrialização crescente, se acentuou o preparo profissionalizante para o mercado de trabalho, em permanente tensão com a função propedêutica da educação escolar.

Devido à herança cultural trazida pelos colonizadores ibéricos desde a educação jesuítica, a cultura brasileira teve uma influência marcante da antiguidade clássica (sociedade escravagista), com a conotação de que o trabalho manual era indigno para o homem livre. A cristalização desta mentalidade foi demonstrada pela atribuição dos trabalhos manuais aos escravos, enquanto que os filhos dos colonos eram distanciados e isentos do trabalho físico e destinados ao intelectual, denotando-se desde esta época, a divisão e hierarquização entre o conhecimento intelectual, e o manual (CUNHA, 2000a).

No contexto de seu papel colonial, o Brasil importou a idéia das Corporações e Bandeiras de Ofício que, apesar de não apresentarem o mesmo brilhantismo europeu, prolongaram-se em solos brasileiros até 1824, com uma atuação persistente no exercício de atividades artesanais, com mestres e aprendizes.

Após a reforma pombalina, a educação nacional apresentou uma lacuna de mais de meio século com a instituição das aulas régias, nas quais somente a elite colonial masculina tinha o privilégio da destinação aos cursos superiores, objetivando-se a formação de pessoas

qualificadas ao exército e estado. Com a vinda da família real para o país em 1808, os postos de trabalho no artesanato urbano, em engenhos de açúcar e mineração, foram sendo aos poucos compartilhados por escravos e homens livres não qualificados (ZOTTI, 2004).

O ensino profissional continuou perpassando por iniciativas do Exército, Marinha e entidades filantrópicas, mesmo após a Independência, enfocadas na mão de obra compulsória de órfãos, abandonados e desvalidos da sorte e, mesmo após 1827, com a Lei das Escolas das Primeiras Letras, a decadência da mineração e o aumento da economia cafeeira, permaneceu a conotação do ensino manufatureiro e do profissional, como “obras de caridade”.

Moraes (2002b, p. 47) enfatiza que nos anos finais do Império a instrução popular oficial resumia-se ao ensino das primeiras letras, com as poucas instituições de ensino elementar mantidas por ordens religiosas e por alguns grupos de imigrantes, dedicadas à educação de crianças provenientes de setores privilegiados da população. O governo mantinha apenas duas casas de recolhimento e educação de crianças órfãs e abandonadas: o “Instituto de Educandos Artífices” para meninos, e o “Seminário da Glória” para meninas, ambos criados como obra de assistência social aos pobres e “desfavorecidos da sorte”.

Portanto, no Império o ensino profissional e artesanal era apresentado de maneira assistencial e compensatória aos pobres e desafortunados, e como veículo ao trabalho qualificado, legitimador da dignidade e pobreza.

O Estado Republicano e a presença do trabalho livre, aliados ao desenvolvimento comercial, urbano e industrial, propiciaram o surgimento de outros interesses e necessidades, que exigiram a implementação de novas medidas no campo do ensino popular e profissional. Já nos primeiros governos republicanos, o ensino popular foi expandido sensivelmente, com escolas primárias oficiais constituídas pelos grupos escolares, escolas reunidas e isoladas (MORAES, 2002a, p. 17).

Os grupos escolares caracterizaram-se como estabelecimentos mais eficientes e equipados do que as escolas isoladas, com atendimento a populações heterogêneas urbanas. As escolas isoladas, instaladas nas zonas rural, distrital ou urbana, ofereciam cursos diurnos e noturnos, em bairros operários, próximas a fábricas, ou em núcleos coloniais e fazendas, atendendo basicamente a população trabalhadora constituída de operários, colonos, nacionais ou imigrantes (MORAES, 2002b, p. 48).

As preocupações com o ensino profissional são pontuadas em 1892, com a limitação legal do trabalho de menores nas fábricas, e o surgimento marcante das escolas de aprendizes e artífices.

Também em 1892 tem início a rede de educação profissional no estado de São Paulo, com cursos noturnos de alfabetização para trabalhadores. Em 1910, na gestão Oscar Thompson da Diretoria da Instrução Pública, estas escolas fizeram parte de um projeto para formação de mão-de-obra qualificada, constituindo as primeiras escolas oficiais, presentes até os dias de hoje (MORAES, 2002a, p. 17).

Conforme escreve Moraes (2002b, p. 48), as escolas profissionais tinham por objetivo atingir uma população específica: filhos de trabalhadores que iam “seguir a profissão de seus pais”, e que constituíam “uma fonte inesgotável de atividade e energia, alimentando as forças vivas de nosso estado”.

Juntamente com a instalação do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo em 1873, em que o ensino de ofícios era destinado aos mais aptos, mas ainda delimitado aos pobres, o sistema educacional e a educação profissional apresentaram uma nova configuração. Os destinatários agora são configurados pelo trabalhador assalariado urbano, envolvido em um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento e voltado para o mercado de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado paulista (MANFREDI, 2003, p. 80).

A partir de 1911, começam a funcionar na cidade de São Paulo escolas profissionais destinadas ao ensino de “artes industriais” para homens, e de “economia doméstica e prendas manuais”, para mulheres, que serviram de modelos a outras, estendidas pelo interior do estado. Muitas apresentavam um perfil cooperativo com escolas ferroviárias, tornando-se núcleo-matriz dos métodos e processos de ensino, adotados em seus cursos ferroviários, e posteriormente no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/Senai, criado em 1941 (MORAES, 2002b, p. 49).

A década de 1930 apresentou um programa educacional revolucionário, com a instalação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Em sua primeira gestão este ministério instituiu vários decretos denominados de “Reformas Francisco Campos”, que regulamentaram, entre outros, o ensino secundário e o comercial, bem como a profissão de contador (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 31).

Porém Romanelli (2006, p. 139) pontua que esta Reforma apenas continuou a tradição escolar brasileira, de manter a desarticulação do ensino secundário com os profissionais, sendo negado a estes, o acesso ao ensino superior.

Em 1930, Lourenço Filho iniciou uma série de reformas na Diretoria de Instrução Pública em São Paulo destinada à rede pública estadual, criando em 1934 a Superintendência da Educação Profissional e Doméstica. Em uma nova forma de gestão, foram assumidos os

princípios do taylorismo e os fundamentos da psicotécnica, implantando-se a seleção de alunos através de “julgamento psicológico, social, econômico e profissional” para as profissões consideradas mais adequadas às suas aptidões. O educando ainda era acompanhado individualmente no decorrer de toda aprendizagem escolar, mediante provas e testes psicotécnicos, com serviços de “reabilitação profissional de operários, já em trabalho nas indústrias” (MORAES, 2002b, p. 49).

Preocupados em reconstruir o país no plano educacional, intelectuais brasileiros lançaram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1932, após amplo debate em defesa da escola pública obrigatória, a laicidade e a co-educação entre os sexos como direito de igualdade, com a intenção de tornar públicas as propostas defendidas, influenciando assim as decisões do governo. Para Xavier (2004, p. 34) este documento apresentou-se como um divisor de águas na educação brasileira, inserindo a nação na marcha irreversível da civilização e do progresso.

O *Manifesto da Educação Nova* colocou a educação dos trabalhadores como “escola de trabalho profissionalizante”, alterando o enfoque anterior, que a considerava apenas como instrução pública (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 39).

A reforma Capanema, realizada através de leis orgânicas decretadas de 1942 a 1946, marcou em âmbito federal, através da Lei Orgânica do Ensino Profissional, e contrariamente às propostas do Manifesto de 1932, a institucionalização de duas redes paralelas: o ensino secundário propedêutico voltado aos estudos superiores, de preparo às elites condutoras, e o ensino profissional de técnico, com a finalidade de formar mão de obra qualificada ao mercado, sem canais de comunicação com o ensino secundário, em um ramo distinto. As modalidades informais de educação destinadas ao treinamento/qualificação profissional de trabalhadores industriais passaram a ser monopolizadas por instituições privadas ou parastatais, como o Senai, gerido pela Confederação Nacional das Indústrias (MORAES, 2002b, p. 50).

De acordo com Manfredi (2003, p. 95), a política educacional do Estado Novo, refletindo a substituição do modelo agroexportador pelo da industrialização, legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, em sintonia com a divisão de trabalho e a estrutura escolar, ou seja, um ensino secundário destinado às elites condutoras, e os ramos profissionais do ensino médio destinado às classes menos favorecidas.

Neste cenário, Moraes (2002b, p. 50) aponta a seguinte colocação: “estavam consolidadas as matrizes que, com pequenas diferenças, orientam a organização e o funcionamento do ensino técnico e profissional no estado (e no país) até nossos dias”.

Ao longo das décadas de 1940 a 1970, foram sendo construídos mecanismos legais e estruturas formativas cristalizadoras de concepções e práticas escolares dualistas, entre a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, e a da educação profissional. Mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024, de 1961, esta dualidade persistiu, embora com maior flexibilidade na passagem entre o ensino secundário e o profissionalizante (MANFREDI, 2003, p. 102-103).

No início dos anos de 1970, diante da estratégia de desenvolvimento voltada aos grandes projetos nacionais, os governos militares foram protagonistas da Lei 5.692/71, instituindo a profissionalização universal e compulsória ao ensino secundário, estabelecendo formalmente a equiparação entre o curso secundário e os técnicos, e transformando o modelo humanístico/científico em científico/tecnológico. Desta forma, foi delegada ao sistema educacional a atribuição de preparar recursos humanos ao mercado de trabalho (MANFREDI, 2003, p. 105).

Porém a profissionalização compulsória no 2º grau passa a ser facultativa a partir da Lei nº. 7004/82, ficando restrita às instituições especializadas, como as escolas técnicas estaduais e federais, e Centros Federais de Educação Tecnológica, com a manutenção de cursos integrados de diplomação de 2º grau e de técnico (MATIAS, 2004, p. 35).

No início de 1990 o Brasil foi aberto às importações, e as empresas locais, sem definição de um modelo político-econômico autônomo, adequaram-se à “nova ordem mundial”. A competitividade dos modelos e produtos importados e a demanda menor de trabalhadores, devido à modernização dos processos de produção via automação, influenciaram a organização da Educação Profissional (MATIAS, 2004, p. 37).

A partir desta nova realidade, foi instituída a LDB 9.394/96, que juntamente com o Decreto 2.208/97, de 14/04/1997 constituíram as bases da reforma do ensino profissionalizante no Brasil, sendo que este decreto regulamentou a implantação da reforma da educação profissional, tendo como alteração principal a desvinculação entre o ensino acadêmico e o profissional, com a passagem dos cursos técnicos para pós-médio ou concomitante, nas mesmas escolas, ou em escolas diferentes (MATIAS, 2004, p. 39).

As mudanças instituídas implicaram na adequação legal de todas as instituições públicas e privadas. No que se referiu ao ensino profissional de nível técnico, destinado egressos ou matriculados no Ensino Médio, este passou a ser oferecido de forma concomitante ou seqüencial a ele, recebendo o diploma de técnico, alunos concluintes do Ensino Médio. O objetivo prioritário anunciado pelo governo, quanto à Reforma do Ensino Médio e Profissional, apoiou-se na melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas

demandas econômicas e sociais, exigentes de flexibilidade, qualidade e produtividade (MANFREDI, 2003, p. 130).

Em 2004, o Decreto 2.208 foi revogado pelo Decreto 5.154, viabilizando a oferta de capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização, em todos os níveis de escolaridade da Educação Profissional, acrescentando, além das articulações do Ensino Médio com o Técnico, através das formas concomitante e subsequente existentes, a integrada. O Decreto 5.154, de 23/07/2004 reabriu o leque de opções articuladoras do Ensino Médio e Ensino Técnico, deixando para as instituições de ensino a finalização decisória entre as formas integrada, concomitante ou subsequente (CONSTANTINO, 2004).

A dinâmica e aumento da demanda dos cursos superiores de tecnologia e de nível técnico, nos dias atuais, determinaram maior atenção dos governantes, com a abundante legislação pertinente, representada pela LDB nº 9.394, de 20/12/1996, Decreto 2.208, de 17/04/1997, e Decreto 5.154, de 23/07/2004. Para Moraes (2002a, p. 42) o exame da nova legislação indica a ocorrência de mudanças não apenas na retórica, mas na orientação das políticas educacionais.

Desta forma, atualmente, ao se conviver com um leque de oportunidades quanto aos formatos da Educação Profissional, e novos conceitos e idéias a ela agregados, como itinerários formativos, modularização e outros, representativos do mesmo dilema persistente entre a educação propedêutica e a profissional, reporta-se aqui, à visão de Buffa e Nosella (1998):

[...] as escolas profissionais nasceram destinadas às crianças pobres, órfãs e desvalidas, “pecado original” dessas escolas, a modernização do trabalho e a necessidade de formação de uma mão-de-obra especializada para a indústria representaram a redenção definitiva de uma fase assistencialista para uma fase tecnológica. (p. 55).

Além da preocupação, representada pelo paradoxo entre a educação para a cidadania e a educação para o trabalho, que perpassou pela história da educação em nosso país, outro contraponto é apresentado, entre o pensamento curricular clássico e o situado no currículo por competências, contemporâneo e presente nas escolas do Centro Estadual Tecnológico Paula Souza.

Esta opção curricular do ensino profissionalizante conduz a indagações, tais como a apresentada por Philippe Perrenoud (1999, p.7): afinal, vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências? Para este autor, o sucesso na escola não é um fim em si mesmo, mas deve ser medido através do desempenho de seus alunos, que

deverão ser capazes de mobilizar suas aquisições escolares fora dela, em situações diversas, complexas e imprevisíveis.

Pacheco (2002, p. 180) afirma que o sucesso social e a abertura das portas da empregabilidade dependem em grande parte da escola, através das práticas escolares que valorizam o conhecimento de mais-valia, legitimada socialmente em função do valor simbólico que lhe é atribuído.

Sendo assim, a partir dos anos 1990, com a globalização da economia, a reestruturação produtiva e as novas formas da relação entre o Estado e a sociedade civil a partir do neoliberalismo, houve uma mudança radical nas demandas de disciplinamento, e em decorrência, as que o capitalismo faz à escola (KUENZER, 2005, p. 85).

A crescente incorporação da ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais a serviço do capital internacionalizado configura uma aparente contradição, ao ser considerado que, quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige do trabalhador. A ampliação de sua escolaridade, em processos permanentes de educação continuada, proporciona a substituição aos modos de fazer do taylorismo/fordismo, pela mediação do conhecimento, envolvendo o domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores (KUENZER, 2005, p. 85-86).

A mudança da base eletromecânica pela base microeletrônica, presente em todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir procedimentos flexíveis em detrimento dos de caráter rígido, e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade de trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir à pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente (KUENZER, 2005, p. 86).

Numa economia cada vez mais globalizada e competitiva, o impacto das mudanças sobre os perfis ocupacionais dos recursos humanos torna-se cada vez maior, abrangendo desde o nível do “chão de fábrica” até o trabalho dos profissionais altamente especializados. Novas necessidades e desafios são impostos aos profissionais, que devem estar preparados a mudanças de atividade, requalificação e desenvolvimento de novas competências, uma vez que a atividade econômica requer pessoas lidando com variedade de funções, agregação e mobilização de trabalhos que, com novo conteúdo, exigem capacidades de análise e abstração, necessárias para operar equipamentos que transformam símbolos em ações de máquinas. Portanto, a nova cultura tecnológica pressupõe que seja desenvolvido o conhecimento do

significado, e do domínio de diferentes tipos de linguagens e habilidades (PETEROSSO e ARAÚJO, 2003, p. 70).

Atualmente as demandas do processo de valorização do capital exigem a educação dos trabalhadores com uma nova pedagogia, expressa na pedagogia das competências, que apesar de recente, provocou a produção de abundante literatura e também críticas. Algumas tendências podem ser identificadas nos discursos e práticas, reeditando a dimensão empresarial no plano escolar, como o combate à toda forma de desperdício, através de ferramentas de qualidade total, ou a concepção do administrador escolar como “gestor de negócios” (KUENZER, 2005, p. 87).

Ao abrir um diálogo sobre o projeto pedagógico escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2002, p. 10) colocam que somente a escola adequada ao público atual é capaz de promover a realização pessoal, a qualificação para um trabalho digno e para a participação social e política de seus alunos. Portanto, para conceder uma cidadania completa, há a necessidade de uma revisão do projeto pedagógico de muitas escolas, que não se renovam há décadas, criadas em outras circunstâncias, para um outro público, em um mundo diferente deste dos nossos dias.

Os objetivos da nova educação pretendida estão além da transmissão de conhecimentos disciplinares padronizados e estanques, com promoção de competências gerais, que articulem conhecimentos, sejam eles disciplinares ou não. Estas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas, que devem ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesses, e não como listas de saberes oficiais. Nesta proposta, compartilhada também pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), competências e conhecimentos são desenvolvidos em conjunto, e se reforçam reciprocamente (BRASIL, 2002, p. 12-14).

No entanto, de acordo com este documento oficial, não há uma definição única e universal para as competências, que são qualificações humanas amplas, múltiplas e articuladas às habilidades. Como metáfora, competências e habilidades podem ser consideradas como as mãos e os dedos, as primeiras só fazem sentido quando associadas aos últimos (BRASIL, 2002, p. 15-16).

Lopes (2002, p. 149) analisa a matriz curricular do currículo por competências, em que estas, como os objetivos comportamentais, são entendidas mesmo historicamente, como comportamentos mensuráveis e cientificamente controláveis, consistindo em estruturas de inteligência necessárias ao saber fazer, e à execução de habilidades e comportamentos necessários ao exercício profissional e à inserção social.

A mesma autora aponta que a organização curricular do currículo por competências não é centralizada no conhecimento escolar e nas disciplinas escolares, e sim através de módulos, onde cada um compreende um conjunto de saberes necessários à formação de competências esperadas, podendo ter, inclusive o caráter de terminalidade parcial (LOPES, 2002, p. 150).

Entretanto, Peterossi e Araújo (2003, p. 72) acreditam que a organização modular, prevista na legislação, apresenta cada módulo com caráter terminal e direito de certificação de qualificação profissional. Em cada um dos componentes curriculares, há a abrangência das competências teóricas e práticas e conhecimentos gerais específicas da profissão, bem como os atributos, comportamentos e habilidades comuns ao mundo do trabalho, ou a uma área profissional.

Porém Moraes (2002a, p. 52) alerta que os cursos modulares podem incorrer no risco da excessiva fragmentação, na montagem de itinerários ocupacionais, que ao procurarem atender as demandas imediatas e pontuais das empresas, levam à formações adaptativas e instrumentais, perdendo de vista os objetivos do aprendizado teórico mais amplo e integrado dos fundamentos científicos e tecnológicos, indispensáveis à formação do trabalhador polivalente e flexível.

Ramos e Pavan (2003, p. 36) argumentam que as reformas curriculares brasileiras têm decorrido da transposição estrangeira, e não de necessidades nacionais coletivas, privilegiando a idéia positiva de reforma, como solução dos problemas educacionais. Na verdade, através da associação de políticas curriculares nacionais e modelos de avaliação centralizados em resultados, instala-se um processo de controle educacional e submissão aos princípios do mercado.

Para estas autoras (RAMOS e PAVAN, 2003, p. 37), inseridos nesta perspectiva, encontram-se os PCNEM que, incorporando textos de concepções diversas, legitimam um texto obrigatoriamente híbrido, difuso e confuso, privilegiando as competências como saberes mobilizados para a formação do desempenho, a um saber-fazer, em um currículo fragmentado em supostos componentes a serviço de subsidiar as atividades individuais. Portanto, o currículo por competências constitui-se em um modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional valorizando o desempenho, o resultado e a eficiência social, em detrimento ao esvaziamento do espaço dos diferentes espaços sociais e dos cotidianos, em favor do saber técnico.

Porém, as múltiplas propostas curriculares que existem no cotidiano escolar, influenciadas ou não pelos parâmetros, devem ser estimuladas, socializadas e debatidas

amplamente, uma vez que a escola constitui um espaço de pluralidade de saberes e de racionalidades, e não de homogeneidade (RAMOS e PAVAN, 2003, p. 37).

A orientação desta visão de se trabalhar o conhecimento, também se faz presente nas diretrizes da Unesco, para a educação do século XXI, dentro de um de seus quatro pilares da educação, “o aprender a conhecer”, que é assim defendido:

Em nível de ensino secundário e superior, a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo.

Contudo, como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo e, depois do ensino básico, a omnidisciplinaridade é um engodo. A especialização, porém, mesmo para futuros pesquisadores, não deve excluir a cultura geral. [...] A cultura geral, enquanto abertura a outras linguagens e outros conhecimentos permite, antes de tudo, comunicar-se. Fechado em sua própria ciência, o especialista corre o risco de se desinteressar pelo que fazem os outros. Sentirá dificuldade em cooperar, quaisquer que sejam as circunstâncias. Por outro lado, a formação cultural, cimento das sociedades no tempo e no espaço, implica a abertura a outros campos do conhecimento e, deste modo, podem operar-se fecundas sinergias entre as disciplinas. Especialmente em matéria de pesquisa, determinados avanços do conhecimento dar-se-ão nos pontos de intersecção das diversas áreas disciplinares. (Delors, 2001, p. 91-92 apud LOPES, 2002, p. 162-163).

A apropriação da tecnologia e as novas imposições do mundo do trabalho, em um contexto de mudanças cada vez mais rápidas, em que a mecânica se encarrega dos trabalhos fadigosos, exige que a escola ensine o homem a comandar as máquinas. E para uma sociedade que se transforma rapidamente, o homem mais preparado é aquele apresenta adaptabilidade, pela formação contínua, às novas formas impostas pela evolução científica e tecnológica (PETEROSI e ARAÚJO, 2003, p. 71).

Moraes (2002a, p. 44) aponta que a relação entre educação e trabalho tem merecido muita reflexão, e poucos debates na sociologia e na economia têm permanecido tão indefinidos e inconclusos, uma vez que envolve questões diversas como organização da produção e do trabalho, das formas de gestão de mão-de-obra, do mercado de trabalho, do sistema educacional e da formação profissional.

A escola, sensível e influenciada pela sociedade e pelo mundo do trabalho apresenta seu projeto pedagógico como a expressão dos consensos e práticas possíveis, atravessadas por relações de poder, concepções teóricas, ideológicas e políticas, também contraditórias, dentro dos diferentes percursos de formação profissional, assim como o trabalho pedagógico ocorre nas relações sociais e produtivas. Portanto, enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho, não há possibilidade de práticas pedagógicas autônomas, pois estas serão sempre contraditórias e dependentes das opções políticas da escola e dos profissionais da educação no projeto político-pedagógico, sendo possível somente o avanço dentro da contradição, dentro do contexto capitalista, atravessado por positivities e

negatividades, avanços e retrocessos, que podem evitar ou acelerar a superação (KUENZER, 2005, p. 90-91).

A escolha do tema foi alicerçada em minha trajetória pessoal, na qual foram oportunizadas a participação de muitas mudanças no ensino profissional, sejam estas políticas, organizacionais, metodológicas ou curriculares.

Nestas ocasiões, por muitas vezes, as modificações chegavam aos professores como normas a serem adotadas, de maneira impositiva, e em outras, havia a oportunidade de manifestação.

Porém, na maior parte destas situações, o corpo docente se apresentava mais preocupado com sua própria rotina escolar, envolvendo-se com atividades mais cotidianas, como o preparo de aulas, correção de avaliações, menosprezando inocentemente a parte considerada por eles como “burocrática”, apresentada quase sempre sem a conscientização e sensibilização necessárias, em reuniões apressadas e com pautas excessivamente extensas.

O amadurecimento advindo da experiência profissional, e o embasamento proporcionado por referenciais teóricos fizeram com que eu levantasse dúvidas e questionamentos quanto às políticas curriculares e suas interfaces, inicialmente desconhecidas, mas que agora passaram a desafiar-me, para que estas fossem sendo desnudadas, uma vez que não havia mais lugar para a inocência da ignorância.

De acordo com Ribeiro (2004, p. 96), tal desafio exige uma formação particular na tarefa de reconstituir uma trama de relações sociais, em momentos passados, mas que repercutem no presente, com novos significados, dentro de um novo contexto, o que conclama para uma grande responsabilidade, para que não haja confusão de significados.

Reporto-me assim, à fala de Roland Barthes, apresentada por Brandão (2003, p. 69), que desnuda a diferença entre ensinar o que se sabe e o que se veio a saber, em que fica clara a grande responsabilidade das pessoas que agradecem, ao se verem amadurecidas: “há uma idade em que se ensina o que se sabe, mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe; isso se chama pesquisar”.

Sendo assim, e considerando as colocações introdutórias, representativas de idéias e posicionamentos diversos, vislumbrei o tema da pesquisa, recortado do universo vivenciado e entremeado por múltiplas mudanças educacionais, elegendo o foco na questão: como se deu a implantação do currículo por competências, numa escola técnica da rede estadual paulista de ensino?

O ponto de partida, para o entendimento do questionamento apresentado, privilegiou a contextualização histórica do ensino profissional no Brasil, até o enfoque particularizado da

unidade escolar, elencada como *locus*, em que se buscou apresentar a implantação do currículo por competências em seus cursos técnicos de nível médio, e em seu próprio Ensino Médio, como parte das políticas neoliberais voltadas à educação.

A empregabilidade atingida pelas turmas já formadas de técnicos de nível médio, os resultados positivos dos alunos do Ensino Médio no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e a demanda significativa de candidatos nos vestibulinhos realizados para o ingresso na unidade escolar evidenciam a grande aceitação dos cursos pela comunidade da região, na qual a escola *locus* desta pesquisa está inserida.

Tais constatações levaram à construção da hipótese de que as competências e habilidades a serem adquiridas pelos alunos, tenham sido suficientes para uma real inserção no mercado de trabalho, ou na continuidade dos estudos, com graus de satisfação e auto estima aceitáveis.

Por outro lado, quando o egresso do curso técnico se defronta com dificuldades do cotidiano em sua prática profissional, talvez permaneçam considerações e comparações de que muito ainda poderia ser aprendido, apesar da realização de estágios supervisionados obrigatórios em muitos dos cursos oferecidos pela escola.

A justificativa deste trabalho se impõe, pois, diante da bibliografia especializada e da observação e relatos assistemáticos, quando o que é apreendido se transforma em dúvidas. Muitos confrontos se apresentam e demandam reflexões, como o enfoque fordista atribuído ao que se chama de competências e habilidades, o engessamento do conhecimento compartimentado em disciplinas, o olhar do profissional técnico e não reflexivo.

Há também um interesse particularizado e pessoal que privilegia o *locus* inserido na rede de escolas públicas em questão, por este pertencer à trajetória pessoal da pesquisadora, juntamente com a afirmação de que, conforme Magda Soares (2003, p. 71), o pesquisador-autor jamais escreve algo que não conhece, ao contrário, sempre e só escreve sobre algo que já conhece.

Em contraponto a estes aspectos, há a satisfação do aluno incluído no campo do trabalho, com sua fala crítica e criativa, o aumento de demanda nas escolas técnicas e tecnológicas, e a presença da tecnologia, interligada ao conhecimento, nos vários campos da ciência.

Diante do exposto, os objetivos desta pesquisa são:

- Historicizar o ensino profissional no Brasil, chegando até o enfoque particularizado da unidade escolar elencada,

- Analisar a trajetória da implantação do currículo por competências nos cursos técnicos de nível médio e no Ensino Médio em uma escola técnica da rede pública de ensino paulista.

Quanto à metodologia, nos reportamos a Barros (2005, p. 84), que afirma ser a teorização associada aos modos de pensar e de ver, enquanto que a metodologia está associada ao modo de agir, o universo a ser investigado será abordado através da análise de registros escritos. Estes, de natureza oficial, institucional ou da equipe escolar e do corpo discente da escola elencada como *locus* da pesquisa, constituirão as fontes para análise documental que conforme GIL (1999, p. 166), apresentam várias vantagens:

- proporcionam o conhecimento do passado, uma vez que os dados documentais foram elaborados no período que se pretende estudar, oferecendo um conhecimento mais objetivo da realidade,
- possibilitam a investigação de processos de mudança social e cultural, sem o constrangimento dos sujeitos, uma vez que as pesquisas se valem de dados pré-existentes e, finalmente,
- permitem a obtenção de dados com quantidade menor de recursos humanos, materiais e financeiros.

A análise dos documentos também envolverá o método comparativo entre os documentos analisados inerentes a períodos cronológicos anteriores e posteriores a implantação do currículo por competências, que conforme Gil (1999, p. 34), ao ser utilizado com rigoroso controle, pode fornecer resultados com elevado grau de generalização, ressaltando diferenças e similaridades.

O ponto de partida serão os Planos Escolares Anuais, denominação concedida na instituição a qual a escola em questão pertence, aos Projetos Pedagógicos Escolares, que encerram em seu conteúdo, as aspirações da comunidade escolar quanto ao trabalho pedagógico. Estes, juntamente com outros documentos a serem utilizados, como grades curriculares de cursos técnicos de nível médio e do próprio Ensino Médio, em diferentes épocas cronológicas, e portanto, inseridas em momentos diversos da legislação vigente, de acordo com Barros (2005, p. 63), constituem as fontes históricas que coloca o pesquisador diretamente em contato com o seu problema, que ao serem analisadas, permitem a reconstrução e interpretação do passado de uma sociedade humana no tempo.

Embora considerados como documentos de *segunda mão*, pois de alguma outra forma sofreram análises anteriores pela equipe escolar, ou pela instituição da qual a escola faz

parte, constituem fontes documentais ainda não exploradas, conforme o objetivo da pesquisa (GIL, 1999, p. 66).

A escolha dos documentos não é aleatória, mas sim com propósitos, idéias ou hipóteses guiando a sua seleção (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 40). Como a pesquisa será desenvolvida em um *locus*, entende-se que também envolverá um estudo de caso, uma vez que poderá apresentar o retrato do cotidiano escolar, com toda a sua riqueza, fornecendo elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 23-24).

Gil (1999, p. 73-74) aponta que o estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, com os propósitos de explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos, descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas, que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Porém, cabe ressaltar que ainda existem preconceitos para o estudo de caso, como a suposta *falta de rigor metodológico*, uma vez que não são definidos procedimentos metodológicos rígidos, podendo ocorrer vieses que talvez comprometam a qualidade dos resultados; a *dificuldade de generalização*, uma vez que a análise de um único caso fornece uma base muito frágil para tal, embora os propósitos do estudo sejam apenas de expandir proposições teóricas, e o *tempo destinado à pesquisa*, pois alega-se que estes tipos de estudos demandariam muito tempo para apresentarem resultados consistentes. Porém, a experiência acumulada nas últimas décadas tem demonstrado que é possível a realização de estudos de caso em períodos mais curtos e com resultados passíveis de confirmação por outros estudos (GIL, 1999, p. 73-74).

A partir da coleta de dados, que envolveu as fontes documentais já citadas da escola, esperou-se chegar à obtenção de material a ser estudado. As posteriores análises e comparações enfocaram as qualidades enfatizadas por Gil (1999, p. 190-191) como a impessoalidade, objetividade, clareza, precisão, coerência e concisão.

A análise qualitativa, privilegiada na pesquisa, devido a características menos rígidas do que a quantitativa, e também por se apresentar mais intuitiva e relacional, permitiu uma pesquisa com a captação de diferenças significativas da forma de ser do objeto da comunicação sem a preocupação imediata de sua quantificação, embora na apresentação final, o produto demonstre apenas sua especificidade, e não sua trajetória (SETÚBAL, s/d, p. 68-70).

Desta forma, chegou-se a algumas constatações a respeito da trajetória da implantação do currículo por competências, nos cursos técnicos de nível médio e no próprio Ensino Médio, da referida escola.

O referencial teórico foi apoiado em vários estudos e autores, elencados a seguir.

Na contextualização histórica e cultural do ensino profissional, apropriei-me da periodização proposta por Dermeval Saviani (2004b), representativa de uma tendência mais atual de se considerar os aspectos mais internos do processo educativo nacional.

A apresentação do cenário educacional brasileiro em suas diferentes épocas encontrou respaldo bibliográfico em Paulo Ghiraldelli Júnior (2003; 2006), cuja contribuição segura e consistente do cenário educacional brasileiro atuou como pano de fundo. Relevantes e preciosas intervenções foram pontuadas, como as de Luciano Faria Filho (2000) nas periodizações compreendidas entre 1827 a 1931, Marise Nogueira Ramos (2005), Otaíza de O. Romanelli (2006) e Solange A. Zotti (2004) nos períodos compreendidos entre 1931 a 1996 e as de Eneida O. Shiroma, Maria Cecília M. Moraes e Olinda Evangelista (2002) no período de 1961 a 1996.

Perpassando pelo cenário educacional brasileiro, a contextualização do ensino profissional foi fundamentado pelos estudos de Luiz Antônio Cunha (2000), que norteou todo o caminho da presente pesquisa, com contribuições de Celso Suckow da Fonseca (1986), principalmente nos primeiros períodos até 1890 da periodização adotada por Saviani (2004), incorporada neste trabalho. As contribuições de grande criticidade de Silvia Maria Manfredi (2003) acompanharam toda a apresentação da educação profissional, e as pontuações de Carmen Sylvia Vidigal Moraes (2002), Peterossi e Araújo (2003), Buffa e Nosella (1998), Risso (2005) e Alves (2005) ofereceram olhares mais particularizados da instituição na qual a escola *locus* da presente pesquisa pertence.

A fundamentação metodológica foi alicerçada em Antônio Carlos Gil (1999), José D'Assunção Barros (2005), Menga Lüdke e Marli E. D. A. André (1986).

A contextualização a respeito de currículo foi fundamentada em J. Gimeno Sacristán (2003), com contribuições de Sacristán e Gomez (1998), Moreira e Silva (2005), Alice C. Lopes e Elizabeth Macedo (2002), e Michael W. Apple (2005).

As considerações a respeito de currículo por competências foram fundamentadas em Philippe Perrenoud (1999), Maria Palmira Carlos Alves (2006), J. Gimeno Sacristan (2000), Elizabeth Macedo (2002), Alice Casimiro Lopes (2002), Marise Nogueira Ramos (2006) e Silvia Maria Manfredi (2003), a respeito da implantação do currículo por competências na

escola *locus* foram fundamentadas em Risso (2005), Berger Filho (1999) e Peterossi e Araújo (2003) e Araújo (2006).

O referencial teórico a respeito das ponderações sobre trabalho, empregabilidade, perfil do trabalhador no contexto neoliberal foi apoiado nas contribuições de Ricardo Antunes (2006), Laura Souza Fonseca (2006), Vera Corrêa (2006), Gaudêncio Frigotto (2005), Acácia Kuenzer (2005), Benedito de Moraes Neto (2003) e David Harvey (2003).

Sendo assim, o presente trabalho apresenta no primeiro capítulo, um contexto histórico e cultural do Ensino Profissional no país, perpassando pela periodização proposta por Dermeval Saviani (2004), com a inserção cronológica e a evolução da escola *locus* da pesquisa, bem como da instituição a qual pertence.

Em seguida, no capítulo dois, diante de considerações e exigências verificadas, são apresentadas reflexões sobre o currículo por competências quanto a sua própria identidade e organização, porém com valores comungados à educação básica, e à construção de profissionais para a vida produtiva.

No terceiro capítulo foram enfocadas as mudanças no mundo do trabalho, provenientes das modificações econômicas, sociais, políticas e ideológicas no decorrer do século XX até os dias atuais.

No último capítulo, descreve-se como este modelo de currículo se apresenta respaldado pelas políticas atuais e segundo o Centro Estadual Tecnológico Paula Souza, e sua implantação na escola Professor Alcídio de Souza Prado, de Orlandia/SP, *locus* de análise da presente pesquisa.

Desta forma, esperou-se chegar a algumas constatações a respeito da identidade e relevância social do currículo por competências, nos cursos técnicos de nível médio, e no próprio Ensino Médio da escola enfocada.

1 CONTEXTO HISTÓRICO E CULTURAL DO ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL

Para Saviani (2004b, p.15), um dos problemas mais controvertidos quanto à historiografia da escola pública no Brasil é a periodização, por se tratar de uma questão teórica que envolve critérios a serem elencados pelo historiador, na organização dos dados relativos ao fenômeno investigado.

Sendo assim, a periodização mais frequentemente adotada é orientada pelo parâmetro político, abordando a educação no período colonial, no Império e na República. Porém Saviani (2004b, p. 16) relata uma tendência mais atual de se buscar uma periodização centrada não nos aspectos externos, mas nos internos do processo educativo, com proposta centrada em dois momentos históricos: “os antecedentes”, e “a história da escola pública propriamente dita”.

A primeira etapa, compreendida como “os antecedentes”, envolveria três períodos. O primeiro período estaria representado pela pedagogia jesuítica ou escola pública religiosa (1549- 1759). O segundo período, com as “Aulas Régias” da reforma pombalina, estaria como uma primeira tentativa de uma escola pública estatal inspirada nas idéias iluministas, e conforme a estratégia do despotismo esclarecido (1759- 1827), e o terceiro período (1827- 1890), que consistiria nas primeiras tentativas descontínuas e intermitentes, de organização da educação, como responsabilidade do poder público do governo imperial e das províncias.

A segunda etapa, compreendida como “a história da escola pública propriamente dita” se iniciaria em 1890 e iria até 1996, sendo dividida em três períodos. No seu primeiro período, a distinção se fez com a implantação dos grupos escolares ou escolas graduadas primárias (de forma progressiva e em ritmos diferenciados nos diversos estados), e consolidação das escolas normais, indo até 1931, com a promulgação da reforma Francisco Campos. O segundo período, de 1931 a 1961, distingue-se pela regulamentação das escolas superiores, secundárias e primárias, iniciada pela reforma Francisco Campos, perpassando pelas “leis orgânicas do ensino” da reforma Capanema, até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61), de 20 de dezembro de 1961 (SAVIANI, 2004b, p. 20).

O terceiro e último período estende-se da LDB de 1961 até a nova LDB (Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996), compreendendo a unificação da regulamentação da

educação nacional, com as redes pública e privada sob o influxo direto ou indireto de uma concepção produtivista de educação, período este correspondente ao desenvolvimento da pesquisa em questão (SAVIANI, 2004b, p. 48).

Com a periodização proposta por Saviani, esta seção pretende apresentar a trajetória do ensino profissionalizante, enfatizando o cenário atual da educação brasileira, buscando-se, desta forma, uma contextualização e inserção da escola *locus*, bem como da instituição a qual pertence.

Manfredi (2003, p. 65) afirma que, para reconstruir a história da educação *no e para* o trabalho, no Brasil, há as dificuldades da tradição historiográfica da pesquisa privilegiando a educação nos espaços escolares, sobre ensino médio e superior, em detrimento do ensino profissional, o que é justificado pela preocupação dos historiadores da educação principalmente com o ensino das elites e do trabalho intelectual.

1.1 Da hierarquização do conhecimento intelectual e manual na pedagogia jesuítica ao ensino profissional e artesanal assistencial e compensatório a pobres e desafortunados (1549- 1890)

Iniciando o momento histórico do processo educativo denominado por Saviani (2004b, p. 16) como “os antecedentes”, o marco pioneiro da educação institucional no Brasil só ocorreu quase cinqüenta anos após seu descobrimento, estabelecido pelos jesuítas, com a instrução e catequese de indígenas, colonos brancos e mestiços em escolas, colégios e seminários em diversas regiões do território.

Conforme Saviani (2004a), a instrução consistia no aprendizado do Português, doutrina cristã, o ler e escrever, e opcionalmente canto orfeônico e música instrumental, com possível complementação da gramática latina para os que se destinavam aos estudos superiores na Europa.

Este tipo de instrução foi sucedido por um plano de estudos denominado *Ratio Studiorum*, publicado em 1599, após 59 anos de elaboração, que compreendia uma coleção de regras e prescrições práticas e detalhadas, com um currículo que ia muito além das disciplinas ou conteúdos escolares. Nele, “tudo estava previsto, representado e discutido, desde a posição das mãos, até o modo de levantar os olhos” (ZOTTI, 2004).

Considerado universalista, por ser utilizado indistintamente por todos os jesuítas, em qualquer lugar onde estivessem, o *Ratio Studiorum* também era elitista, por ser dedicado aos

filhos dos colonos, sendo voltado ao estudo de Humanidades, com reforço na Gramática, Dialética e Retórica (SAVIANI, 2004a).

Os padres também mantinham plantações, com índios trabalhando como colonos ou artífices, no engenho e lavoura, com ensinamentos ocasionais que não faziam parte das diretrizes educacionais rigorosas da educação jesuítica, marcando com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país, que teve como primeiros aprendizes, índios e escravos, embora fossem encontradas rudimentares oficinas, ao lado da casa-grande, nas quais artífices transmitiam seus conhecimentos profissionais assistematicamente, conforme a realidade e necessidade do momento (FONSECA, 1986, v. 1).

Zotti (2004) afirma que a educação jesuítica cotidiana para a coletividade garantiu a imposição da ideologia portuguesa, pois além de colonizar a terra, colonizou também as consciências, permitindo que a Igreja sustentasse a reprodução ideológica, confundindo e fundindo a colonização e a catequese.

A aprendizagem das profissões, segundo Fonseca (1986, v. 1), em certa fase da vida colonial brasileira, processou-se nas Corporações de Ofício, tal como se sucedera na Europa, desde os tempos medievais, com as categorias dos mestres, oficiais e aprendizes.

Apesar de não serem brilhantes no Brasil como foram na Europa, as corporações prolongaram-se até 1824, quando foram extintas através da Primeira Constituição Política de D. Pedro I, prevalecendo as Irmandades religiosas e assistenciais, sem o papel controlador da prática e aprendizagem dos ofícios manufatureiros (CUNHA, 2000a, p. 57).

De acordo com Cunha (2000a, p. 16-17), numa sociedade em que o trabalho manual era destinado a índios e africanos e considerado como “coisa de escravos” ou “repartição de negros”, os homens livres dele se afastavam, passando a desprezá-lo. No entanto, não era conveniente que alguns ofícios fossem atribuídos a escravos, e nestes casos, as corporações baixavam normas rigorosas, desincentivando o emprego destes para negros e mulatos, mouros e judeus, na tentativa de “branquear” o ofício.

Neste cenário, certas ocupações consideradas ainda como não atraentes, tinham seu ensinamento de trabalho e aprendizagem compulsórios para crianças e jovens sem escolha, ou seja: escravos, meninos de rua, delinquentes e outros desafortunados, como crianças deixadas nas Casas de Roda, cuja denominação provinha de uma invenção medieval, a “roda”. Esta consistia em uma janela de hospital, convento ou casa de caridade, na qual se fixava um cilindro com aberturas que girava em um eixo vertical, de modo que alguém da rua anonimamente poderia depositar uma criança, que era retirada do lado de dentro do edifício,

quando se girava a roda. No Brasil, foram criadas treze rodas, sendo que as de São Paulo e Salvador duraram até 1950 (CUNHA, 2000a, p. 23).

No entanto, para quem podia optar, os caminhos da instrução e aprendizagem consistiam em formas de exploração nos engenhos de cana e mineração, na dedicação à atividades que dependiam de um aprendizado como por exemplo o comércio, e na educação secundária ou superior em colégio jesuíta (CUNHA, 2000a).

A partir de 1759 os colégios jesuítas foram fechados, em virtude de uma das reformas do Marquês de Pombal, então Ministro de Estado de Portugal. As reformas pombalinas procuravam adaptar Portugal e suas colônias à economia, política e cultura da época, caracterizadas pela ênfase na experiência e na razão, pela desconfiança em relação à religião e às autoridades tradicionais, e pela emergência gradual do ideal das sociedades liberais, seculares e democráticas. Sendo assim, devido à expulsão da Companhia de Jesus, o Estado assumiu a educação, com a realização de concursos, extinção do curso de Humanidades e a implantação das “aulas régias” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 8-9).

Apesar de Saviani (2004b, p. 17) caracterizar este período da pedagogia pombalina, como um ensaio para instituir uma escola pública estatal e laica, nesta época a população livre havia aumentado em comparação com a escrava devido a imigração portuguesa, constituindo uma camada média e urbana com exigências culturais, e atividades econômicas diversificadas.

E, quando a Colônia mais precisava de um projeto de educação, foram implementadas as “aulas régias”, caracterizadas como unidades de ensino enciclopédicas, com aulas autônomas e isoladas geralmente de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, e ministradas por um único professor, ou por leigos, que a serviço de uma elite colonial masculina, cumpriam o objetivo do colonizador, com o modelo europeu de formação de dirigentes, em atendimento a interesses econômicos restritos à elite (ZOTTI, 2004, p. 27-28, 32).

Este tipo de ensino prosseguiu até em 1808, quando passou a ser estruturado em três níveis: primário, com a escola de “ler e escrever”, secundário, que manteve o esquema de “aulas régias”, e o superior, com alguns cursos criados a nível médio e superior, destinados a formar pessoas qualificadas para funções do Exército e para administração do Estado (MANFREDI, 2003, p. 75).

Quanto ao ensino profissional, Manfredi (2003, p. 75-76) aponta iniciativas de preparação para ofícios manufatureiros em academias militares do Exército e da Marinha, em entidades filantrópicas e na Academia de Belas Artes. A mão de obra, quando não disponível,

era requisitada através de aprendizagem compulsória, ensinando ofícios a menores dos setores mais pobres da sociedade, como órfãos, abandonados e desvalidos.

Os oficiais, como carpinteiros, ferreiros, fundidores de cobre, funileiros, pintores, tecelões, eram na sua maioria brancos livres, mas como as condições de trabalho e de salário não eram vantajosas, o recrutamento era feito frequentemente *manu militari*, com patrulhas armadas que aprisionavam brancos, negros e mulatos “vadios”, e os detidos por crimes e infrações (CUNHA, 2000a, p. 38).

Cunha (2000a, p. 62) ressalta que o alvará de 1808 permitiu a instalação de manufaturas no Brasil, mas a política econômica joanina, voltada para a fabricação de pólvora e metalurgia do ferro, não contribuiu para outros setores que permaneceram prejudicados, como o da indústria têxtil, por exemplo.

Em 1821 a Corte voltou para Portugal, e um ano depois, d. Pedro I proclamou a Independência. Em 1824, outorgou a Constituição, que continha um tópico específico em relação à Educação, com a idéia de um sistema nacional educativo de escolas primárias, ginásios e universidades.

A aprovação da Lei das Escolas das Primeiras Letras, de 15 de novembro de 1827, é considerada por Saviani (2004b, p. 17) como uma demarcação das primeiras tentativas descontínuas e intermitentes de organização da educação com responsabilidade do poder público do governo imperial e das províncias.

O Império Brasileiro, denominado de Império das Leis, foi ampliando sua intervenção nas províncias, e as “escolas de primeiras letras” foram substituídas pelas de “instrução elementar”, com o acréscimo de outros conhecimentos e valores agregados ao ler, escrever e contar. Porém as províncias passaram a apresentar diversificação e complexidade, muitas com a educação primária e secundária funcionando em casas de professores e fazendas, com o professor ensinando a cada aluno individualmente (FARIA FILHO, 2000, p. 139-140).

Para atingir um número maior de alunos, abreviar o tempo na educação das crianças, diminuir as despesas e generalizar a instrução necessária às classes inferiores da sociedade, foram feitas tentativas de adoção do método lancasteriano ou mútuo (com utilização de alunos auxiliares do professor), que foi sucedido no final dos anos 1.830, pelo método simultâneo, com o professor ensinando vários alunos simultaneamente. Para otimizar o tempo escolar, os conteúdos foram organizados em diversos níveis, utilizando-se livros, cadernos e “quadro negro”, embora a construção de prédios escolares ocorreria no Brasil somente na última década do século XIX (FARIA FILHO, 2000, p. 142).

Tais iniciativas e tentativas, baseadas em modelos importados da Europa, demonstravam a preocupação da educação brasileira na época imperial voltada à elite, confirmada pela criação do Colégio Pedro II em 1838, que firmou-se como uma instituição preparatória ao ensino superior, no Rio de Janeiro (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 12-13)..

Em 1879 foi instituída a Reforma Leôncio de Carvalho, que instituiu a liberdade do ensino primário, secundário e superior, e qualquer pessoa considerada capacitada a ensinar poderia expor suas idéias e adotar os métodos que lhe conviesse. Os alunos estariam livres da obrigatoriedade da frequência, podendo escolher as matérias que quisessem cursar, bastando que se submetessem aos exames finais, ficando assim reduzido o ensino público a um sistema de provas, característica que influenciou os vestibulares atuais (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 12-13).

Quanto ao ensino manufatureiro e profissional, há citações da criação de estabelecimentos militares, casas de educandos artífices, e liceus de artes e ofícios relacionados a este tipo de ensino.

Devido ao crescimento dos efetivos militares após a Independência e à ampliação dos arsenais de guerra em todo o país, menores órfãos, pobres e desvalidos passaram a ser utilizados na formação de força de trabalho na segunda década do século XIX. A rotina dos menores, admitidos com idade de oito a 12 anos de idade, seguindo como aprendizes até os 21 anos (desde 1832) ou até 18 anos (a partir de 1842), era rígida e controlada, com práticas religiosas e militares para o disciplinamento, aliadas a penas como “diminuição de comida”, prisão ou “posturas físicas, segundo sua idade e robustez”. Dos salários recebidos, eram descontadas as despesas com instrução e manutenção, e o saldo depositado na Caixa Econômica, era movimentado quando os novos artífices assentavam praça, com a obrigação de trabalharem no mínimo por oito anos (CUNHA, 2000a, p. 110-112).

Estas práticas denotavam total atendimento a objetivos técnico-econômicos de formação de artífices, mesclados aos objetivos ideológicos, nos quais a aprendizagem de ofícios era vista como obra de caridade, destinada a amparar os desvalidos, uma vez que os aprendizes deveriam ser, necessariamente, órfãos, indigentes, expostos da Santa Casa de Misericórdia, ou filhos de pais reconhecidamente pobres (CUNHA, 2000a, p. 110-111).

Como entidades filantrópicas, há o registro das casas de educandos artífices, criadas de 1840 a 1865 nas províncias como “obras de caridade”, nas quais a disciplina rigorosa, militar ou paramilitar acompanhava a instrução profissional, para onde crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados, recebendo instrução primária (leitura, escrita,

aritmética, álgebra, escultura, desenho, entre outros) e aprendizado de ofícios como tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, entre outros (CUNHA, 2000a, p. 113).

Sociedades civis também foram mantidas por sócios beneméritos ou com recursos governamentais a partir de meados do século XIX, para amparar órfãos e/ou ministrar ensino de artes e ofícios, como o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, fundado em 1873, com a finalidade inicial de difundir também o ensino primário (CUNHA, 2000a, p. 129).

Paralelamente aos Liceus de Artes e Ofícios, havia a Academia de Belas Artes, criada em 1820 e estruturada em 1855, com alunos que se dedicavam às belas artes sendo considerada como escola da aristocracia do talento, enquanto que o Liceu era a “escola do povo” e a útil oficina das “inteligências modestas” (CUNHA, 2000a, p. 118 e 120).

Durante o Império, tanto as práticas educativas do país, como as de iniciativa privada pareciam refletir concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencial e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de forma a tornar digna a pobreza através do trabalho, e outra que tinha a educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, qualificado, socialmente útil, também legitimador da dignidade da pobreza. Ideológica e politicamente, ambas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares e legitimadoras da estrutura social excludente, herdada do período colonial (MANFREDI, 2003, p. 78).

Ao término do período proposto por Saviani (2004b) como “os antecedentes” da história da escola pública no Brasil, ficam registradas vozes e tentativas a favor do ensino técnico, como a de Tarquínio de Sousa, de 1886: “menos bacharéis e mais industriais, menos ensino clássico e literário e mais ensino técnico e científico” (FONSECA, 1986, v. 1, p. 158).

E ainda citando Fonseca (1986):

Em novembro, entretanto, proclamava-se a República.

O Império caracterizava-se por uma apresentação especial da cultura, sob forma aristocrática, pois que visava a formação de elites e abandonava a educação da grande massa popular.

Com a passagem do ensino primário e do secundário para a alçada das Províncias sucedera o inevitável: à falta de diretrizes gerais e de condições econômicas uniformes, a eficiência fora pequena; em vários casos, o ensino primário limitava-se, apenas, a ministrar leitura, escrita e contas. Enquanto isso, o ensino superior dilatara-se, expandira-se em quantidade e qualidade, formando uma nata de letrados, doutores e bacharéis, que ocupava os principais postos de administração, da política e do magistério.

Havia-se, assim, operado uma verdadeira separação de classes. De um lado, uma minoria de homens altamente instruídos, vivendo uma vida intelectual intensa e divorciada das duras realidades nacionais, e de outro, enorme massa de povo analfabeto, ou quase, arcando com as tarefas pesadas dos trabalhos humildes (p. 159-160).

1.2 Da educação profissional para o trabalhador assalariado urbano, à dualidade entre o ensino secundário propedêutico e o profissional (1890- 1961)

O cenário cronológico a ser aqui enfocado encontra-se inserido no período denominado por Saviani (2004b, p. 22) como o de “a história da escola pública propriamente dita”, cujas marcas fortes são as escolas graduadas e o ideário republicano que acalentou a idéia da “escola redentora da humanidade”.

Embora a República tenha se instaurado como um movimento militar, e não popular, apoiado por vários setores econômicos como o dos barões do café, esta deveria, na “republicanização da república”, criar um Brasil diferente ao que existiu no Império, cujo poder moderador agonizava diante da expansão da lavoura cafeeira concomitante ao fim do regime escravocrata, do regime assalariado, e da remodelação material do país com a rede telegráfica, portos e ferrovias (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 16-17).

Carvalho (2003) escreve que regenerar as populações brasileiras era a dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações, em um cenário em que conviviam imagens do negro e do mestiço como “vadios”, e a figura do imigrante como incômoda, a “fermentar de anarquia o caráter nacional”. Os republicanos, apesar de tudo, e diante dos signos de Ordem e Progresso, destacados na nova Bandeira, colocavam a educação como fundamental no plano político de valorização do homem e fator de produção e integração nacional, conforme o lema de Euclides da Cunha: “Progredir ou desaparecer”.

Neste contexto, o trabalho era considerado como elemento ausente da vida nacional e comprometido pelas imagens de populações doentes, pobres, perdidas na vadiagem, improdutivas, além de não ser reconhecido pelas pessoas urbanas como adequado, remunerador e salutar (CARVALHO, 2003, p. 13).

Como o país ingressava em nova fase econômico-social, com a intensa urbanização e industrialização, surgiu a necessidade da formação do trabalhador, ainda que em nível de adaptação e com manutenção de tecnologia importada. Considerando-se que o estado de São Paulo detinha a hegemonia econômica através da “política dos governadores” devido à produção e exportação do café, a ampla reforma da instrução nacional foi iniciada por ele, com a instalação na capital em 1892, da Escola Normal Caetano de Campos, e em todo o estado, foram fundados os grupos escolares, substitutivos das anteriores escolas primárias ou de primeiras letras (SAVIANI, 2004b, p. 23- 24).

Para Luciano Mendes de Faria Filho (2000):

Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros *templos de saber*, encarnavam, a um só tempo, todo o conjunto de saberes, de projetos político-

educativos, e punham em circulação o modelo definitivo de educação do século XIX: o das escolas seriadas. Neles, e por meio deles, os republicanos buscarão mostrar a própria república e seu projeto educativo exemplar, e por vezes, espetacular. (p. 147).

Os recursos privados da oligarquia cafeeira e subsídios públicos proporcionaram, na cidade de São Paulo, um desenvolvimento inigualável do Liceu de Artes e Ofícios que, desde a sua fundação em 1873, já havia acompanhado o crescimento e diversificação da produção industrial-manufatureira. Para a classe dirigente paulista, como era de interesse incentivar também o ensino de engenharia aliado ao profissional, visando a expansão dos meios de transporte entre as regiões produtoras de café até o embarque no porto de Santos, foi fundada a Escola Politécnica de São Paulo em 1894, que através de seus cursos de Engenharia Civil e Arquitetura, constituiu uma articulação institucional e técnica com o Liceu de Artes e Ofícios. O corpo docente comum propiciou uma complementaridade de trabalho das duas instituições, entre engenheiros e arquitetos, com mestres e operários formados no Liceu, que através da pedagogia da *oficina-escola*, formavam o operário no próprio trabalho para o mercado, enquanto que nas escolas profissionais na época denominadas de *escolas-oficinas*, sobressaíam os conhecimentos científicos em detrimento à familiarização do ofício (CUNHA, 2000b).

As primeiras décadas do período republicano marcadas pela imigração estrangeira, a urbanização e a industrialização, e as reações decorrentes, como movimentos sociais e sindicais urbanos, abriram uma nova fase na história do país, e a maioria dos imigrantes, atraída pelas facilidades oferecidas pelo governo e oferta de trabalho na cafeicultura, se estabeleceu no estado de São Paulo. Conforme Cunha (2000b), em 1893, 70% dos trabalhadores nas fábricas paulistanas eram estrangeiros, com os italianos mais numerosos (36%), seguidos pelos portugueses (29%).

A cidade de São Paulo, residência da burguesia latifundiária e comercial e elo entre a produção agrícola e o porto de Santos, de uma população de 65 mil habitantes em 1890, passou a 240 mil em 1900, e para atender à demanda de trabalhadores, foram criados cursos noturnos de alfabetização a menores trabalhadores do sexo masculino, que não podiam freqüentar a escola durante o dia, marcando o início da rede de escolas estaduais paulistas (CUNHA, 2000b, p. 140-142).

Paralelamente à criação de dezenove escolas federais de aprendizes artífices de ensino profissional primário e gratuito, que a partir de 1910 ofereciam ensino prático para formação de técnicos e contramestres a menores que pretendessem aprender um ofício, com o propósito de conceder às classes proletárias meios de vencer as dificuldades da luta pela

existência tornando-os adequados às necessidades das indústrias locais, e desta forma afastados da ociosidade, do vício e do crime, houve a instalação de escolas profissionais estaduais em São Paulo, originárias dos cursos noturnos alfabetizadores (CUNHA, 2000b, p. 63).

Estas escolas, consideradas como profissionais devido à Lei nº 1.192 de 1909, instaladas na capital e no interior do estado, mantiveram a permanência da destinação do ensino profissional a mesma clientela, ou seja, aos menores pobres, não criminosos de ambos os sexos, com mais de 11 anos de idade, e abandonados por falta de proteção paterna ou tutelar (CUNHA, 2000b, p. 142).

Ao atender a população operária, dentro de uma ética puritana de trabalho e da necessidade de despertar a motivação pelo emprego, através de conhecimentos de aplicação prática, a rede estadual ofereceu inicialmente “artes industriais” para homens (com cursos de mecânica, marcenaria, pintura, decoração e eletricidade) e “economia e prendas manuais” para mulheres, com cursos de rendas e bordados, confecções, flores e chapéus, pintura e desenho profissional (CUNHA, 2000b, p. 142).

Em 1911 começaram a funcionar em São Paulo, no bairro operário do Brás, a “Escola Profissional Masculina” (atual Etec Getúlio Vargas) e a “Escola Profissional Feminina” (atual Etec Carlos de Campos), destinadas ao ensino das artes industriais para homens e de economia doméstica e prendas manuais para mulheres. Estas instituições serviram de modelo para dois institutos no interior, a “Escola Profissional de artes e Offícios de Amparo” (atual Etec João Belarmino) e de Jacareí (atual Etec Cônego José Bento) nos quais era ministrado o “ensino das profissões mais adequadas ao meio industrial” das respectivas cidades (MORAES, 2002b, p. 48).

Ao final da década de 1920, o ensino profissional oficial paulista funcionava nos seguintes locais: São Paulo, Amparo (1913), Franca, com a escola Profissional Secundária Mista “Dr. Júlio Cardoso”, de 1924, Campinas, com a Escola Secundária Mista Bento Quirino, de 1927, Ribeirão Preto (1927), Rio Claro (1919), Sorocaba (1929), Mococa, São Carlos, Santos, Santo André, Jaú, Botucatu, Lins, Tatuí, Santo Antônio do Pinhal, Limeira, entre outras (MORAES, 2002b, p. 48, FONSECA, 1986, v. 5, p. 161-162).

Nesta época o estado de São Paulo era o maior produtor industrial do país, constituindo 31% do valor da produção nacional com fabricação de tecidos, produtos alimentícios e vestuário, e produção de aço e cimento. Porém, 75% da população brasileira em idade escolar permanecia analfabeta, o que incomodava os republicanos e demonstrava

que a escola modelar não havia atingido as classes populares (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 17).

Diante do apontamento de Carvalho (2000, p. 228), que erradicar o analfabetismo era a nova prioridade na hierarquia das providências da reforma educacional, novos caminhos foram tomados, como a implantação em São Paulo da Reforma Sampaio Dória em 1920, que reduziu a escolaridade primária obrigatória, de quatro para dois anos.

O método analítico, considerado eficaz para que o aluno fosse capaz de exercitar suas faculdades receptivas e desenvolver sua capacidade de conhecer, dentro da fórmula política de um ensino básico condensado em dois anos, substituiu o ensino intuitivo longo e enciclopédico, conhecido como lições de coisas, que embora concebido para adequar o ensino às exigências sociais decorrentes da revolução industrial, não havia se mostrado eficiente. No entanto, mal compreendida em seu intento pedagógico e político, a reforma Sampaio Dória, revogada em 1925, condensou o dilema “ensino primário incompleto para todos, ou ensino integral para alguns” (CARVALHO, 2000, p. 229-230).

Costa (2006) apresenta a preocupação da justiça brasileira, em relação aos menores, refletida pela criação do primeiro juízo de menores do Brasil em 1923, no Rio de Janeiro, e pela promulgação do Código de Menores, em 1927. O termo “menor” designava na época, crianças e adolescentes que cometeram atos infracionais ou eram moralmente abandonados, próximos da marginalidade, necessitando de assistência e proteção moral. Através da legislação constituída, o Estado teve sua ação ampliada sobre a população tida como desqualificada, inclusive com poder de intervenção sobre a família, com a destituição do pátrio poder sobre os filhos, com práticas judiciárias atuantes, como aparelhos de normalização, para tornar os sujeitos úteis e aproveitáveis. Uma das incumbências da instância judiciária era encaminhar os menores a instituições bem definidas, como asilos e institutos disciplinares. Nestes, a palavra “educação” era focada na regeneração e disciplinamento e não na alfabetização, com a adaptação e reinserção social realizada através do trabalho, como antídoto contra a ociosidade e criminalidade.

Para a mentalidade da época, o trabalho gerava a possibilidade do ingresso dos menores desvalidos no mundo produtivo, possibilitando retorno do “investimento” efetuado nos internatos de asilos ou institutos disciplinares, dentro de uma educação conformadora e de aceitação de condição social, objetivo almejado pelas classes altas da sociedade, que desta forma, procurava se resguardar de possíveis tensões e conflitos (COSTA, 2006).

Carvalho (2000) ressalta que os centros urbanos, sacudidos por campanhas das Ligas Nacionais (que propunham o soerguimento moral da nacionalidade, o voto secreto, o serviço

militar obrigatório e o combate ao analfabetismo) eram alvos das preocupações de uma nova elite urbana, interessada em estruturar mecanismos de controle das populações pobres, como a contenção do fluxo migratório em direção às cidades, levando a escola aos sertões brasileiros. Este movimento denominado “entusiasmo pela educação” representou a bandeira de intelectuais que, desiludidos, propunham-se a “republicanizar a República”, através do poder modernizador das reformas.

Como na década de 1920 as ferrovias no estado de São Paulo já eram suficientes para ligar as áreas produtoras ao porto exportador, as necessidades das empresas passaram a ser de natureza organizacional ou administrativa, o que as levou a criar escolas de aprendizes, com cursos de ferroviários, tráfego, telégrafo e iluminação. Desta forma, o ensino de ofícios não mais se destinava a dar apenas instrução aos pobres, mas aproveitava os mais aptos, deixando em segundo plano sua antiga dimensão assistencial (CUNHA, 2000b, p. 132).

Ao contrário das dezenove escolas federais de aprendizes artífices implantadas em 1910, que funcionaram até 1942, quando a “lei” orgânica transformou-as em escolas industriais de nível pós-primário, as escolas estaduais permaneceram e se estenderam pelo interior do estado, através da rede de escolas profissionais primárias, secundárias e como institutos profissionais. Conforme assinala Cunha (2000b), estes três tipos de escolas compreendiam:

- a escola profissional primária, que ministrava o curso vocacional (estágio preliminar de um ano aos cursos profissionais, para candidatos de 12 a 16 anos) e duas primeiras séries do curso profissional (destinadas à preparação elementar e ao exercício de profissões manuais, e continuação dos estudos nas escolas secundárias),
- a escola profissional secundária, em que era ministrado curso de três anos de duração para maiores de 13 anos, com disciplinas de caráter geral e formação profissional de ensino de ofícios, com trabalhos em mecânica, madeira ou outros, conforme as necessidades das forças de trabalho, e
- o instituto profissional, com mais duas séries de aperfeiçoamento, em classes noturnas para trabalhadores que já atuavam na indústria e que desejassem aprender um ofício, em cursos de dois ou três anos de duração (p. 148-150).

No ensino profissional, que deveria ir ao encontro do futuro operário, o trabalho manual era tido como principal meio educativo e disciplinador, e tais práticas socializadoras eram reforçadas por comemorações de festas cívicas, promoção de escotismo e competições

esportivas, sendo que ainda os alunos eram beneficiados com assistência médica e dentária, além de receberem a “sopa escolar” (CUNHA, 2000b, p. 144-145).

Para Moraes (2001, p. 178), o ensino profissional tinha por atribuição preparar cidadãos conscientes de seus deveres e direitos políticos para constituir o cidadão operário. O trabalho passou a ser visto como uma força viva do progresso, com a conseqüente remissão de sua lembrança preconceituosa dos tempos da escravidão. Estes objetivos eram estendidos às escolas do interior, acrescidos da aspiração de se fixar os trabalhadores ajustados ao mercado de trabalho regional, qualificando-os para postos intermediários no universo fabril, como contramestres e supervisores de trabalhadores, que não passaram pela disciplinarização na escola, e que agora o faziam na própria fábrica.

Nestas escolas interioranas, o curso mais procurado era o de Mecânica, devido ao campo aberto no conserto de máquinas agrícolas e oficinas de companhias ferroviárias. Quanto à força de trabalho feminina, a oficina mais procurada era a de confecções, seguida pela de bordados e flores e chapéus (MORAES, 2001, p. 182-183).

No que diz respeito aos ofícios industriais e manufactureiros, Cunha (2000b, p. 196) adverte que houve mudanças quanto aos destinatários, métodos de ensino e produtos no ensino profissional brasileiro, a partir das primeiras décadas do período republicano. As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufactureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativas do governo federal, estadual ou até de particulares. Os destinatários não eram mais os miseráveis (como os filhos de escravos abandonados nas “casas da roda”), os sem opção, ou os destinados ao que lhes era imposto, mas escolhidos mediante testes psicotécnicos ou vocacionais, que se beneficiavam com o ensino profissional. Os métodos de ensino, antes espontâneos, empíricos e reprodutivos nas práticas artesanais de aprendizagem foram racionalizados em séries metódicas para reduzir custos, e em resposta à formação de uma mão de obra padronizada e homogênea de trabalhadores substituíveis, propiciando a extensão à força de trabalho dos mecanismos de produção inerentes ao regime fabril.

Concluindo, Manfredi (2003, p.94) observa que a Primeira República se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de Educação Profissional. Ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, vadiagem e às idéias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral, e a visão de formação profissional para o mercado de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado paulista.

Após quarenta anos, a república do “café-com-leite”, constituída por coronéis do leite de Minas Gerais e barões do café de São Paulo, ao sofrer gradativo desgaste, foi substituída pela “Era Vargas” a partir de 1930, que compreendeu três períodos: governo provisório e revolucionário de 1930, Getúlio Vargas no poder após a Constituição de 1934, e Estado Novo ditatorial, até 1945 (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 27 a 30).

Durante os anos 1930, o Brasil continuou a desenvolver sua urbanização e industrialização, tanto que em 1933 a produção agrícola foi superada pela industrial, e cidades como Rio de Janeiro e São Paulo ultrapassaram um milhão de habitantes. Atento a esta situação, Vargas criou em 1930 o Ministério da Educação e Saúde Pública, que entre suas gestões, passou pelas reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema.

As reformas de Francisco Campos em 1931, que conforme Saviani (2004b, p. 31) demarcaram o segundo período da “história da escola pública propriamente dita”, se estenderam pela criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 1931), organização do ensino superior e adoção do regime universitário (Decreto nº 19.851, de 1931), organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto nº 19.852, de 1931), organização do ensino secundário (Decreto nº 19.890, de 1931), organização do ensino comercial, com a regulamentação da profissão de contador (Decreto nº 20.158, de 1931) e consolidação das disposições sobre a organização do Ensino Secundário (Decreto nº 21.241, de 1932).

Romanelli (2006, p. 131-136) analisa a Reforma Francisco Campos como sendo a primeira a atingir profundamente a estrutura do ensino em nível nacional, porém a criação da Universidade de São Paulo, em 25 de janeiro de 1934, com a implementação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tendo a obrigatoriedade de abrigar pelo menos três dos cursos de Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras, conservou a concepção aristocrática do ensino, com o velho sobrevivendo ao novo, também manifestada na figura docente do catedrático, tal quais as relações sócio-políticas do coronelismo. Quanto ao ensino secundário, houve o estabelecimento definitivo do currículo seriado e frequência obrigatória, com dois ciclos (fundamental de 5 anos, e complementar de 2 anos), exigidos para o ingresso no curso superior, em um ensino enciclopédico altamente seletivo e voltado para elites.

O Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931 organizou o ensino comercial nos níveis médio e superior, e regulamentou a profissão de contador. O Curso médio era constituído do primeiro e segundo ciclos. O primeiro ciclo era constituído de um curso propedêutico (3 anos) e curso de auxiliar de comércio (2 anos); o segundo ciclo possuía os cursos de técnico de secretário (1 ano), guarda-livros (2 anos), administrador-vendedor (2

anos), atuário (3 anos) e perito contador (3 anos). Não havia articulação entre a escola primária e o curso médio profissional, pois o candidato deveria se submeter a um exame de admissão, com exigência de disciplinas não constantes do currículo da escola primária (como Francês, por exemplo), e o ensino comercial apresentou-se como um sistema fechado, sem articulação com os outros ramos do ensino, terminal em ambos os ciclos, excetuando-se a possibilidade única de acesso à educação de nível superior, através do Curso de Finanças de 3 anos, de atuário ou perito contador (ROMANELLI, 2006, p. 139-140).

Portanto, quanto ao ensino profissional, a Reforma Francisco Campos não escapou à influência da velha tradição escolar brasileira, ao criar um verdadeiro estrangulamento no ensino médio, manifestada pela ausência de articulação dos cursos profissionais com o ensino secundário, sendo privilégio deste último o acesso ao ensino superior. Mesmo considerando o ensino comercial, houve a cristalização de dois sistemas fechados, sem qualquer abertura ou possibilidade de transferência de um para outro, em uma época propícia no país ao ensino profissional, devido à industrialização (ROMANELLI, 2006, p. 139-141).

O ensino profissional permaneceu subordinado à Diretoria-Geral da Instrução Pública, órgão da Secretaria do Interior do Estado de São Paulo até 1931, quando então foi criada a Secretaria de Educação e Saúde do Estado. Em 1934, com a criação da Superintendência da Educação Profissional e Doméstica, formalizou-se administrativamente a dualidade entre o ensino secundário, acadêmico, que continuou subordinado à Diretoria-Geral da Instrução Pública, e o ensino profissional, que passou a ser vinculado à Superintendência (MORAES, 2001, p. 181).

Pela primeira vez no Brasil o termo *técnico* foi empregado na legislação educacional em sentido estrito, designando um nível intermediário na divisão de trabalho, embora esta expressão seja utilizada de modo equivocado até nossos dias, como substantivo designando pessoas que desempenham uma ocupação determinada, e como adjetivo, para distinguir tipos de ensino, e ainda, para apontar a existência ou não de habilidades específicas no ocupante de um cargo (CUNHA, 2000c, p. 111).

As necessidades do desenvolvimento econômico-industrial e de uma nova ordem social burguesa, impuseram debates no período de 1931 a 1937 entre católicos, liberais e governistas a respeito da educação. Os liberais defendiam o direito de todos à educação, a ser assegurado pelo Estado, configurando-a como pública, gratuita e democrática, devendo também ser leiga, contrariando a Igreja católica, até então monopolizadora do Ensino Médio não gratuito, e voltado à elite. Em resposta às disputas acirradas e sem acordo, os renovadores lançaram em 1932 um documento denominado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*,

com a intenção tornar públicas as propostas defendidas, e desta forma, influenciar as decisões do governo (ZOTTI, 2004, p.88-89).

Antes enfocada apenas como instrução pública, no *Manifesto* a educação dos trabalhadores foi colocada como “escola de trabalho profissionalizante”, denotando a preocupação com o êxodo da mocidade do campo para as cidades, e às necessidades regionais profissionais e industriais (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 39).

O olhar do *Manifesto* em relação ao ensino profissional foi voltado para um novo sistema de escola única com quatro graus assim articulados, sendo respeitados os períodos de desenvolvimento natural do ser humano: a escola infantil, para crianças de 4 a 6 anos de idade; a educação primária, entre os 7 e 12 anos; o ensino secundário, para jovens de 12 a 18, e os cursos superiores. Desta forma, o estudante seria encaminhado ao “limiar das profissões” apenas na última etapa do curso secundário, após a idade de 15 anos, quando já seria possível organizar o ensino de modo a atender “as aptidões e gostos”, bem como “a variedade de formas de atividade social”, características da adolescência (CUNHA, 2002, p. 277- 278).

A idéia da “escola única” do *Manifesto dos Pioneiros* de 1932 foi quebrada pela Carta Magna de 1934, que isentou de impostos os estabelecimentos particulares de educação primária ou educação profissional gratuita, praticamente oficializando a rede de ensino particular em detrimento da rede pública (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003).

Porém o país receberia outra lei maior em 1937, feita por Francisco Campos, imposta ao país, como ordenamento legal do “Estado Novo”, instituído no golpe ditatorial de Getúlio Vargas que duraria até 1945, período em que o governo praticamente abriu mão da responsabilidade para com a educação pública, assumindo apenas um papel subsidiário em relação ao ensino. Com um explícito dualismo educacional, em que ricos estariam no sistema público ou particular, e os pobres destinados às escolas profissionais, houve a extinção da igualdade formal lógica de um estado liberal entre cidadãos. Assim, o incentivo dado às classes menos favorecidas foi condicionado à opção pelo ensino profissionalizante público (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 82-84).

As intenções da Constituição de 1937 foram ordenadas por um conjunto de leis orgânicas decretadas de 1942 a 1946, denominadas de “Reforma Capanema”, que organizou, de maneira elitista e conservadora o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 85).

Romanelli (2006, p. 154) considera que o governo preferia conduzir-se para o campo das reformas parciais, do que para uma reforma integral do ensino, exigida naquele momento. Assim, nos três últimos anos do Estado Novo, foram postos em execução o Decreto-lei 4.073,

de 30 de janeiro de 1942 (ou Lei Orgânica do Ensino Industrial), o Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, e o Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943 (ou Lei Orgânica do Ensino Comercial). Após a queda de Vargas e durante o Governo Provisório, foram baixados os seguintes Decretos-Lei: Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946 (ou Lei Orgânica do Ensino Primário), Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (ou Lei Orgânica do Ensino Normal), Decretos-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, e o Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946 (ou Lei Orgânica do Ensino Agrícola), e com todos esses decretos-lei, ficava reorganizado o ensino primário e o médio.

A Reforma Capanema e o surgimento de entidades como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), Instituto Nacional do Livro, Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) esboçaram um *sistema de educação* no país, até então inexistente. Porém, através da continuidade do dualismo educacional, a segregação antecipada, separando os dirigentes dos dirigidos desde cedo, persistiu com a escola contribuindo pelas diferenças de chances de aquisição cultural (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 85).

As elites condutoras percorriam um caminho passando pelo primário, ginásio, colégio, e pela opção a qualquer curso superior, sendo que as moças podiam se profissionalizar, ingressando no Instituto de Educação, após o primário, e posteriormente cursar a Faculdade de Filosofia. O ginásio (4 anos) e colégio (Clássico ou Científico, com 3 anos) constituíam o Ensino Secundário, que de acordo com sua Lei Orgânica destinava-se às individualidades condutoras, com base humanística em um ensino patriótico e nacionalista. Altamente exigente e enciclopédico e sufocado pela ideologia autoritária, que aconselhava inclusive a não adoção da co-educação dos sexos, o Ensino Secundário ficou muito distante dos princípios escolanovistas (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 89-90).

O caminho escolar dos pobres, caso escapassem da grande evasão, consistia na passagem do primário aos diversos cursos profissionalizantes, que só davam acesso ao curso superior da mesma área. Este sistema de engessamento vertical dos grupos sociais era similar ao engessamento sindical, que não permitia uma reivindicação livre dos trabalhadores frente aos patrões, sem a mediação governamental (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 87-89).

A Reforma Capanema, através da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, trouxe como principal inovação o deslocamento de todo o ensino profissional para o grau médio, pois o curso primário passou a ter conteúdo geral, selecionando os alunos mais “educáveis”

para o ensino industrial, ao contrário das escolas de aprendizes artífices, que anteriormente recrutavam os alunos menos “educáveis” em virtude de sua origem social/cultural. Mesmo que o ensino industrial recrutasse os piores entre os concluintes do ensino primário, era de se esperar que tivessem rendimento superior ao dos “desvalidos” da situação anterior (CUNHA, 2000c, p. 36).

Essa medida foi possível devido ao crescimento da rede de escolas primárias, mantidas principalmente pelos estados e municípios. Importante ressaltar o enfoque esclarecedor e otimista de Fonseca (1986, v. 5):

As escolas seriam técnicas, industriais e artesanais ou de aprendizagem. Técnicas, aquelas em que se ministrassem cursos técnicos; industriais, as voltadas para cursos industriais; artesanais e de aprendizagem quando, respectivamente, tivessem como finalidade dar cursos artesanais ou de aprendizagem [...]. Com o advento do decreto 4.073, de 30 de janeiro de 1942, modificava-se, por completo, o quadro do ensino industrial. Novos conceitos, novos fins, nova organização. O país havia atingido o apogeu de sua legislação de ensino. Faltavam-lhe, apenas, medidas complementares, que vieram, aliás, logo em seguida. (p. 17).

No estado de São Paulo, a instalação de escolas profissionais em Mococa (1931), São Carlos e Santos (1933), e a farta legislação relativa ao ensino industrial atestaram a extraordinária evolução do ensino técnico paulista, sendo que em 1946 foi assinado o Decreto-Lei nº 16.108, que determinou a criação de cursos práticos em localidades do interior, com a idéia de habilitar pessoal para trabalhos com formação menos profunda (FONSECA, 1986, v. 5, p. 161- 162).

O reforço oferecido pela Superintendência da Educação Profissional e Doméstica junto à Secretaria da Educação no estado de São Paulo determinou a continuidade da rede de escolas técnicas, permitindo em 1947 o surgimento do embrião da escola *locus* desta pesquisa, através da intermediação política do deputado estadual Oswaldo Ribeiro Junqueira. Sendo assim, em Orlandia foi criado o Curso Prático de Ensino Profissional, através da Lei nº 77, de 23/02/1948, instalado em 25 de junho de 1949 conforme os moldes do Decreto-lei nº 16.108, de 14/09/1946 (FONSECA, 1986, v. 5, p. 182).

A finalidade deste curso era o atendimento imediato da necessidade de mão de obra, advinda da industrialização da região, com o oferecimento de cursos práticos de ensino profissional de dois anos de Ajustadores Mecânicos, e cursos femininos de Serviços Domésticos (CURSO PRÁTICO DE ENSINO PROFISSIONAL DE ORLÂNDIA, Livro de Atas de exames, 1949).

Em 21 de janeiro de 1954, através da Lei nº 16.108, o Curso Prático de Educação de Orlandia foi transformado em Escola Artesanal, com melhorias curriculares, sendo que, em 1958 oferecia os cursos de aprendizagem profissional em séries únicas de Iniciação de

Torneiro Mecânico, Desenho, Corte e Costura, e Serviços Domésticos (ESCOLA ARTESANAL DE ORLÂNDIA, Livro de Atas de exames, 1958).

Buffa e Nosella (1998, p. 69) ressaltam que os cursos oferecidos evidenciavam a profunda ligação com o mundo do trabalho, com conhecimento útil e prático, embora o currículo tradicional compreendesse também disciplinas de cultura geral, como contribuição à formação intelectual e moral do trabalhador.

Cunha (2000c, p. 153-154) enfatiza que, apesar da ampliação da rede pública recém-criada, esta não acompanhou a industrialização crescente, deixando de atender aos interesses imediatistas e as exigências do parque industrial, quanto à mão de obra qualificada, devido à rigidez da legislação, que impedia a adaptação do ensino às transformações da economia, à teia burocrática, que não permitia às escolas o cumprimento satisfatório de até mesmo o que tinha sido estabelecido, e às elevadas taxas de evasão, que encareciam o funcionamento dos cursos, atribuídas principalmente ao fato das famílias retirarem seus filhos da escola para ajudar no orçamento doméstico, quando já possuíam certos conhecimentos profissionais que os habilitassem a trabalhar.

Ghiraldelli Júnior (2003, p. 91 e 92) coloca também que os setores médios da população se esforçavam em manter seus filhos no ensino secundário, propedêutico e no ensino superior, alimentados pelo desejo de ascensão social. Além disso, paralelas à rede pública, as escolas profissionais do Senai e Senac, mais ágeis na formação de mão de obra qualificada, ainda ofereciam salário para estudar e treinamento nas próprias empresas, tornando-se mais atraentes para os setores mais pobres da população.

O Estado Novo terminou em 29 de outubro de 1945, e com a deposição de Getúlio Vargas, houve a promulgação de nova Constituição em 1946. Foram iniciadas, nesta época, tentativas para formular a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, constituídas de episódios conflituosos entre defensores da escola pública gratuita contra empresários de ensino, apoiados pela Igreja Católica, organizadora de uma rede de escolas. Assim, veio a público em 1959 o *Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados*, que invocando as idéias do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, centralizou e organizou a campanha em favor das escolas públicas.

O *Manifesto* de 1959, à semelhança do *Manifesto* de 1932, também foi escrito por Fernando de Azevedo, e teve a colaboração de educadores e intelectuais de várias tendências, pessoas famosas ou de jovens que mais tarde se destacariam na vida dos brasileiros, como o casal Fernando Henrique Cardoso e Ruth Correia Leite Cardoso. Mas diferentemente de 1932, o *Manifesto* de 1959 não se preocupou com questões pedagógico-didáticas, e sim com a

política educacional, propondo que as verbas públicas servissem somente para as escolas públicas, e que as escolas particulares se submetessem à fiscalização oficial (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 99).

No entanto, após 13 anos de tramitação política e com mais de duzentas emendas no projeto inicial, foi promulgada a Lei 4024/61, como a primeira LDBEN, que garantiu igualdade de tratamento por parte do poder público para os estabelecimentos oficiais e particulares, garantindo que as verbas públicas poderiam, inexoravelmente, ser carreadas para a rede particular de ensino em todos os graus (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p. 98).

Zotti (2004, p. 119-120) afirma que, apesar da LDB 4024/61 ser mais flexível que as leis anteriores, especialmente com o ensino primário, permaneceram a seletividade e a dualidade na estrutura educacional brasileira com o ensino secundário, devido à reunião dos ramos do ensino técnico-profissional, sob a designação do ensino médio. A flexibilidade se referiu ao acesso ao ensino superior e aproveitamento de estudos entre os diversos ramos do colegial, e a dualidade foi manifestada na preferência social do secundário propedêutico, voltado para a preparação das “individualidades condutoras”.

1.3 A escola profissional de nível médio no cenário atual da educação brasileira (1961-1996)

Saviani (2004b, p. 40) afirma que a década de 1960 caracterizou-se por uma intensa experimentação educativa, inclusive sofrendo uma reorientação geral a partir de 1964, uma vez que a nova situação instaurada com o golpe militar exigia adequações quanto ao ajustamento da legislação educacional.

Muitas destas adequações se referiram ao ensino profissionalizante, e consequentemente se estenderam até a escola *locus* desta pesquisa, que juntamente com as demais escolas artesanais da época tiveram sua denominação alterada para industriais, através do Decreto-lei 41.895, de 30/04/1963 (LIMA, 1987, p. 02).

Em seguida, a Escola Industrial de Orlandia recebeu autorização para expedição de diplomas com validade nacional passando a oferecer, além dos cursos profissionais já existentes, o antigo ginásio acadêmico. Por esta razão, mais uma vez teve seu nome alterado para Ginásio Industrial Estadual de Orlandia, pelo Decreto-lei nº. 44.533, de 19/02/1965. Em 15/05/68, através da Lei nº 10.114, em homenagem a um brilhante professor orlandino, a escola passou a ser denominada Ginásio Industrial Estadual “Professor Alcídio de Souza Prado” (LIMA, 1987, p. 02).

Buffa e Nosella (1998, p. 75) relatam que, mais importante do que registrar leis, reformas e comissões constituídas para o estudo dos problemas do ensino profissional, é compreender as razões destas contínuas mudanças, pois nem mesmo as rápidas transformações tecnológicas podem explicar tamanha profusão legislativa, que não impede a persistência do estigma da diferença deste tipo de ensino com o acadêmico.

Ghiraldelli Júnior (2006, p. 112-113) ressalta a influência norte-americana que comprometeu a política educacional brasileira desse período, através de doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development* (os acordos MEC-USAID). Esta influência refletiu-se no ensino de segundo grau, que deveria atender à população em sua maioria, enquanto o ensino universitário fatalmente estaria destinado às elites. O sistema educacional enunciado pelos generais-presidentes não deveria despertar aspirações que não pudessem ser satisfeitas, sendo a profissionalização da escola média um dos mecanismos de contenção imposto pela Lei nº 5.692/71, que alterou o ensino primário e médio até nas suas denominações pelo reconhecimento legal, como ensino de primeiro e segundo grau.

Zotti (2004, p. 164) salienta que uma das inovações contidas na Lei 5.692/71 em relação à Lei 4024/61, diz respeito à escolaridade obrigatória e gratuita de quatro para oito anos, no denominado 1º grau, e no ensino de 2º grau, a redução de sete para três ou quatro anos. Em um momento em que as mobilizações pela educação eram praticamente inexistentes, o governo voltou-se para as camadas populares, determinando a extensão da escolaridade obrigatória como tentativa de mascarar as desigualdades e procurando melhorar as condições de vida do povo, uma vez que o analfabetismo e a baixa média de escolaridade da população brasileira eram entraves ao desenvolvimento do “Brasil-potência”.

A reestruturação do funcionamento do ensino foi outra inovação da lei, ao definir que os “currículos” de 1º e 2º grau teriam um núcleo comum, obrigatório em todo âmbito nacional, e uma parte diversificada, que atenderia as peculiaridades locais, conforme as necessidades e possibilidades concretas, sendo que o 1º grau deveria buscar a “sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho”, enquanto que no 2º grau a busca seria para a habilitação profissional (ZOTTI, 2004, p. 165).

Cunha (2000c, p. 179) apresenta que, devido à inexistência de recursos materiais e humanos para adaptar as escolas existentes à nova concepção da escolaridade de oito séries do 1º grau obrigatório, estas priorizaram as matérias do núcleo comum do currículo (comunicação e expressão, estudos sociais e ciências), estendendo “para cima” a seriação das antigas escolas primárias, e “para baixo”, a dos antigos ginásios. Desta forma, a iniciação para

o trabalho prevista para o segundo segmento do ensino de 1º grau nem mesmo chegou a existir efetivamente no currículo, tendo seu abandono formal passado completamente despercebido.

Cunha (2000c, p. 181-182) destaca que a política da Lei 5.692/71 consistiu na fusão dos ramos do 2º ciclo do ensino médio, que na nomenclatura da LDB-1961, consistiam no ensino secundário, normal, técnico industrial, técnico comercial e agrotécnico. Estes passaram a constituir os cursos então denominados *profissionalizantes*, destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para todas as atividades econômicas, apesar da resistência das famílias de classe média, que associavam os cursos profissionais à formação de operários. Os cursos exclusivamente propedêuticos como o antigo colegial, representado pelos cursos clássico e científico, não tiveram mais lugar nesse grau de ensino.

A unidade escolar de Orlandia, ainda como Ginásio Industrial, havia em 1974, comemorado seu jubileu de prata, mas já se firmava com um novo status, ao abrigar no ano seguinte, além do I Grau da 5ª. a 8ª. séries, também o II Grau, conforme autorização da Resolução SE nº 11, publicada em 14/02/1975, com as habilitações de Auxiliar Técnico em Mecânica e Técnico em Economia Doméstica, mediante autorização da Portaria C.E.I. de 44/75 (LIMA, 1987, p. 02).

A profissionalização universal e compulsória apresentou a terminalidade do 2º grau através de 130 habilitações técnicas oferecidas e relacionadas no Parecer n. 45/72, que também fixou um núcleo comum, e o mínimo necessário de 2.900 horas para habilitação de técnico industrial, com a inclusão de pelo menos 1.200 horas de conteúdo profissionalizante. As habilitações que outorgariam o certificado de auxiliar técnico teriam o mínimo de 2.200 horas, com pelo menos 300 horas de conteúdo profissionalizante (CUNHA, 2000c, p. 190-191).

Ramos (2005, p. 233) enfatiza que um dos projetos decorrentes da implantação da reforma do 2º grau foi desenvolvido com o objetivo de implantar colégios agrícolas, centros interescolares, colégios integrados, além de escolas técnicas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senai e Senac), visando o aumento de 40.000 matrículas.

Em 1971, no estado de São Paulo, ocorreu a extinção do Departamento do Ensino Técnico estadual, e as escolas técnicas passaram para a rede de Ensino Básico da Secretaria da Educação, sendo instituída a intercomplementariedade destas escolas, que em 1976 foram denominadas de centros estaduais interescolares (GALLEGO, UTAGAWA e CAMARGO, 2002, p. 87).

Assim, através da Resolução nº 13, de 21/01/1976, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a escola *locus* desta pesquisa recebeu a denominação de Centro Estadual Interescolar “Professor Alcídio de Souza Prado” (LIMA, 1987, p. 02).

Ainda em 30 de março de 1976, no aniversário da cidade, com a presença do então governador do estado de São Paulo, Paulo Egydio Martins, foi inaugurado o prédio atual, permitindo o acolhimento de cursos oriundos de outras escolas, com ampliação significativa da quantidade de alunos e da equipe escolar. Desta forma, estava concretizado, pela magnitude e modernidade da imponente construção, que o acanhado Curso Prático de Educação de 1949 havia em 27 anos, se projetado como uma escola com grande representatividade social perante a comunidade.

Neste ano, a escola *locus* possuía o 1º Grau de quinta a oitava série com terminalização em Iniciação para o Trabalho, com Economia Doméstica para meninas, e Mecânica Geral, para os meninos. O Magistério de 1ª a 4ª séries do 1º grau, com especificação em maternal e jardim de infância, oriundo de outra escola estadual tradicional foi acolhido, com alunas na segunda e terceira séries, mesmo diante da resistência apresentada por professores e alunos, que não aceitavam a mudança imposta. O funcionamento deste curso no período da manhã, tido como elitizado na época, muito colaborou para quebrar a antiga cultura ainda persistente, de que a “escola industrial” era só para pobres. O 2º Grau era oferecido com as Habilitações Profissionais de Auxiliar de Documentação Médica (Parcial, com 3.510 h), Técnico em Economia Doméstica (Plena, com 3.510 h) Desenhista Mecânico (Parcial, com 3.510 h), e Técnico em Mecânica (Plena, com 3.510 h), conforme a Lei 5.692/71 (CENTRO ESTADUAL INTERESCOLAR PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Grades Curriculares, 1976).

A partir de 1977, a mesma escola passou a oferecer o 2º grau com formação profissionalizante básica de 3.196 h, nos denominados setores primários e secundários, com a implantação do setor terciário no ano seguinte, em 1978. Estas denominações eram decorrentes da diferenciação das disciplinas instrumentais, sendo que o setor primário era voltado para a área de disciplinas biológicas, o secundário para a área de exatas, e o terciário para a área de humanas.

Como a grande maioria dos alunos do período diurno provinham de famílias de classe média preocupadas com o preparo para o vestibular de ingresso às universidades, o ensino de 2º grau mais concorrido para este fim era o da área de Exatas, por conter disciplinas consideradas mais difíceis, necessitando de aulas e acompanhamento de professores para serem melhor entendidas, sendo que as disciplinas instrumentais oferecidas eram Inglês,

Matemática Aplicada, Física Aplicada, Química Aplicada, Programa de Informação Profissional, e nos mínimos profissionalizantes, Eletricidade. Oferecido no período da manhã, destinava-se a uma clientela elitizada, que em sua maioria migrava na série final para escolas particulares de Ribeirão Preto, em busca de um ensino mais ainda direcionado à finalidade pretendida.

O setor primário ficou relegado ao período da tarde com poucos alunos, uma vez que não era vislumbrado um destino prático, pois continha disciplinas voltadas para a área de biológicas, consideradas mais “fáceis” para estudar pelos alunos vestibulandos, com as disciplinas instrumentais compreendendo Inglês, Física Aplicada, Biologia Celular-Genética, Programa de Informação Profissional, e nos mínimos profissionalizantes, Noções Básicas de Agricultura e Zootecnia, conforme os Pareceres CFE 76/75 e 26/77, e Deliberação CEE 3/77 e Parecer 77/77. O Parecer CFE 76/75 e outras legislações constituíram tentativas de orientação às políticas educacionais voltadas para a profissionalização, com implantação de habilitações básicas, a partir da reforma da Lei 5.692/71. Porém o tema habilitação profissional foi atrelado às necessidades de mercado de trabalho regional e local, comandando as decisões, e não relacionado à formação integral do adolescente, como o discurso dos documentos queria fazer crer (ZOTTI, 2004, p. 192; 209).

O setor terciário possuía como disciplinas instrumentais, Técnicas de Redação em Língua Portuguesa, Inglês, Matemática Aplicada, História Administrativa do Brasil, Geografia Humana do Brasil e Programas de Informação Profissional, funcionando no período da noite, com apenas uma classe para cada série (CENTRO ESTADUAL INTERESCOLAR PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Grades Curriculares, 1977).

As oficinas e laboratórios da escola, acomodados em instalações amplas e com maquinários e equipamentos adequados, atendiam às aulas pretendidas para a formação de alunos no Curso de Mecânica e de Desenhista Mecânico, e para os cursos de 2º grau de Auxiliar Técnico em Mecânica, em Economia Doméstica e em Auxiliar de Documentação Médica.

Matias (2004, p. 33, 34) ressalta que a tentativa de rompimento da dualidade estrutural imposta pela Lei 5.692/71, colocando o ensino acadêmico e o profissional em uma mesma escola pública de 2º grau, de um modo geral apresentou perda da qualidade do ensino acadêmico devido à redução da formação geral, causada pela introdução da formação especial voltada à profissionalização, que por sua vez também foi prejudicada por falta de investimento. Porém o mesmo autor apresenta a colocação de Cunha de que as escolas

técnicas sobreviveram à deteriorização do ensino de 1º e 2º graus por razões pouco conhecidas, mas que são expressas, supondo-se que elas:

Podem ser encontradas, embora não exclusivamente, na presença de um ethos, uma mentalidade forjada ao longo dos anos e orientada para a valorização do ensino técnico. Em poucos segmentos da educação brasileira encontrei professores dotados de tamanho orgulho de pertencimento a um tipo de escola; ciosos da competência acumulada; cientes das novidades em seu campo de conhecimento e conhecedores das condições de mercado que esperavam por seus alunos. (CUNHA, 2000c, p. 147).

Com o oferecimento de classes de 2º grau, mais uma vez a escola teve sua denominação alterada para Escola Estadual de Segundo Grau “Professor Alcídio de Souza Prado” em 28/01/1978, conforme o artigo 2º, Inciso I do Decreto nº.400/75 (LIMA, 1987, p. 02).

Porém, logo em 30/01/1980, com fundamento no mesmo decreto acima citado, e por receber uma clientela a partir da primeira série do primeiro grau, remanejada compulsoriamente de outras escolas da cidade, a denominação da escola foi alterada para Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau “Professor Alcídio de Souza Prado” (LIMA, 1987, p. 02).

O prestígio da escola *locus* da pesquisa na região levou à concretização de uma parceria em 1981 com uma usina açucareira, levando a instalação de uma extensão denominada Escola Profissionalizante Vale do Rosário, com cursos profissionalizantes de Artes Industriais, Educação para o Lar e Corte e Costura (EEPSG PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Livro de Matrículas da Escola Profissionalizante Vale do Rosário, 1981).

Apesar de a escola profissionalizante se apresentar em evidência na época, em relação às outras da Secretaria da Educação, Zotti (2004, p. 192- 193) coloca que, tanto para os empresários, quanto para os trabalhadores e a sociedade, este tipo de ensino não preencheu os propósitos esperados. Para os empresários, o ensino profissionalizante não confirmou os diagnósticos e soluções propostas pela Teoria do Capital Humano, uma vez que seria mais produtiva a formação do trabalhador com conhecimento básico geral, ficando para as empresas capacitar sua força de trabalho. Para o trabalhador, este tipo de ensino também não foi ideal, pois lhe tirou a oportunidade de um estudo aprofundado necessário para a vida urbana, que exigia participação na vida sindical e política do país. Finalmente, também não foi atendido o objetivo implícito na Lei 5.692/71 de conter a demanda de universidades, pois as classes média e alta não tinham a educação para o trabalho como objetivo de vida.

Diante do contexto apresentado e as dificuldades e ineficiência percebidas, foi instituída a “Reforma da Reforma”, ou Lei nº 7.044/82, que revogou a obrigatoriedade da

profissionalização do 2º grau, substituindo os termos “qualificação para o trabalho”, para “preparação para o trabalho”, e a habilitação profissional de “obrigatória”, para “opcional”.

Nesta época, os currículos escolares sofreram novas mudanças, sendo que, conforme dados registrados em 1987, a escola *locus* deste estudo apresentava 09 salas de primeiro grau, da primeira a oitava séries, 12 de segundo grau, 03 de Magistério, uma de Técnico de Desenhista Mecânico, e uma de Técnico de Contabilidade. Como cursos pré-profissionalizantes, possuía 04 salas de Mecânica Geral, 03 de Vestuário e Acessórios, e uma de Trabalhos Artísticos de Utilidades Domésticas, mantendo convênio com uma Usina Açucareira, em cursos de Artes Industriais, Corte e Costura e Pintura (EEPSG PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Plano Escolar, 1987).

O segundo grau passou a se apresentar como o chamado “Inciso III”, conforme o artigo 7º, da Deliberação CEE 29/82, com disciplinas do núcleo comum, desvinculado da parte profissionalizante, que era oferecida no chamado segundo grau “integrado”, com as habilitações de Técnico de Desenhista Mecânico e Técnico em Contabilidade (EEPSG PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Plano Escolar, 1987).

Os 21 anos da Ditadura Militar, iniciada em 1964 e finalizada em 1985, foram pautados, em termos educacionais, pela repressão, privatização da educação, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos (com fins discutíveis) e tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. Tudo isto de tal forma que somente uma visão bastante condescendente com o governo do período poderia encontrar indícios de algum saldo positivo, na herança deixada por esse período em nosso país. Desta forma, restou ao governo civil pós-ditadura, apenas a triste herança de um sistema educacional destruído pela selva legislativa, também responsável pela ineficácia e falta de direção de muitos setores do ensino, comprometendo a educação nacional nas duas décadas subseqüentes (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p. 112-114).

Neste cenário, a exigência de se modificar por inteiro o arcabouço da educação nacional foi sendo fortalecida, e a oportunidade surgiu com a instalação de um governo civil, que caracterizou sua política na retórica “tudo pelo social”, baseada no clientelismo, tutela e assistencialismo. A educação, como resgate da “dívida social”, através do ambíguo documento entre o discurso e a prática, denominado “Educação para todos” do governo de José Sarney em 1985, apresentou a continuidade quanto a problemas cruciais como a

valorização do professor, democratização, proposta curricular e analfabetismo, entre outros, da política anterior do Governo João Batista Figueiredo. A característica assistencialista e populista do governo foi também perseverada através da distribuição de alimentos e livros (ZOTTI, 2004, p. 197; 199).

A democratização do país exigiu uma nova carta magna, a Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988, que comparada às anteriores, apresentou um grande avanço quanto a direitos sociais. A educação foi mencionada juntamente com a saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e assistência aos desamparados, todos os aspectos visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p. 205).

Nesta época, na escola *locus* da pesquisa, o 1º grau instituído com a implantação da primeira série desde 1980 começou a ser retirado gradativamente, uma vez que sua inserção havia sido em atendimento ao oferecimento de campo de estágio às alunas do Magistério, curso mantido de 1976 a 1992, quando retornou para a escola de origem da Secretaria da Educação. A escola *locus*, em 1989, sofreu outra mudança de denominação, através da Resolução SE nº 33, de 04/02/1989, para Escola Técnica de Segundo Grau “Professor Alcídio de Souza Prado” (ETESG PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Plano Escolar, 1989).

A ETESG contava, portanto, em 1989 com cursos de 1º grau, com 3ª e 4ª séries e 5ª a 8ª séries denominado Ensino Fundamental com entrosagem, no qual a parte diversificada era constituída como pré-profissionalizante. O Magistério persistia com curso de 4.320 h, e o 2º grau existia como integrado, com habilitação plena em Contabilidade, considerado de grande relevância na época, e o 2º grau desvinculado do técnico, conforme artigo 7º, inciso III da Deliberação CEE nº 29/82 (LIMA, 1987, p. 02; ETESG PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Plano Escolar, 1989).

A partir de 1990 foi instalado o curso de Técnico em Processamento de Dados, que persistiria até 1998, como curso integrado. Outros cursos integrados atenderam a clientela diferenciadas, como o de Desenhista de Arquitetura, que permaneceu de 1993 a 1995, Técnico em Secretariado, com apenas uma turma iniciada em 1993, e Técnico em Enfermagem, a partir de 1994 (ETESG PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Plano Escolar, 1990-1993-1994; ETE PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Plano Escolar, 1995-1998).

Com a posse de Fernando Collor de Mello na Presidência da República em 1990, houve a implementação do modelo inaugurado por Margareth Thatcher na Inglaterra dez anos

antes, com mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, como a abertura prematura do mercado doméstico aos produtos internacionais. Isto ocorreu quando a indústria nacional mal iniciara seu processo de reestruturação produtiva, com enfoque fordista e diante de uma posição excludente do país na divisão internacional do trabalho. Desta forma, dolorosamente foram buscadas alternativas por vantagens competitivas, resgatando-se aspectos da Teoria do Capital Humano, em voga nos anos 1970, com ênfase na educação como um dos principais determinantes na competitividade entre os países, e na busca de requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 56).

Disseminou-se a idéia de que, dentro da cidadania do século XXI, para a sobrevivência no mercado de trabalho ou obtenção de emprego, seria preciso o domínio dos *códigos da modernidade*, repetindo-se a atribuição à educação, quanto à sustentação da competitividade nos anos de 1990. Este ideário, iniciado no governo Itamar Franco com a elaboração do Plano Decenal, trouxe arautos das reformas que se efetivariam no País, inspirados pela Conferência Mundial da Educação para Todos na Tailândia, documentos da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC) todos da década de 1990, e recomendações do Banco Mundial (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 56).

O documento de Jontien, na Tailândia, se preocupou com o analfabetismo dos países, principalmente os conhecidos como “E 9”, ou seja, os nove países do mundo com maior taxa de analfabetismo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), sendo que os 155 governos participantes assumiram o compromisso de assegurar uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 57).

No Brasil, a expressão “para todos” sugeria uma universalização da educação infantil até o ensino médio. Alguns autores viram também uma reedição do dualismo da educação brasileira ao entenderem que, para estratos sociais diferentes, deveriam ser ministrados ensinamentos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e de outro não poderiam ser as mesmas (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 61-62).

Nesta época, a escola *locus* desta dissertação recebeu uma ampliação significativa do prédio, que passou a ser constituído por dois pavimentos, inaugurada em 31 de março de 1991, na presença do então Secretário da Educação de São Paulo Wagner Rossi, e continuou oferecendo os cursos de 1º grau, com 5ª a 8ª séries, em regime de entrosagem (até 1994), Magistério (que permaneceria até 1992), o 2º grau com Inciso III (até 1991) e integrados de

com Processamento de Dados e Contabilidade, cursos pré-profissionalizantes de Mecânica Geral, Vestuário e Acessórios, Serviços Gerais de Escritório e Trabalhos Artísticos de Utilidade Doméstica, e ainda cursos de Qualificação Profissional de Vestuário e Acessórios, Mecânica Geral e Computação (ETESG PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Plano Escolar, 1991, p. 4v).

Porém, de forma inesperada para a equipe escolar, e através de uma reunião conflituosa e inesquecível no final do mesmo ano, foi comunicado pelo Diretor da época, Professor Adonae Rodrigues de Lima, que a escola *locus* desta pesquisa mudaria de secretaria estadual, o que realmente ocorreu, através da Resolução 281, de 29/11/1991, publicada no D.O.E. de 30/11/91, fundamentada nos Decretos estaduais de nº 33.418, de 26/06/1991 e 34.032/91, de 22/10/1991, transferindo a Divisão de Apoio à Escola Técnica Estadual (DISATE), da Secretaria da Educação, para a Secretaria da Ciência e Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, a partir de 1º/01/1992. Este ato significou uma grande quebra na equipe de professores, pois todos tinham seus cargos pertencentes ao quadro da Educação, e portanto, foram removidos *ex-officio*, ou seja, compulsoriamente, para as escolas desta secretaria que tivessem os mesmos disponíveis. E, com seus cargos espalhados pelas diversas escolas da cidade e região, poderiam optar por acompanhá-los, se retirando da escola técnica ou permanecer nesta, em situação de afastamento, por um período máximo de mais dois anos. Passado o primeiro impacto, muitos professores preferiram acompanhar fisicamente seus cargos, porque assim já começariam a contar tempo de serviço na unidade escolar, uma vez que estavam chegando em escolas que não representavam opção pessoal de escolha, e onde teriam de concorrer na atribuição de aulas, com colegas mais antigos de “casa”. Outros, como a pesquisadora em questão, relutaram e permaneceram até o vencimento dos dois anos permitidos no afastamento, para depois acompanharem seus cargos na Secretaria da Educação.

Após o *impeachment* do Presidente Collor em 1992, as bases políticas e ideológicas para a educação lançadas na Conferência Mundial de Educação para Todos começaram a influenciar a mentalidade brasileira, inspirando a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, no governo de Itamar Franco, no qual o Brasil traçava suas metas locais e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito, seria aqui implantado, servindo também de inspiração para alguns anteprojetos que já tramitavam no Congresso Nacional, prenunciando os cortes de verbas, e a privatização que assombrariam a educação nos anos subseqüentes (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 62).

A escola moderna e universalizada proposta pela Cepal, em documentos de 1990 e 1992, deveria preparar para o aprendizado dos *códigos da modernidade*, ou seja, o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para a construção da moderna cidadania e da competitividade, com equidade e eficiência, e diretrizes de reforma institucional, como a integração nacional e a descentralização. A equidade, princípio básico da proposta cepalina, entendida como a igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento e de resultados referia-se ao acesso a conhecimentos socialmente significativos, com centralidade na qualidade da oferta, e na eficácia das estratégias aplicadas para resolver o problema dos excluídos do ensino e da capacitação (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 64-65).

A disseminação e aceitação das propostas cepalinas no Brasil aconteceu devido ao apoio de educadores e de órgãos como o MEC, dentro do consenso sobre a necessidade da reforma da educação brasileira, idéia reforçada pela revisão da política educacional do Relatório Delors (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 82-83).

Segundo este relatório, coordenado pelo francês Jacques Delors, e produzido de 1993 a 1996, a humanidade careceria de uma educação para o século XXI, diante do atual contexto interplanetário de interdependência e globalização, pois o ideal de progresso se apresenta ligado à desilusão de grande parte da população mundial, impedida de assumir o ideário de cidadão do mundo, devido ao desemprego e exclusão social. Sendo assim, o documento assinala os três grandes desafios para o século XXI: ingresso de todos os países no campo da ciência e tecnologia, adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação, e vida democrática, ou seja, em comunidade (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 65-66).

Quanto à educação média, revelando uma concepção elitista, esta teria como objetivo a revelação e aprimoramento de talentos, além do preparo de técnicos e trabalhadores para o emprego existente e o desenvolvimento à capacidade de adaptação a empregos inimagináveis. Desta forma, considera-se o aluno como um ator criador e um futuro empreendedor, dentro de um ensino secundário alternante, configurando a sociedade educativa tanto na formação ocorrida no ambiente escolar como no trabalho, sendo alertado inclusive pelo relatório, a necessidade de se pensar em formas de certificação do conhecimento por meio dele adquirido (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 67- 68).

O Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe, embora publicado em 1982, encontrou maior repercussão nas diretrizes conhecidas como PROMEDLAC V, de 1993, cujo eixo seria a incorporação de conhecimentos no processo produtivo, para a justiça e equidade social, sendo a educação colocada como estratégica e crucial para o novo milênio,

considerando-se a “profissionalização” como meio de aquisição de uma base educacional para inserção competitiva no mundo (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 70-72).

No final de 1993, a escola *locus* desta pesquisa, juntamente com mais de 80 escolas técnicas da Secretaria Estadual da Educação paulista (das quais 35 agrícolas), passou para o Centro Paula Souza, instituição na época com 21 unidades e pertencente à Secretaria de Ciência e Tecnologia, que assim teve quadruplicada sua rede, aumentando a capilaridade e a diversidade de habilitações (CPS, Senai-SP, 2005, p. 17).

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps) é uma autarquia de regime especial do governo do estado de São Paulo, ligada atualmente à Secretaria de Desenvolvimento. Com a denominação de Centro Estadual de Educação Tecnológica foi criada em 6 de outubro de 1969, pelo governador Roberto Costa de Abreu Sodré, iniciando suas atividades com o oferecimento de cursos técnicos de nível superior nas áreas de construção civil e mecânica, e cursos de qualificação noturnos. A ênfase de uma vertente educacional voltada ao ensino técnico e diferente da tradicional, é manifestada pelas palavras do então governador, registradas por Motoyama (1995):

Toda vez que tinha de emitir um parecer, procurava mostrar o erro do “bacharelismo”, que era preciso se desprender do passado para cair na realidade do mundo moderno, que é o da tecnologia e da pesquisa... Não se faz uma grande nação sem um ensino técnico competente. (p. 467).

A instituição só receberia o nome “Paula Souza” em 10 de abril de 1971, em homenagem ao fundador da Escola Politécnica de São Paulo. Atualmente, conforme Peterossi e Araújo (2003, p. 67), constitui a principal instituição pública brasileira voltada para a qualificação, capacitação e formação de recursos humanos, apta a dar suporte ao desenvolvimento tecnológico do país, constituindo ainda uma interface estratégica no processo de assimilação, implementação e difusão de conhecimento e práticas decorrentes das inovações tecnológicas.

A atuação do ensino técnico em nível médio nesta instituição teve seu início em 1981, ao receber seis colégios técnicos industriais das cidades de Campinas, Jundiaí, Mococa, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Americana, com cursos concentrados em determinadas áreas produtivas, relacionadas com as características econômicas regionais. Em 1982, foram integradas escolas de 2º grau pertencentes à Secretaria da Educação paulista, localizadas na capital, e em Sorocaba, Mogi das Cruzes e Santo André, aos quais foram acrescidas as escolas técnicas de São Paulo e Taquaritinga, criadas pelo próprio Ceeteps (PETEROSSO e ARAÚJO, 2003, p. 68-69).

Conforme Alves (2005, p. 41), em virtude de dois decretos estaduais, as escolas técnicas administradas pela Secretaria da Ciência e Tecnologia foram transferidas para a rede do Centro Paula Souza: o Decreto nº 37.375 e anexos, de 27/10/1993, pelo qual a instituição recebeu 82 unidades, e o Decreto nº 38.309, de 30/12/1993, com mais uma escola, sendo no total, 83 escolas, incorporadas a partir de 1994.

Como já foi enfatizado, entre estas escolas se encontrava a *locus* desta pesquisa, que passou a ser denominada Escola Técnica Estadual Professor Alcídio de Souza Prado, que no momento desta passagem histórica, contava com cursos integrados de nível médio e técnico nas habilitações em Desenhista Mecânico, Desenhista de Arquitetura, Contabilidade, Processamento de Dados e Enfermagem, e curso de qualificação básica em Mecânica (ETESG PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Plano Escolar, 1994).

O cenário brasileiro legal da época, ainda amparado no paradigma educacional baseado na Lei 5.692/71, trazia a integração do ensino médio na instituição citada, que prevaleceu até 1997.

Quanto à equipe escolar, que havia em 1992, acompanhado a mudança legal de alteração da escola *locus* da Secretaria da Educação para a Secretaria de Ciência e Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, um ano depois se via diante da integração a uma instituição, naquele momento completamente desconhecida no interior do estado. Consciente de que a mudança anterior havia colocado a unidade escolar em um período de nenhuma melhoria e qualquer expectativa de atenção, uma vez que nas escolas agrícolas, também integrantes do mesmo grupo de escolas técnicas, já faltavam recursos para manutenção de matrizes de animais, a equipe escolar remanescente começou a tomar conhecimento do Centro Paula Souza como instituição, através de capacitações e reuniões na cidade de São Paulo, e aos poucos, foi havendo uma interação positiva de integração entre a escola *locus* e a instituição citada.

Porém, após o período de afastamento de dois anos, os professores teriam de assumir seus cargos da Secretaria da Educação, o que foi feito pela pesquisadora deste trabalho, onde permaneceu até se aposentar em 2000. Quem quisesse continuar na escola técnica, teria de passar por concursos do Centro Paula Souza, para ser admitido em outro vínculo empregatício, configurando a situação de acúmulo de cargo, caminho construído na trajetória desta pesquisadora, integrante do quadro de professores desta instituição até os dias de hoje.

Conforme depoimento do professor Almério M. de Araújo, Coordenador do Ensino Técnico do Centro Paula Souza, a ampliação da rede desta instituição trouxe uma diversificação de áreas, ampliadas além da atuação das catorze escolas anteriores, como as de

agropecuária, saúde, mineração e outras, tendo havido também um aumento da área regional, que de 100 km da capital passou a abranger distâncias de até 600 km, nos limites das fronteiras estatais. Esta realidade exigiu uma concepção de gestão educacional em consonância com a complexidade de expectativas regionais, diversidade de culturas e estruturas das escolas técnicas recebidas (RISSO, 2005, p.16).

No cenário mundial, o diagnóstico de um bilhão de pobres no mundo levou o Banco Mundial a buscar a contenção da pobreza no plano educacional, apresentada em documento de 1995, e no caso da educação profissional, este indicou o estreitamento de laços do ensino com o setor produtivo, na busca de melhores resultados, priorizando com a demanda da economia a formação de trabalhadores adaptáveis e capazes de adquirir novos conhecimentos com mais facilidade, no enfrentamento de mudanças de emprego, cada vez mais freqüentes (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 73-74).

Matias (2004, p. 36-37) afirma que, com a implantação de medidas de caráter neoliberal advindas de outros países no Brasil no início de 1990, caracterizadas pela dependência ao capitalismo internacional (através da transferência da tecnologia), houve uma abertura aos produtos importados. Isto levou as indústrias brasileiras a efetuar mudanças organizacionais no processo produtivo e de trabalho, em adequação a nova ordem mundial, mas carentes de definição política-econômica e social.

A partir de 1994 o Brasil viveu o governo (democrático e republicano) do presidente Fernando Henrique Cardoso, que em um clima de liberdade histórica, reorientou as leituras pedagógicas, sobressaindo o Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96. Porém, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 78) sua intenção era a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo, com recomendações específicas para educação profissional e atendimento a jovens e adultos.

Na escola *locus* da pesquisa, ainda prevalecia o ensino integrado, com habilitação profissional plena, conforme a Lei 5.692/71, e o 2º grau com habilitação parcial, de acordo com o Decreto Federal 7044/82, com os seguintes cursos registrados pelas grades curriculares constantes no Plano Escolar do ano letivo de 1996, antes da promulgação da nova LDB 9.394, em dezembro do mesmo ano: Habilitação Profissional Plena de Técnico em Processamento de Dados (Integrado, com 3.878 h, pela Lei Federal 5.692/71 e Deliberação CEE 29/82), Habilitação Profissional Parcial de Desenhista Mecânico (com 3.024 h, pela Lei Federal 5.692/71 e 7044/82), Habilitação Profissional Parcial de Programador de Microcomputador

(com 3.528 h, pela Lei Federal 5.692/71 e Deliberação CEE 29/82), Habilitação Profissional Plena de Técnico em Contabilidade (integrado, com 3.168 h, conforme Lei Federal 5.692/71 e Decreto CEE 29/82), Habilitação Profissional Plena de Técnico de Enfermagem (integrado em 4 anos, com 4.536 h, conforme Lei Federal 5.692/71 e Deliberação CEE 29/82), e Qualificação Profissional I de Mecânica Geral, com 576 h, noturno, conforme Lei Federal 5.692/71 e Deliberação CEE 29/82 (ETE PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Plano Escolar, 1996, p. 48-64).

A nova Lei 9.394 foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e fixou as novas diretrizes da educação nacional, constituindo uma lei infraconstitucional normatizadora da educação, unificando a regulamentação do ensino no país. Em seu Título V, que trata dos níveis e modalidades de educação e ensino, no Capítulo I - Composição dos níveis escolares, artigo 39, a educação profissional se encontra enfocada:

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1996).

Saviani (2004b, p. 50) considera que a nova LDBEN foi acionada como um instrumento de ajustamento da educação às demandas do mercado, numa economia globalizada, centrada na tão decantada sociedade do conhecimento e no contexto neoliberal, já instalado no país.

Para Ramos (2005, p. 235) o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, explicitando como a ciência se converte em potência material no processo de produção, propiciando aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não por mero adestramento em técnicas produtivas. A proposta seria que o ensino médio não formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos, ou seja, com domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, com concentração nas modalidades fundamentais, que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Portanto, o ideário da politenia buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana e sua totalidade, de tal maneira que o objetivo profissionalizante não teria um fim nem em si mesmo, e nem nos interesses do mercado. Desta forma, os estudantes estariam aptos a construir seus projetos de vida, dentro de uma formação ampla e integral, representativa de uma crítica radical ao modelo

hegemônico do ensino técnico de nível médio da Lei 5.692/71, centrada na contração da formação geral, em benefício da formação específica (RAMOS, 2005, p. 235-236).

No entanto, quanto ao capítulo sobre educação profissional da Lei 9.394/96, Saviani (2003, p. 215- 216) o considera mais como uma carta de intenções do que um documento legal, uma vez que não define instâncias, competências e responsabilidades, com questionamentos a serem definidos através de leis relativas e mais específicas. Assim, indo ao encontro da preocupação de Saviani torna-se importante enfatizar o artigo 40, no mesmo capítulo da citada lei, que coloca a educação profissional a ser desenvolvida em *articulação* com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, sendo que tais dizeres permitiram a regulamentação da relação entre educação profissional e ensino médio, através do Decreto 2.208/97.

Cunha (2000c, p. 254-255) aponta que a disponibilização da educação profissional para alunos do ensino médio ou dele egressos, configurada através do Decreto nº 2.208/97, por um sistema paralelo, apresentou uma articulação entre dois segmentos distintos. Enquanto segmento distinto do ensino médio, a educação profissional passou a ser composta de três níveis, prevalecendo a preocupação com os cursos técnicos, sendo assim distribuídos: o *nível básico* destinou-se à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolarização prévia, em cursos não sujeitos a regulamentação curricular.

O *nível técnico* destinou-se a proporcionar habilitação profissional aos alunos do ensino médio ou dele egressos, com organização curricular própria, ministrados de forma concomitante ou seqüencial a este, sem a possibilidade de integração entre ambos, com currículos das habilitações técnicas organizados em módulos, com terminalidade, e o *nível tecnológico* foi destinado aos egressos do ensino médio e técnico, em cursos de nível superior na área tecnológica, com diplomas de tecnólogos nas respectivas modalidades.

O Decreto 2.208, de 17/04/1997, regulamentou o artigo 39, sobre educação profissional, no Capítulo I-Composição dos níveis escolares, no Título V da LDB nº 9.394, de 20/12/1996, estabelecendo, em seu artigo 1º, os objetivos da educação profissional:

II – proporcionar a formação de profissionais aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridades correspondentes aos níveis médio, superior e de pós-graduação (BRASIL. Decreto Lei nº 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1997).

Segundo Ney (2006, p. 260), a reforma no ensino médio e técnico, instituída pela LDB nº 9.394/96 e o Decreto Federal nº 2.208/97, surgiu fundamentada nos seguintes argumentos: a) a necessidade de expansão da oferta de vagas no Ensino Médio; b) a adequação da formação profissional aos novos perfis profissionais exigidos pelo mercado de trabalho; c) a idéia de que o processo de formação profissional deve deixar de ser estático, ou seja, obtido de uma vez com a qualificação profissional, e passar a ser contínuo; d) a crescente demanda do nível de escolaridade do trabalhador em função das novas tecnologias e processos produtivos; e) o desaparecimento de uma série de ocupações profissionais sem que o trabalhador tenha condições de ser re-profissionalizado; f) a transformação de escolas técnicas de qualidade em preparatórios para vestibulares de alunos oriundos de elites, deixando de cumprir sua missão, que é de formar técnicos de nível médio; g) o alto custo de uma escola técnica para oferecer a parte acadêmica do curso técnico de ensino médio, subutilizando os laboratórios e oficinas.

Porém o mesmo autor cita um estudo de Luiz Antonio Cunha, comparando as reformas educacionais no Brasil, Argentina e Chile, que destaca a separação imposta pela reforma educacional nos três países, desejada pelo Banco Mundial, como um reforço ao dualismo histórico, da “separação da educação e da capacitação” principalmente na educação intermediária, com tendência à modularização de cursos técnico-profissionais, “como um imperativo da flexibilização, entendida como solução para a articulação dos currículos com o mundo do trabalho e a adaptação do currículo às características individuais do aluno” (NEY, 2006, p. 263 apud CUNHA, 2000, p. 67).

A separação entre os ensinos médio e profissional, gerando sistemas e redes distintas, recebeu muitas críticas, como as de Manfredi (2003, p. 133, 138) que salienta o ocultamento de intenções de redução de custos do aluno do ensino profissionalizante, mais alto do que o aluno do ensino médio regular, legitimando um projeto não consensual, que instaurou a desestruturação das redes de ensino preexistentes, transferindo a responsabilidade de manutenção e gestão do ensino técnico para estados, municípios, setor produtivo, organizações não governamentais.

Também Moraes (2002a, p. 51) afirma que o Decreto 2208/97 reduz a formação tecnológica a treinamento fragmentado, demarcado pelas necessidades do capital, com a estruturação dos currículos a partir de demandas pontuais de setores e empresas regionalmente, menosprezando-se as necessidades do conjunto da economia.

Para Matias (2004, p. 39), uma das principais inadequações deste modelo foi a passagem dos cursos técnicos para pós-médio ou concomitante em escolas diferentes, pois

provocou a conseqüente diminuição do tempo de formação, causando a quebra de uma cultura de formação técnico-artesanal, estabelecida no alunado ao longo de uma convivência maior com os professores técnicos, em articulação com os de disciplinas de formação geral e os de formação especial.

Em decorrência do citado decreto, na escola *locus* da pesquisa os cursos integrados existentes passaram a ser gradativamente substituídos pelo Ensino Médio, separado do ensino técnico de nível médio. Sendo assim, os cursos integrados de Processamento de Dados e Contabilidade terminaram em 1999 e o de Enfermagem em 2000, por estarem organizados em quatro anos letivos (HEMÉRITAS e MAIA, 2005, p. 565).

Considerando-se o total de matrículas iniciais no Ensino Médio da ETE Alcídio, foram realizadas 646 no ano de 1997, último com matrícula inicial no Ensino Integrado, em que os cursos ofereciam Ensino Médio e Educação Profissional ao mesmo tempo, com a matriz curricular contemplando disciplinas de Formação Geral e Educação Profissional. A partir de 1998, as matrículas iniciais declinaram para 41 apenas, com a justificativa de que a redução da oferta de vagas para primeira série do Ensino Médio separado do Ensino Técnico se deu devido a limitações das escolas, e da necessidade de previsão e projeção para as segundas e terceiras séries (HEMÉRITAS e MAIA, 2005, p. 12, 29).

Nos anos seguintes, as vagas para o Ensino Médio (a serem oferecidas somente no período da manhã na escola *locus* da pesquisa e conforme a oferta da instituição), foram em número de 40 (de 1998 a 2000), 80 em 2001, 35 em 2001 e 2002, e 80 em 2004, com ingresso através de vestibulinho organizado pela instituição, cuja relação inscritos/vagas oscilou entre 2,75, a mais baixa em 2001, até 9,74, em 2003 (HEMÉRITAS e MAIA, 2005, p. 567).

O perfil da escola mudou radicalmente com a mudança do ensino integrado para a oferta do ensino médio e técnico separadamente, e a equipe escolar sofreu uma reviravolta devido à mudança de oferta na atribuição de aulas, esforçando-se para não sofrer a dicotomia imposta pela legislação, com professores sendo afastados uns dos outros, da convivência do cotidiano escolar por períodos de trabalho e por diferenciação de cursos.

A clientela escolar mais uma vez sofreu adaptações, cientes de que poderiam cursar ensino médio no período da manhã, e se inscrever para prestar o vestibulinho pretendendo ingresso nos cursos técnicos, por opção e independentemente a partir da segunda série do Ensino Médio. Em 1999, na ETE Alcídio de Souza Prado havia os cursos técnicos de nível médio de Informática nos períodos da tarde e noite (antigo Processamento de Dados) e Contabilidade (noite), sendo que a partir de 2000 passou a ser oferecido o curso de Enfermagem, no período da noite (HEMÉRITAS e MAIA, 2005, p. 567).

Peterossi e Araújo (2003, p. 72) destacam que no plano organizacional do Centro Paula Souza, a legislação determinava que as escolas que ofereciam curso técnico de nível médio optassem entre três possibilidades de organização: a primeira seria a manutenção somente do ensino médio, a segunda, somente dos cursos técnicos, e a terceira, do ensino médio com formação propedêutica, e do técnico de forma concomitante ou na seqüência. Nesta última opção, escolhida pela maioria das escolas técnicas da instituição, como a escola objeto deste estudo, as matrículas para o ensino médio e técnico são distintas, e o aluno pode freqüentar o ensino médio de manhã, e optar por um curso técnico, à tarde ou à noite. Da mesma forma, os cursos técnicos recebem tanto alunos da própria escola, como de outras que oferecem Ensino Médio. O currículo do Ensino Médio do Centro Paula Souza pode conter componentes curriculares profissionalizantes na parte diversificada, até o limite de 25% da carga mínima desse nível de ensino, ou seja, 600 h. A instituição escolar podendo fixar os critérios para a seleção de alunos, optou pelo vestibulinho institucional, e ainda é responsável pela organização das turmas e dos cursos.

A aplicabilidade legal deste Decreto pode ser observada de forma exemplificada na escola *locus* da pesquisa, através dos cursos que eram oferecidos no ano letivo de 2000, em que os cursos de habilitações profissionais plenas foram gradativamente sendo substituídos pelo Ensino Médio e Técnico de forma concomitante ou sequencial, conforme opção da instituição ao qual a escola pertence. O Ensino Médio, com carga horária total de 3000 h, oferecido no período da manhã, constava no seu quadro curricular a base nacional comum e a parte diversificada, com Inglês, Leitura e Produção de Texto, Informática, Tecnologia e Meio Ambiente, Ética e Cidadania, Gestão e Qualidade e Estatística, com ainda um módulo de preparação básica para o trabalho, com as opções na área de Administração e na área de Saúde (ETE PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Plano Escolar 2000, p. 100-101).

Os cursos de habilitação de técnico em Informática (1900 h), Contabilidade (1500 h), Administração (1500 h), com duração de três semestres, e Enfermagem (4 semestres) apresentavam conteúdos profissionalizantes e disciplinas optativas, conforme o inciso III-artigo 6º do Decreto 2208/97 como Leitura e Produção de Textos, Matemática Financeira, Tecnologia e Meio Ambiente, Ética e Cidadania, Psicologia, Informática e Gestão e Qualidade (ETE PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Plano Escolar 2000).

A Escola também oferecia, promovendo a inserção social e preparação para o trabalho, curso supletivo de Ensino Fundamental (1760 h) e qualificações básicas de torneiro mecânico e operador de máquinas operatrizes, ambas, em geral, com 360 h compreendendo

habilidades básicas, de gestão e específicas, e voltados a clientela com apenas a 8ª série do Curso Fundamental (ETE PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Plano Escolar 2000).

Apesar de o país estar vivendo a partir de 2002 um período democrático, através de um governo representativo de forças políticas de setores fora do campo das elites tradicionais, com maior liberdade e respeito dos diversos setores sociais para com as instituições políticas democráticas brasileiras, se comparado com toda a história do país, paradoxalmente a concentração de riqueza aumentou, enquanto a situação de extrema desigualdade e concentração de renda ainda persiste. Mesmo após vinte anos de democracia em 2005, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) divulgou que, entre 130 países selecionados, o Brasil estava atrás somente de Serra Leoa, quanto à distância entre os mais ricos e os mais pobres, fato que em outros países poderia ser justificado devido às adversidades naturais, enquanto que na realidade nacional, isso poderia ser atribuído somente como resultante da má distribuição social de renda e riqueza (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p. 160).

Portanto, discussões sobre política educacional, idéias pedagógicas e legislação têm como cenário essa situação econômica pouco favorável, em que dispositivos legais, diretrizes curriculares e políticas públicas apresentam a intencionalidade de conferir ao antigo sistema de educação profissional uma nova institucionalidade. Conforme o Censo de Educação Profissional (MEC-Ministério da Educação e Cultura/Inep/SEEC-1999), entre as instituições públicas, as redes estaduais são numericamente mais expressivas no nível técnico (71,7% das escolas públicas), oferecendo 62,7% dos cursos e sendo responsáveis por 65% das matrículas. Em relação à oferta de cursos, o mesmo censo revela a predominância da área de serviços, compreendendo 53,7% no nível básico, 68,6% no técnico e 74,2% no tecnológico. No nível técnico, predomina a oferta de cursos na área industrial, como os de alimentos/ bebidas, mecânica/ metalurgia, eletrotécnica/ eletrônica; e na área de serviços há a predominância de informática e gestão, contabilidade, administração, secretariado e artes, esta última com atividades culturais, artesanais e esportivas (MANFREDI, 2003, p. 147- 148).

Esta autora ainda conclama que, conforme documento do Ministério do Trabalho e Emprego de 2001, a educação profissional brasileira efetiva-se atualmente em uma vasta rede diferenciada, composta de:

- Ensino médio e técnico, incluindo redes estadual, municipal e privada,
- Sistema S, que inclui os Serviços Nacionais de Aprendizagem e de Serviço Social, mantidos por contribuições parafiscais das empresas privadas: Senai/Sesi (indústria), Senac/Sesc (comércio e serviço, exceto bancos), Senar (agricultura), Senat/Sest (transporte sob pneus), Sebrae (todos os setores, para atendimento a micro e pequenas empresas), SESCOOP (cooperativas de prestação de serviços),
- Universidades públicas e privadas, com cursos de graduação, pós-graduação, serviços de extensão e atendimento comunitário,
- Escolas e centros mantidos por sindicatos de trabalhadores,

- Escolas e fundações mantidas por grupos empresariais,
- Organizações não governamentais de cunho religioso, comunitário e educacional,
- Ensino profissional livre, concentrado em centros urbanos e pioneiro na formação à distância, via correio (Manfredi, 2003, p. 143- 144).

Em 23/07/2004, O Decreto 2.208 foi revogado pelo Decreto 5.154, que em seu artigo 1º trouxe a determinação de que maneira a educação profissional deve ser desenvolvida:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I – formação inicial e continuada de trabalhadores;

II – educação profissional técnica de nível médio; e

III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

(BRASIL. Decreto Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 jul 2004).

Em seu artigo 3º, viabiliza a oferta de capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização, em todos os níveis de escolaridade, por itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social:

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (BRASIL. Decreto Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 jul 2004).

Considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da Educação Profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado de estudos, de acordo com o parágrafo 1º do Artigo 3º do Decreto nº 5.154/2004. Tais etapas com terminalidade podem ser organizadas com cursos específicos, módulos, ciclos, blocos temáticos, projetos, alternância de estudos com trabalho ou outras formas, “sempre que o processo de ensino e aprendizagem assim o recomendar”, conforme orienta o artigo 23 da LDB 9.394/96 (Parecer nº CNE/CEB 39/2004). Porém há de se considerar que, os itinerários formativos promoveram ainda mais a segmentação do curso profissional como “atalhos”, para compartimentar e formar apressadamente a mão de obra julgada necessária.

Finalmente, em seu artigo 4º coloca a articulação do ensino médio com o técnico de forma integrada, concomitante ou subsequente:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I – os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

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

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

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

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

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

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

III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas (BRASIL. Decreto Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 jul 2004).

Desta forma, o governo Lula em 2004, dentro dos princípios neoliberalistas, reabriu o leque de opções articuladoras do Ensino Médio e Ensino Técnico, deixando para as instituições de ensino a finalização decisória entre as formas integrada, concomitante ou subsequente, envolvendo 2.789 estabelecimentos com cursos técnicos no país, dos quais 71% em instituições privadas, com 600 mil alunos, conforme o Censo Escolar 2003 (CONSTANTINO, 2004).

Os cursos de Educação Profissional de nível médio oferecidos na forma integrada com o Ensino Médio, conforme a Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação, de 03 de fevereiro de 2005, tiveram sua carga horária ampliada para um mínimo de 3.000 horas, para habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas, de 3.100 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.000 horas, e 3.200 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.200

horas. Porém, os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, nas formas concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, passaram a considerar a carga horária total do Ensino Médio, e praticar a carga horária mínima exigida pela respectiva habilitação profissional, de 800, 1.000 ou 1.200 horas, segundo a correspondente área profissional (CONSTANTINO, 2004).

Diante de tantas mudanças impostas pela legislação pertinente, torna-se interessante oportuno apresentar as conclusões abaixo, que envolvem o ensino médio e o técnico do Centro Paula Souza, de 1996, quando ainda era oferecido o ensino integrado, e a reforma decorrente do Decreto 2.208/97.

Conforme Peterossi e Araújo (2003, p. 73), o início da implantação da reforma no estado de São Paulo se deu com a matrícula do ensino técnico, independente da matrícula do ensino médio, o que causou um impacto negativo, refletido pela redução de 50% da matrícula total, em todas as redes de ensino, tanto pública como particular, de 1996 a 1999, revelando uma agonia desse nível de educação profissional.

Os mesmos autores inferem que no Ceeteps, no entanto, a opção pela modularização dos cursos técnicos e a separação do ensino médio vêm apresentando resultados significativos, quanto à ampliação de vagas e à demanda para o ensino técnico, em um momento em que são exigidos novos atributos aos profissionais, e em que a modernização e eficiência do ensino técnico passam pela superação das antigas qualificações restritas, apostando em currículos que atendam à exigências técnico-abstratas e de novos domínios sócio-comunicativos, fundamentais para uma formação flexível adequada às mudanças constantes nos planos social e profissional.

A tabela 1 apresenta o panorama da demanda anual total do Ensino Médio e Técnico, na instituição citada, durante os anos de 1989 a 2006, considerando a soma dos vestibulinhos semestrais, e o fato de que de 1989 a 1997 o Ensino Médio e o Técnico eram integrados, conforme a Lei 5.92/71.

A partir de 1998, o oferecimento de vagas para o Ensino Médio se desvinculou do Ensino Técnico, com matrículas separadas.

Também se torna relevante salientar o aumento de 14 para 96 escolas a integrarem o Centro Paula Souza a partir de 1994, com o recebimento das escolas técnicas da Secretaria da Educação por esta autarquia estadual, e depois do ano de 1999, a instituição entrou em expansão, ampliando o número de escolas da rede.

ANO	TOTAL DE ESCOLAS	VAGAS	INSCRITOS	DEMANDA
1989	14	7.077	26.297	3,72
1990	14	7.457	28.672	3,84
1991	14	7.511	31.858	4,24
1992	14	8.036	32.051	3,99
1993	14	8.418	39.449	4,69
1994	96	8.531	50.827	5,96
1995	96	24.031	91.076	3,79
1996	98	24.986	110.944	4,44
1997	99	21.867	100.054	4,58
1998	99	31.402	36.745	1,17
1999	99	40.609	41.757	1,03
2000	99	46.514	39.218	0,84
2001	107	51.731	42.569	0,82
2002	106	52.774	49.555	0,94
2003	110	52.179	49.044	0,94
2004	112	55.572	50.011	0,90
2005	112	56.563	44.461	0,79
2006	129	60.564	52.053	0,86

Tabela 1 - Demanda anual total do Ensino Médio e Técnico, durante os anos de 1989 a 2006, das escolas do Centro Paula Souza

Fonte: Comissão Executiva de Vestibulinho - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza -2006 (CPS- Quadro Comparativo, 2007).

Na tabela 2, relacionada ao ensino técnico, do ano de 1989 a 2006, deve-se considerar, como na tabela anterior, que até 1997 a oferta de vagas do ensino médio e técnico era através do ensino integrado. A oferta de vagas do ensino técnico, portanto pode ser verificada a partir de 1998, quando a quantidade oferecida na rede da instituição foi de 23.569, para 71.139 inscritos, com a demanda de 3,02.

Mesmo com a ampliação de oferta de vagas nos anos seguintes, que mais que duplicou até 2006, quando atingiu a quantidade de 52.705, nota-se uma significativa procura pelos cursos técnicos oferecidos, com demandas aumentadas progressivamente, chegando a configurar-se, a partir de 2001, no patamar de sempre mais do que quatro candidatos por vaga, demonstrando desta forma, a importância que a sociedade em geral atribui aos cursos técnicos de nível médio oferecidos pela instituição.

Conforme Araújo e Monteiro (2006, p. 8) esse fato pode ser creditado, entre outros, aos processos de renovação da oferta de cursos e de atualização docente, ambos centrados no conceito de competência e na pedagogia de projeto, além da dedicação exclusiva do período

noturno para os cursos técnicos modulados, fator determinante na presença majoritária de trabalhadores nesta modalidade de ensino.

ANO	VAGAS	INSCRITOS	DEMANDA
1989	7.077	26.297	3,72
1990	7.457	28.672	3,84
1991	7.511	31.858	4,24
1992	8.036	32.051	3,99
1993	8.418	39.449	4,69
1994	8.531	50.827	5,96
1995	24.031	91.076	3,79
1996	24.986	110.944	4,44
1997	21.867	100.054	4,58
1998	23.569	71.139	3,02
1999	32.226	112.680	3,50
2000	38.302	134.086	3,50
2001	43.672	183.788	4,21
2002	44.781	221.553	4,95
2003	44.316	230.222	5,20
2004	47.768	236.053	4,94
2005	48.767	244.874	5,02
2006	52.705	238.747	4,53

Tabela 2 - Demanda anual total do Ensino Técnico, durante os anos de 1989 a 2006 das escolas do Centro Paula Souza

Fonte: Comissão Executiva de Vestibulinho - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza- 2006 (CPS-Quadro Comparativo, 2007).

Mesmo após 1997, em que houve a separação do Ensino Médio e o Técnico de nível médio, a maioria das escolas do Centro Paula Souza continuou a oferecer o Ensino Médio, sendo que atualmente este se faz presente em 93 das 118 ETEs, atendendo alunos que, conforme o Decreto 5.154/2004 podem cursar o Ensino Técnico e Médio de forma concomitante na mesma instituição de ensino.

Na tabela 3 encontram-se registrados os dados relacionados ao Ensino Médio, no Ceeteps, apresentados em quadro quantitativo da Comissão Executiva do Vestibulinho, que demonstram a manutenção da quantidade de vagas a serem oferecidas, durante o ano de 1998

a 2006, que oscilaram de 7.833 a 7.859. Porém, a demanda que nunca foi de menos de quatro candidatos por vaga, aumentou para 6,62 no ano de 2006, demonstrando a credibilidade deste curso, reconhecida pela população de todo o estado de São Paulo.

ANO	VAGAS	INSCRITOS	DEMANDA
1989	Integrado: Médio e Técnico		
1990	Integrado: Médio e Técnico		
1991	Integrado: Médio e Técnico		
1992	Integrado: Médio e Técnico		
1993	Integrado: Médio e Técnico		
1994	Integrado: Médio e Técnico		
1995	Integrado: Médio e Técnico		
1996	Integrado: Médio e Técnico		
1997	Integrado: Médio e Técnico		
1998	7.833	36.745	4,69
1999	8.383	41.757	4,98
2000	8.212	39.218	4,78
2001	8.059	42.569	5,28
2002	7.993	49.555	6,20
2003	7.863	49.044	6,24
2004	7.804	50.011	6,41
2005	7.796	44.461	5,70
2006	7.859	52.053	6,62

Tabela 3 - Demanda anual total do Ensino Médio e Técnico, durante os anos de 1989 a 2006, das escolas do Centro Paula Souza

Fonte: Comissão Executiva de Vestibulinho - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza- 2006 (CPS- Quadro Comparativo, 2007).

Diante de tantas transformações advindas de imposições legais ou de mudanças decorrentes do contexto atual, a escola técnica *locus* desta dissertação oferece os cursos de Ensino Médio e Técnico de nível médio de Administração, Enfermagem, Farmácia, Informática e Marketing e Vendas em 2007, com 846 matrículas, das quais 240 pertencem ao Ensino Médio, e 606 ao Ensino Técnico, sendo que 67 alunos freqüentam concomitantemente o ensino técnico e o médio nesta mesma escola, com outros discentes do ensino técnico

oriundos de outras escolas da região, onde fazem o Ensino Médio, ou que ainda procedem de maneira subsequente (ETE PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Plano Escolar, 2007).

Salienta-se aqui que a implementação ou intercalamento de cursos a serem oferecidos em cada vestibulinho dependem da decisão da escola, após reflexão em relação às sondagens realizadas das necessidades da região e potenciais demandas, no intuito de servir à comunidade. Porém qualquer decisão necessita de sua correta inserção dentro de cotas de cursos, determinadas pela autarquia na qual está vinculada, que por opção, não oferece mais cursos de forma integrada, como ocorreu de 1989 a 1997 (Ceeteps, Quadro Quantitativo-Comissão Executiva do Vestibulinho, 2007).

Além dos cursos citados, há o oferecimento dos Cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores de Auxiliar de Escritório em Geral, e de Auxiliar de Pessoal em Geral. Tais cursos visam oferecer uma rápida qualificação de alunos para inserção no mercado de trabalho, com a duração de 10 semanas e 160 h, com oferecimento de quatro módulos anuais, em que há intensa rotatividade de clientela (ETE PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Plano Escolar, 2007, p. 22).

Peterossi e Araújo (2003, p. 76-77) enfatizam a nova clientela do ensino técnico: antes da reforma instituída pelo Decreto 2.208/97, o aluno do ensino integrado era o jovem entre 14 e 17 anos, que visava ingressar no mercado de trabalho como técnico, ou para continuar sua formação, sendo que após quatro anos, pouco mais da metade ingressava no mercado de trabalho, e os demais continuavam seus estudos em nível superior. Atualmente, o aluno dos cursos técnicos passa a ser jovem ou adulto trabalhador, com idade superior a 20 anos e a escolaridade de nível médio concluída. Os alunos do período noturno tiveram uma elevação do patamar de escolaridade, com a base de conhecimentos saltando do ensino fundamental para o médio, constituindo uma clientela com escolarização de entrada semelhante à do ensino superior, com predomínio de trabalhadores adultos. O ensino integrado, oferecido antes do Decreto 2208/97 tinha 83% dos alunos com idade entre 15 e 17 anos, e o ensino modular possui apenas 22% nesta faixa etária.

De acordo com dados do SAI- 2001 (Sistema de Avaliação Institucional), o novo aluno do Ceeteps passa a ser preponderantemente, jovem, com mais de 19 anos (59,94%), ensino médio concluído (70,74%), renda familiar de até cinco salários mínimos (45%), e que trabalha (48,43%), demonstrando que o ensino técnico se tornou uma opção de continuidade de formação para adultos e trabalhadores já portadores de escolaridade de ensino médio. É um novo tipo de aluno, adulto e trabalhador, que retorna à escola em busca de capacitação para a

manutenção, desenvolvimento, mudança, ingresso ou reingresso de sua atividade profissional (PETEROSI e ARAÚJO, 2003, p. 78).

O Sistema de Avaliação Institucional (SAI) avalia os processos de funcionamento das escolas do Ceeteps anualmente, seus resultados e impactos na realidade social onde a instituição se insere, com coleta de informações entre a comunidade acadêmica, pais de alunos e egressos. Constitui-se em um instrumento de aprimoramento contínuo que, ao apontar problemas, identifica os fatores favoráveis, estimulando a adoção de estratégias coletivas e criativas, regionais e personalizadas, para atendimento de realidades cambiantes da produção e mercado de trabalho, utilizado em uma instituição educacional pública que oferece educação profissional em suas unidades escolares e atende também à função social de prestar contas à comunidade (Disponível em: <www.centropaulasouza.com.br/sai/SAI.html>. Acessado em 09/04/2007).

O SAI foi iniciado na instituição Paula Souza em 1997, envolvendo 20 escolas técnicas estaduais, e seguindo os mais rigorosos critérios estatísticos, com metodologia dinâmica foi validado em 1998 e implantado em 1999 em todas as escolas técnicas e Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza. Atualmente a pesquisa realizada pelo SAI tem caráter censitário em todas as unidades institucionais, objetivando a busca pela qualidade, o auto-conhecimento, a instrumentalização do planejamento escolar com suas informações, e o atendimento à função social de prestação de contas à sociedade (Disponível em <<http://www.centropaulasouza.com.br/sai/SAIhtml>>. Acessado em 09/04/2007).

A metodologia utilizada no SAI busca analisar duas dimensões: o mérito (que avalia o todo e a qualidade do funcionamento, intrínseca ao objeto avaliado) e a relevância (que avalia o impacto, o sentido de todo o esforço despendido na obtenção dos resultados), procurando garantir os procedimentos que dão validade e confiabilidade aos critérios de avaliação como utilidade, viabilidade, ética e precisão, preconizados pelo Comitê de Padrões Internacionais para avaliação.

O desempenho de cada unidade escolar é avaliado através dos indicadores de:

- a. processo- conjunto de ações e respectivos desempenhos desenvolvidos para a formação profissional dos alunos, e condições de infra-estrutura, que representam a eficiência da escola através dos indicadores: desempenho pedagógico, higiene e segurança, gestão, infra-estrutura, desempenho profissional, índices de assiduidade, dentro de um ideal em que 100% dos entrevistados avaliam como muito bom ou bom o conjunto de ações desenvolvido na unidade escolar, devendo subsidiar a elaboração de um plano de ação na busca de mudanças para o cumprimento da missão da escola, com a melhor qualidade possível (Centro Paula Souza, SAI- 2006, 2007).
- b. produto- indica a produtividade ou eficiência da escola, a inserção dos técnicos no mercado de trabalho e utilização dos conhecimentos adquiridos e integração da escola na comunidade, e são uma consequência das ações desenvolvidas pela

comunidade escolar, com evidências de resultados não desejados ou pontos críticos (Centro Paula Souza, SAI-2006, 2007). Seus indicadores poderiam ser chamados de taxas de sucesso escolar, e compreendem o desempenho escolar (relação candidato/vaga, índice perda/produzibilidade, taxa concluinte/curso), situação de egressos (trabalho na área de formação, dificuldades no emprego e desempenho profissional) e relação escola-sociedade (parecerias, cursos, convênios, eventos, projetos próprios, serviços para a comunidade, projetos institucionais, avaliação da comunidade escolar), dentro de um ideal de 100% de produtividade (por exemplo, não haver perda de alunos nos períodos escolares e nos cursos, a escola ter procura acima da média das escolas da instituição, ex-alunos estarem trabalhando na área ou utilizando os conhecimentos adquiridos durante o curso, e que a escola esteja integrada na comunidade na qual está inserida).

c. benefício- avalia a satisfação, o atendimento às expectativas da comunidade escolar, incluindo egressos, em relação às ações e resultados produzidos pela escola, representa a percepção ou extensões de como a qualidade do processo e do produto integram a escola à sociedade. O ideal é representado pelo universo constituído por 100% dos pesquisados estarem satisfeitos e com suas expectativas atendidas em relação ao curso e à escola, envolvendo os indicadores: grau de satisfação (alunos, professores, funcionários, pais), expectativas atendidas (alunos, egressos, pais) e avaliação dos cursos, por alunos e egressos. (Centro Paula Souza, SAI- 2006, 2007).

A partir do desempenho apurado, cada escola pode identificar suas potencialidades e fragilidades, definir suas metas e elaborar seu Plano de Escola, com o planejamento estratégico para o próximo ano letivo, uma vez que o Relatório SAI anual é entregue aos Diretores das unidades escolares no mês de janeiro do ano subsequente, em tempo hábil para subsidiar o respectivo planejamento anual da equipe escolar, no início do ano letivo.

Ramos (2005, p. 238) enfatiza a idéia de que o trabalho nos dias de hoje, além de exigir conhecimentos, mobiliza também uma nova relação das pessoas com a ciência. Os conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, destacando-se a comunicação e gestão de processos sociais e produtivos, são pressupostos tanto da acumulação capitalista, como da vida em sociedade, cada vez mais mediada pela tecnologia e informação.

Quanto ao Ensino Médio, para Ramos (2005, p. 241) este tem um projeto inacabado ao longo do século XX, por permanecerem a necessidade da superação da dualidade entre formação específica e geral e o deslocamento do foco de seus objetivos, do mercado de trabalho para a pessoa humana.

Não se admite mais o jogo da gangorra ou o paradigma da alternativa dual que, para acentuar uma dimensão, aligeira a outra. Ambas estão sendo igualmente solicitadas, como um conjunto cada vez mais interligado, requerido pelo mercado pós-industrial e virtual, pois do trabalhador tradicional esperava-se somente a competência técnica e habilidade mecânica, uma vez que o dirigente se incumbia do relacionamento do ambiente onde atuava. Hoje se exige uma escola integradora da competência técnica e humana, pois não basta assimilar muitíssimas informações, mas sim possuir a capacidade subjetiva de utilizá-las criativamente (Nosella, 2005, p. 252-253).

Sendo assim, a escola *locus* da pesquisa, em seus 58 anos de existência, vem atendendo a clientela da região oferecendo cursos do 1º grau (de 1975 a 1988), Ensino Fundamental (de 1989 a 1994), Supletivo de Ensino Fundamental (de 2000 a 2002), Supletivo de Ensino Médio (de 1999 a 2003), Magistério (de 1976 a 1992), extensão (Escola Profissionalizante Vale do Rosário, em 1981), classe descentralizada de Técnico em Enfermagem, na cidade de Morro Agudo (2001 a 2002), cursos extraordinários (profissionalizantes das décadas de 1940 e 1950), cursos avulsos de Pintura (de 1966 a 1967), qualificação básica e ensino de 2º grau/Médio. Estes, com todos os percalços impostos pelas diferentes legislações de diversas épocas receberam denominações diferenciadas como: técnicos, setoriais primários, secundários e terciários, Inciso III, integrados.

Quanto aos cursos profissionalizantes, os Cursos Práticos de Ensino Profissional de Ajustadores Mecânicos e de Serviços Domésticos de 1949 foram embriões de cursos de técnicos de Contabilidade (1986 a 2004), Processamento de Dados (1990 a 1999), Desenhista de Arquitetura (1993 a 1995), Desenhista Mecânico (1976 a 1987), Economia Doméstica (1975 a 1978), Enfermagem (desde 1994), Informática (desde 1999), Administração (desde 2000), Farmácia e Marketing e Vendas (desde 2004).

Desta forma, o Curso Prático do Ensino Profissional de Orlândia, instalado em 1949, cedeu lugar a uma respeitável escola, que perpassou por dez mudanças de denominações, atravessou momentos conturbados pela legislação educacional, foi transferida de secretaria estadual e inserida na instituição a qual pertence atualmente. Localizada em um lugar privilegiado na região central da cidade de Orlândia, em um prédio espaçoso de dois pavimentos, em que além das instalações comuns escolares, possui quadra de esportes, biblioteca informatizada, nove laboratórios de Informática, Enfermagem, Farmácia, Gestão, Sala multi-mídia e um Salão de Eventos, com um site constantemente atualizado, a escola Alcídio, com sua equipe escolar constituída atualmente de 55 professores e 16 funcionários, de forma respeitável perante a comunidade, atende a alunos de toda a região, no cumprimento de sua missão, que é

Propiciar uma educação transformadora de maneira que o jovem e o trabalhador formem competências profissionais para sua real inserção nos mercados de trabalho, e evoluam em sensibilidade para captar as formas da arte, dos avanços tecnológicos, do respeito e da convivência humana, elevando seu padrão de vida e qualidade de processos, produtos e serviços. (ETE PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Plano Escolar, 2007, p. 155).

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO

Vivemos em um mundo intrincado que diz respeito a todos nós, para o bem e para o mal. Embora com diferentes graus de proximidade, formamos comunidades que compartilham experiências para além das circunstâncias locais que rodeiam cada um de nós. Estamos com outros para além do círculo de pessoas com a quais estabelecemos vínculos diretos. (SACRISTÁN, 2003, p. 42).

Neste capítulo pretende-se tecer algumas considerações a respeito da influência, conseqüências e outras interfaces de currículo, e currículo por competências, atualmente implementado na escola *locus* desta pesquisa.

Observando esta escola com olhar de gestora, distanciado da visão dos professores, ocupados e concentrados em suas tarefas pedagógicas, e com o privilégio proporcionado pela experiência profissional e a segurança dos referenciais teóricos, indagações são feitas, como: a equipe escolar, apesar de trabalhar com afinco, está sensibilizada para perceber a influência e o controle do currículo de competências permeando suas práticas? e os alunos, habituados com palavras como competências e habilidades, estão conscientes realmente, que ao serem aprovados, devem apresentar de forma satisfatória, o perfil de saída constante no plano de curso que freqüentaram, no contexto do mundo atual, de forma adequada à empregabilidade?

Como diz Frigotto, o tempo histórico que vivemos traz a marca do retrocesso da ideologia neoliberal, do processo da mundialização, do capital, da exponencial concentração da riqueza e da apropriação privada da ciência e tecnologia, subordinada à lógica do mercado e ampliação da desigualdade social (RAMOS, 2006, p. 13).

O mesmo autor coloca ainda que, no campo pedagógico, a ética individualista originária da modernidade competitiva, da reestruturação produtiva e da reengenharia manifesta-se sob as noções de competência, competitividade, habilidade, qualidade total e empregabilidade, que desmontam a perspectiva de compromisso social coletivo (RAMOS, 2006, p. 16).

Diante deste cenário, qual é o papel social de uma escola técnica estadual, laica e pública? Como se coloca diante da comunidade, que nela espera encontrar as ferramentas de inserção no mercado de trabalho? Como deve ser sua atuação, para não desapontar a confiança nela depositada, oferecendo aos egressos a laborabilidade, mas dentro de um contexto de sensibilidade e inserção social?

Sem dúvida, tais questionamentos levam a muitos conflitos, que permeiam uma escola técnica, desde a dualidade educacional já enfocada, até a implantação do currículo por competências.

2.1 Definições de Currículo

Conforme Sacristán (2003, p. 50-51), no mundo atual se convive com termos como globalização, e conceitos como neoliberalismo, novas tecnologias de informação, cujo entrelaçamento permite a captação de uma nova realidade, em um mundo em rede, com partes interdependentes, mas interligadas de intercâmbios, empréstimos e acordos de cooperação, com tecituras de projetos, destinos e adoção de padrões comportamentais, modelos culturais e outros, dentro das possibilidades de comunicação.

Nesta trama, as partes se reconhecem entre si e se influenciam reciprocamente, se apóiam e se opõem, sendo resultantes de imposições dos poderosos sobre os que estão em inferioridade de condições, de hibridizações culturais, substituições, justaposições sobre as sociedades e culturas, e também da economia impondo a miséria, poluição ambiental e enfrentamentos políticos (SACRISTÁN, 2003, p. 52-53).

Inserida no contexto superficialmente delineado acima, sobrevém a necessidade de mudanças importantes para o sentido e orientação da política em geral e da educação em particular, quanto à concepção da democracia e suas implicações na educação e organização do sistema educacional, com a abertura de novas possibilidades de sua ação transformadora (SACRISTÁN, 2003, p. 51).

Mesmo o Presidente do Banco Mundial, James D. Wolfensohn, ao declarar que “algo está errado quando os 20% mais ricos da população recebem mais de 80% da renda global”, apresenta uma grande dúvida sobre o que fazer diante de um problema de tal amplitude, para tornar a globalização um instrumento de oportunidade e inclusão, com propostas de identificação de projetos específicos, e não de temor (WILLINSKY, 2003, p. 95).

Neste contexto, o cenário atual afeta a educação porque incide sobre os sujeitos, os conteúdos do currículo e as formas de aprender, e amplia o conceito e a demarcação do que se entende de cultura nas escolas, para que todos se sintam incluídos. E dentre as múltiplas e infundáveis implicações, que redundam em novas posturas e reflexões, há a de se refazer o currículo, evitando as deformações a respeito do que acreditamos ser, e a respeito de quem procedemos (SACRISTÁN, 2003, p. 65-78).

Sendo assim, o currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades, tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, como para socializar crianças e jovens segundo valores tidos como desejáveis. Apesar de sua crescente valorização, não há consenso em relação ao que se deve entender pela palavra currículo, embora seja considerado como uma constituição cultural, histórica e socialmente determinada, referente sempre a uma prática condicionadora do mesmo e de sua teorização (MOREIRA, 2004, p. 11-12).

Para Apple (2005, p. 59) o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da escolha de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo, representando um produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas, que organizam e desorganizam um povo.

Os debates e conflitos que envolvem a palavra currículo se estendem também nos conceitos “currículo como fato”, que corresponde à priorização do que está como estabelecido no passado, intelectual e politicamente, tal como está inserido no currículo escrito, e o “currículo como prática”, que privilegia o contemporâneo e faz concessões à ação contraditória, anômala ou transcendente em relação à definição pré-ativa (GOODSON, 2003, p. 19).

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica escolhida para legitimar uma escolarização, proporcionando uma fonte documental, um mapa de terreno sujeito a modificações, constituindo também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização (GOODSON, 2003, p. 21).

Sacristán e Gomez (1998, p. 146) colocam que a complexidade dos problemas relacionados ao currículo faz com que seja tratada sua prática, abordando questões complexas de ordem: *epistemológica*, envolvendo o que deve ser considerado como conhecimento; *política*, ao tratar quem controla a seleção e distribuição do conhecimento; *econômica*, considerando como se relaciona o conhecimento com a distribuição desigual do poder, bens e serviços na sociedade; *ideológica*, ao verificar qual conhecimento é o mais valorizado e a quem pertence; *técnica*, ao procurar tornar exequível o conhecimento para os alunos; *estética*, ao observar como ligar o conhecimento com a experiência e biografia do aluno; *ética*, elencando qual idéia de moral preside as relações entre professores e alunos, e *histórica*, ao notar a tradição com a qual se conta para abordar estas interrogações, e que outros recursos serão necessários.

Portanto, o conhecimento corporificado como currículo educacional passa a ser visto nas implicações das relações de poder no interior da escola e da sociedade, perpassando e transcendendo das relações históricas e sociais contingentes, ao ocupar uma área contestada, uma arena política mapeada em três eixos: *ideologia, cultura e poder* (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 20-21).

O primeiro eixo a ser focado, o da ideologia, pode ser ilustrado com o rompimento da noção liberal e tradicional da educação, como desinteressadamente envolvida na transmissão do conhecimento, ocorrido a partir do ensaio de Louis Althusser em 1983, “A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado”. O argumento de que a educação constitui um dos principais dispositivos pelo qual a classe dominante transmite suas idéias sobre o mundo social, representava a garantia da reprodução da estrutura social existente, através do aprendizado diferenciado em atitudes e valores às crianças de diferentes classes sociais. As crianças com saída precoce da escola seriam socializadas no modo de ver próprio das classes subalternas, o que não aconteceria com as que permanecessem mais tempo. Além disso, a transmissão da ideologia estaria mais centralmente a cargo de matérias propícias ao ensino de idéias sociais e políticas, como História, Educação Moral, Estudos Sociais, e presentes de maneira mais sutil em Matemática e Ciências, por exemplo, por serem menos sujeitas à contaminação ideológica (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 21-22).

O ensaio de Althusser e seus pressupostos foram objetos de críticas e refinamento, mas na literatura educacional ficou claro o vínculo da ideologia com o poder estabelecido e o interesse de suas relações com as divisões que organizam a sociedade, e às relações de poder que sustentam estas divisões. Apesar de a ideologia ser essencial na luta dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social e de sua manutenção, o que a caracteriza não é a falsidade ou a verdade das idéias que veicula, mas a carga de vantagens que advém desta posição privilegiada, com a transmissão de uma visão de mundo social vinculada aos interesses destes grupos (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 23-24).

Um refinamento das idéias sobre ideologia é a contestação de que esta seria sempre imposta, a partir de cima. Mas a ideologia dificilmente teria efeitos se não contasse com o consentimento dos envolvidos, uma vez que sua elaboração utiliza materiais preexistentes na cultura e na sociedade, em geral pertencentes ao senso comum. Além disso, ela não é uniforme, homogênea, absolutamente coerente em suas idéias e com uma construção logicamente consistente, mas feita de fragmentos, de diferentes espécies de conhecimentos e, portanto, não atua sem resistências por parte daqueles para os quais é dirigida, com

mecanismos de transmissão cada vez mais sutis, ultrapassando os livros didáticos (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 24-25).

Se ideologia e currículo não podem ser vistos separadamente da teorização educacional crítica, cultura e currículo são inseparáveis na teoria educacional tradicional, uma vez que a educação, e particularmente o currículo, constituem a institucionalização do conhecimento, embora este seja visto distante do pensamento convencional como fundamentalmente político (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 26).

Ao focar a cultura, como segundo eixo presente na arena política em que se encontra o currículo, tem-se a colocação da tradição crítica, em que esta não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, e o currículo, tido como um terreno de produção e criação simbólica e cultural, pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial. Porém o resultado nunca será o intencionado, uma vez que a transmissão é dada em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos e cultura e o cultural não estão tanto no que se transmite, mas com o que se faz com o que é transmitido (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 27).

Em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais, e o currículo educacional é o terreno privilegiado de manifestação desse conflito, um campo em que se tentará impor tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante, quanto o conteúdo desta cultura, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo de contestação e transgressão (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 27-28).

O caráter político da teorização educacional e curricular se manifesta através do poder, terceiro eixo a ser considerado, que com suas manifestações, consistem nas relações sociais em que indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros, como linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em classe, etnia, gênero. O currículo, como definição do que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses de grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder, reforçando-as ao constituir também identidades individuais e sociais, perpetuando a condição de subjugados e dominantes. As forças do currículo vão desde grupos de classes dominantes corporificados pelo Estado como fonte central de poder de uma educação estatalmente controlada, quanto nos inúmeros e sutis atos e rituais institucionais, cotidianos nas escolas e salas de aula. Portanto o currículo, como campo cultural de construção e produção de significações e

sentido, torna-se um terreno central de luta, não na remoção do poder, mas na transformação de suas relações (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 29-30).

Enfatizando as idéias acima, Lopes e Macedo (2002, p. 26) afirmam que o conhecimento e o saber constituem fontes de libertação, esclarecimento e autonomia, porque não há uma situação de não-poder, mas um estado permanente de luta contra posições e relações de poder.

Conforme Sacristán e Gomez (1998, p.138), a presença curricular se faz por diferentes modelos ou representações, que são o ponto de apoio curricular para as posições e relações de poder, sendo as mais concretas:

- currículo prescrito ou regulado, como compêndio de conteúdos ordenados nas disposições administrativas,
- currículo real, criado para ser consumido por professores e alunos, constituído por livros-texto, guias didáticos ou materiais diversos,
- currículo no contexto de práticas organizativas, com programações ou planos feitos pelas escolas,
- currículo em ação, constante do conteúdo real da prática educativa, porque é onde o saber e a cultura adquirem sentido na interação e no trabalho cotidiano, sendo constituído pelo conjunto de tarefas de aprendizagem que os alunos realizam, e de onde extraem a experiência educativa real, que são em parte reguladas pelos planos ou programações dos professores,
- currículo avaliado, presente no que os professores exigem e valorizam em seus exames ou avaliações.

Não se pode considerar que o ensino se reduz ao que o programa oficial ou os próprios professores dizem que querem transmitir. Uma coisa é o que dizem aos professores o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam, e outra diferente é o que os alunos aprendem. Portanto, em qual dos três espelhos encontramos uma imagem mais precisa da realidade? O resultado das duas primeiras imagens é o currículo manifesto, mas há outro, o currículo oculto, proveniente do estudo social e político dos conteúdos e das experiências escolares, como os hábitos de ordem, pontualidade, correção, respeito, competição, colaboração, docilidade, conformidade e outros aspectos inculcados consciente ou inconscientemente pela escola, cuja socialização não é reduzida à reprodução da cultura explícita nos conteúdos e nas disciplinas, que denotam um modelo de cidadania (SACRISTÁN e GOMEZ, 1998, p. 131-132).

Os mesmos autores apontam um outro currículo que é constituinte do que se anula na realidade escolar, mas também integrante do discurso curricular, denominado de currículo nulo. Este fica compreendido no que se pretende durante o processo de aprendizagem, ou que é ocultado, como por exemplo, etapas “pouco gloriosas” da história nacional (SACRISTÁN e GOMEZ, 1998, p. 135).

Sacristán (2000, p. 114) enfoca o currículo prescrito como via de controle sobre a prática de ensino, pois ordená-la supõe pré-condicionar o ensino, uma vez que as decisões em torno de determinados códigos se projetam em metodologias concretas, e intervir nos conteúdos curriculares supõe a mediação da cultura possível nas instituições educativas. Mas à medida que, dentro do currículo são consideradas aprendizagens diversas e objetivos educativos que cobrem as vertentes intelectuais, afetivas, sociais e morais, a intervenção curricular ganha um valor decisivo e uma grande força, com a concessão de poder para quem controla os objetivos curriculares, cuja consequência é a ampliação destes.

Desta forma, na escola *locus* desta pesquisa, os currículos já vêm determinados, e as grades curriculares são normatizadas pelo Laboratório de Currículo da instituição a qual pertence. Este tem a função de verificar, com a colaboração de docentes, a aplicabilidade dos diferentes cursos técnicos, que devem ter suas respectivas grades curriculares analisadas e criticadas, com possíveis atualizações de três em três anos, correspondendo ao que Sacristán define como currículo prescrito e regulamentado.

Ney (2006, p. 267) aponta que uma formação voltada diretamente para o mercado de trabalho necessita estar atenta entre o tempo que a escola consome para assimilar e preparar a formação direta para o mercado e o efetivo emprego, uma vez que o esforço pode implicar em um trabalhador defasado ao sair da escola, já que o mercado pode estar precisando de outro profissional, com um perfil novo e diferenciado do inicialmente proposto.

O currículo real ou planejado na escola considerada é compreendido pelo universo dos livros texto, considerados como fontes de conteúdos prontos e finalizados, divulgados e comercializados pelas editoras dos livros didáticos, alguns advindos de doação de livros de origem governamental, representativos de uma apropriação histórica, sendo utilizados pelo Ensino Médio. No ensino técnico, a literatura específica disponível, com raríssimas exceções, é dedicada ao ensino superior, havendo uma lacuna no ensino técnico de nível médio. Para preenchê-la, são utilizadas apostilas ou outras produções editadas e recomendadas pela instituição à qual a escola pertence, de autoria de professores, representativas da democratização de prática docente.

O currículo organizado é constituído a partir das reflexões da equipe escolar tendo como base os estudos e debates no planejamento de ensino, no início do ano letivo, cuja seqüência é a construção dos planos de trabalho docente, com sugestões de modelos previamente apresentados, em que são preenchidas as práticas organizativas dos componentes curriculares, como competências e habilidades a serem atingidas pelo aluno, conteúdo a ser ministrado, cronograma de atividades, metodologia.

O currículo em ação representa o cotidiano escolar, com suas práticas evidenciadas por registros de trabalhos, avaliações e eventos em geral, que oferecem uma visão da cultura da escola, condicionada em seu contexto histórico, social e político, e evidenciada pela inserção desta realidade no site da escola *locus*.

O currículo avaliado, submetido a práticas de avaliação institucionais, como o Sistema de Avaliação Institucional (SAI) e o Observatório Escolar, e nacionais como o Enem, fornecem um *feed-back* à equipe escolar, que norteia seu trabalho, com ênfase em seus pontos fortes, e estuda as fragilidades no que tem de ser melhorado.

O Observatório Escolar constitui uma prática de avaliação institucional anual, com duas etapas: uma de auto-avaliação, e outra com a visita de dois supervisores. Na etapa de auto-avaliação, um colegiado da escola nomeado para tal fim deve evidenciar o que foi solicitado por questionamentos previamente enviados. Após esta fase, a visita dos supervisores se presta a esclarecimentos diante das evidências apresentadas que suscitaram dúvida, e da devida orientação que se fizer necessária, que é o objetivo principal desta prática institucional já incorporada na rotina das escolas técnicas.

A unidade de ensino é analisada em blocos, sendo que, em 2006, todos os resultados foram acima da média do Centro Paula Souza, e gradativamente ampliados, comparando-se os resultados dos anos de 2004 e 2005. Os sete blocos compreendem gestão pedagógica, gestão do espaço físico, gestão participativa, gestão de pessoas, gestão de documentos, gestão de parcerias e gestão de serviços de apoio, e na unidade escolar considerada obtiveram respectivamente os seguintes resultados: 89%, 88%, 100%, 83%, 90%, 75% e 75% (ETE PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Roteiro de análise-Observatório Escolar 2006, 2007).

Com toda esta dinâmica, espera-se que o currículo seja inerente à prática da equipe escolar, e não como meros rituais e artifícios simbólicos presentes em reformas e mudanças legislativas, lembrando cortinas de fumaça que ocultam e confundem a realidade sonhada, com a que realmente ocorre (SACRISTÁN, 1998, p. 136).

Desta forma, Lopes e Macedo (2002, p. 35) apresentam que os estudos sobre currículo passam a tematizar a crise do mundo moderno, que se processa em três esferas: no

mundo do trabalho, na produção científica, e no questionamento da razão como forma privilegiada de entendimento do mundo.

2.2 O Currículo por Competências

Manfredi (2003, p. 31-32) apresenta que, no imaginário popular, permanece a crença da associação dos mais altos níveis de escolaridade com os melhores empregos e profissões mais requisitadas. As relações entre trabalho, emprego, escola e profissão são complexas, merecendo um esforço de reflexão aprofundado, uma vez que resultam de uma rede de determinações, mediações e tensões entre as esferas econômica, social, política e cultural da sociedade. É importante salientar também que o sistema de educação escolar, e as demais instituições sociais como Igreja, família, Estado, empresas, sindicatos, são historicamente datados e situados, sendo, portanto produto de construção e reconstrução, e com interesses diferenciados, definem a atuação dos protagonistas sociais.

Neste contexto, a escola é entendida como uma instituição preparatória ao ingresso no mercado de trabalho, embora historicamente fosse entendido seu serviço a grupos seletos de pessoas no exercício do comando, do poder e da direção social, com o resgate de formas de aprendizagem entre oficiais e aprendizes, nos engenhos de açúcar e nas corporações de ofício nas vilas, com a prática da escravidão atuando no ideário sobre o trabalho manual relacionado ao trabalho escravo, ou intermediado pela Igreja, nos colégios católicos dos jesuítas (MANFREDI, 2003, p. 51-53).

Tais práticas educativas e culturais sobrevivem culturalmente, de maneira invisível, perpassando e extrapolando a preparação técnico-profissional, com formatos distantes entre o que é ensinado na escola e o que ocorre no mundo concreto do trabalho. Isto torna as práticas educacionais intencionais da educação escolar uma dimensão específica do intrincado processo de aprendizagem, multifacetado por aprendizagens realizadas em outros campos socioculturais, e mediados por relações de historicidade entre sujeitos, contextos e tempos (MANFREDI, 2003, p. 53-54).

Porém, os processos de modernização tecnológica e organizacional, aliados à movimentos de inovação e de crescente complexidade têm sido acompanhados de movimentos de desqualificação e precarização do trabalho e aumento do desemprego. Ao mesmo tempo em que é exigida do trabalhador uma formação técnico-científica mais abrangente e multifacetada, as condições de “flexibilização” do emprego formal têm gerado novas incertezas e ambigüidades, tanto para os sujeitos como para a definição do papel da

escola, ressurgindo o debate sobre o tipo de formação que ela deve privilegiar, reacendendo a velha controvérsia entre formação geral e formação técnica e tecnológica, e ressignificações, sob o rótulo de novas teorias, de antigos paradigmas conceituais, como a noção de “competência” (MANFREDI, 2003, p. 55-56).

A sociedade contemporânea, informatizada com novas configurações do saber, exige novos padrões de formação, e os processos produtivos baseados na divisão do trabalho e na otimização de recursos, com definições precisas de cargos e funções, vêm sendo substituídos por outros, baseados em metas complexas. Desde os anos 1970, a informática e os circuitos integrados de alto nível têm permitido a programação automática de controle numérico das máquinas e comando informatizado do processo industrial, o que, associado aos problemas econômicos mundiais, modificou o processo de produção, com a sua constituição não mais em série, uma vez que, com o barateamento das máquinas, o grande capital imobilizado passa a ser o estoque, tanto de matérias-primas como de produtos. Isto levou à produção sem estoque, em ilhas de produção, com ajustes de demanda em prazo reduzido, com grande flexibilidade, maior capacidade de operação em diferentes áreas, e facilidade de adaptação (MACEDO, 2002, p. 134).

Portanto, a economia mundial presente no início do século XXI é particularmente baseada no conhecimento, com a aprendizagem fazendo parte da atividade econômica cotidiana e da vida, sendo que tanto as empresas, como as pessoas reconhecem a responsabilidade do aprender. Diante da competição do mercado globalizado e da rápida obsolescência tecnológica, que se preocupa com a laborabilidade em ambientes de constante mudança, ou seja, o estar habilitado para situações presentes no ambiente de trabalho, o pensamento criativo e crítico e o aprender a aprender deve ser desenvolvido, servindo de norteadores ou indicativos para a formação educacional (PINHEIRO, 2005, p. 16).

Tais indicativos envolvem na atualidade a menor importância de aprender o conhecimento tecnológico específico, e a maior em dominar as habilidades de procurar e localizar informações, transformá-las em conhecimento, identificar a relevância destas em determinado contexto, aplicar conhecimentos à solução de problemas e formular novos problemas, dentro de um aprendizado educacional com práticas didáticas adequadas à superação de possíveis dificuldades na aprendizagem (PINHEIRO, 2005, p. 16).

As ponderações de Pinheiro são debatidas por Macedo, que aponta o fato de que o conhecimento então é subestimado, em detrimento aos saberes como agir, falar, relacionar-se, sendo transmitido pela escolarização centrada em habilidades genéricas. O mercado sugere à escola uma educação com padrões de aperfeiçoamento, de qualificação e desempenho, que

permitam o enfrentamento de diferentes tecnologias e criem diferenciadas possibilidades de trabalho, em um contexto de rotatividade e desemprego. Deste modo, as escolas que propiciam ao estudante as credenciais para desenvolvimento de uma estrutura social são as mais procuradas. A educação, como bem privado focaliza as necessidades individuais dos consumidores para garantir seu *status*, concedendo ao aluno-consumidor um caráter seletivo e diferencial em um processo diverso do defendido pela eficiência social, que adequava os jovens para o mercado, porém tratando a educação como um bem público, em um horizonte de desenvolvimento de toda a sociedade. Portanto, um dos principais impactos do entendimento da educação como mercadoria é sua estratificação, que encontra identificação no currículo por competências (MACEDO, 2002, p. 134 a 136).

Este tipo de organização curricular é situado por Lopes (2002, p. 149), que destaca três grandes matrizes do pensamento curricular clássico sobre organização do conhecimento escolar, com preocupações voltadas à integração curricular, mas com princípios completamente distintos: currículo por competências com organização em módulos, currículo centrado nas disciplinas de referência (*disciplinecentered curriculum*,) e currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares (*subject-centered curriculum*).

Lopes (2002, p. 154) coloca que, a partir da análise dessas três matrizes de pensamento sobre organização curricular, conclui-se que estas se encontram diretamente relacionadas com as finalidades educacionais defendidas, associadas aos interesses do mundo produtivo (no caso do currículo por competências), da formação na lógica dos saberes de referência (no caso do currículo centrado nas disciplinas de referência), e da criança e da sociedade democrática (no caso do currículo centrado nas disciplinas escolares).

O pensamento crítico em torno da organização curricular apresenta questionamentos relacionados com as compartimentações e hierarquias disciplinares, uma vez que as relações existentes entre a organização curricular e as estratificações sociais de saberes, pessoas e classes sociais são mediadas por relações de poder e controle. Estudos entre a organização curricular e estratificação social aprofundam o entendimento de que a estabilidade do currículo disciplinar, ao longo da história, relaciona-se com o fato de as disciplinas serem organizações de conhecimento, capazes de criar vínculos entre atores sociais, mobilizar recursos materiais e simbólicos, envolver relações de poder, e delimitar territórios de atuação que atendam à demandas sociais específicas (LOPES, 2002, p. 155).

O currículo como via de controle sobre a prática de ensino é assim apresentado por Sacristán (2000):

A intervenção sobre conteúdos curriculares, ao prescrever um currículo, obviamente supõe mediatizar a cultura passível nas instituições educativas. Mas, à medida que, dentro do currículo, especialmente no caso da educação obrigatória, passam a se considerar aprendizagens muito diversas e objetivos educativos que cobrem todo um projeto de desenvolvimento humano em suas vertentes intelectuais, afetivas, sociais e morais, a intervenção curricular, prescrevendo e orientando, ganha um valor decisivo e uma força muito maior. Este poder acrescentado é uma consequência da ampliação de objetivos curriculares posta nas mãos de pautas de controle e de uma estrutura escolar que evoluiu pouco quanto a suas pautas básicas de funcionamento. (p. 114-115).

Costa (2005, p. 52-53) coloca a crescente utilização nos discursos educacionais, de afirmações que defendem a prioridade dada ao desenvolvimento de competências, em detrimento da transmissão de conhecimentos. Esta tendência encontra suporte na visão de Perrenoud (1999) que enfatiza os conteúdos a serem exercitados no âmbito escolar para posterior mobilização em situações complexas, levando a uma reflexão de que não seria o momento de substituir a especulação e o ideal na elaboração dos currículos escolares, por uma transposição didática apoiada em uma análise prospectiva e idealista das situações de vida. Sendo assim, Perrenoud afirma que “a escola só pode preparar para a diversidade no mundo trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos e *savoir-faire* a propósito de múltiplas situações de vida de todos os dias”, entendendo-se como *savoir-faire* as capacidades numa situação precisa, o grau de habilidade que o aluno manifesta para resolver um problema proposto.

Conforme Macedo (2002, p. 115 e 124) o conceito de competência assumiu, nos últimos anos, um papel central em documentos como Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica, embora com entendimentos contraditórios. A autora analisa o conceito de competência referente ao ensino fundamental, que apresenta uma concepção de competência cognitivo-construtivista, exteriorizando-a na forma de comportamentos observáveis. Nas Diretrizes para Formação de Professores, as competências assumem papel semelhante aos objetivos comportamentais. Em relação à realidade europeia, foi observada uma grande variedade de significados para o termo, com referências ao campo tanto da psicologia, como da sociologia. Nas Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica, as competências categorizam níveis de realização, associando a cada um deles comportamentos genéricos, à semelhança das taxionomias clássicas. Esta multiplicidade de significados, assim como sua utilização na linguagem comum, desempenha um importante papel na popularização do conceito, que tem sido tomado como princípio de organização curricular.

Por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, há três conjuntos de competências: *comunicar e representar, investigar e compreender*, assim como *contextualizar social ou historicamente* os conhecimentos. Por sua vez, de maneira semelhante, mas não idêntica, o Exame Nacional para o Ensino Médio aponta cinco competências gerais: *dominar diferentes tipos de linguagens*, desde idiomas até representações sociais e artísticas, *compreender processos*, sejam ele sociais, naturais, culturais ou tecnológicos, *diagnosticar e enfrentar problemas reais, construir argumentações, e elaborar proposições solidárias*. Tanto nos PCNEM como no Enem as competências são relacionadas a um número bem maior de habilidades (PCNEM, 2002, p. 15-16).

Para Rios (2004, p. 46-47), apesar das diferentes concepções de educação e escola, falar em competência significa falar em *saber fazer bem*, explicitando que, ao se fazer esta afirmação, as dimensões técnica e política são envolvidas. A dimensão técnica compreende o domínio dos conteúdos que alguém precisa para desempenhar seu papel requerido socialmente, articulado com o domínio de técnicas, estratégias, para que ele “dê conta de seu recado”, quanto à dimensão política, é ir de encontro ao que é estabelecido valorativamente em relação à atuação desejada, conforme as necessidades historicamente definidas em uma determinada sociedade.

Dutra (2001, p. 27), ao se referir ao gerenciamento de pessoas no mundo empresarial, apresenta o conceito de competência como “saber agir de maneira responsável, implicando em mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”, em um processo contínuo de trocas de competências entre organização e pessoas. A empresa transfere seu patrimônio para as pessoas, que enriquecidas, são preparadas para enfrentar novas situações profissionais e pessoais, e assim com sua capacidade individual desenvolvida, transferem para a organização seu aprendizado, para que esta tenha condições de enfrentamento a novos desafios.

A adoção da noção de competência, no sentido utilitarista, e advinda do mundo empresarial configura o campo vasto de medidas econômicas e políticas implementadas nos últimos vinte anos pelos países capitalistas centrais, sendo ainda imprecisa e com significados diversos na literatura e nos documentos governamentais dos diferentes países. No entanto, parece claro que a competência se refere a uma *performance individual*, pois considera o desempenho do indivíduo no trabalho, indicativo importante à individualização dos assalariados, comparada à qualificação, que se relaciona dentro de uma convenção coletiva de trabalho e de negociação social. No debate francês, competência e empregabilidade aparecem

como sinônimos, transferindo a responsabilidade da não contratação, da demissão, do desemprego ao trabalhador, que “não empregável”, configura como não formado para o emprego, não competente (MORAES, 2002a, p. 55-56).

Para Alves (2006, p. 170) uma competência se define através de cinco características, a saber:

Mobilização de um conjunto de recursos: os conhecimentos, os saberes da experiência, os esquemas, os automatismos, as capacidades, os saber-fazer de diferentes tipos, embora tais mobilizações sejam realizadas em certas capacidades operacionais, que mesmo assim, nunca se transformam em competências, uma vez que não são definidas em função das situações,

Caráter finalizado: a competência tem uma função social, por ter um sentido para o aluno, que mobiliza recursos diversos visando a uma produção ou ação, para resolução de um problema do cotidiano ou da vida escolar, significativo para ele. No ensino profissionalizante, demanda em uma aprendizagem utilitarista e clara, representativa de um reinvestimento de conhecimentos e capacidades nas práticas sociais, desafiando o equilíbrio entre um ensino generalista e o essencialmente fundamentado na aquisição de conhecimentos e capacidades, específico e operacional (ALVES, 2006, p. 170-171),

Ligação a uma família de situações: Ao se conduzir um carro em uma cidade, os percursos, momentos, condições atmosféricas e densidades de circulação se apresentam em situações diferenciadas, que demandam na competência de se dirigir com uma variabilidade de situações, e dentro de parâmetros delineados. A competência de tomar notas no último ano do ensino secundário não é a mesma de se tomar notas durante uma reunião, e a mesma atividade (tomar notas) responde a exigências diferentes, uma vez que as situações também o são (densidade de informações, diversidade de fontes, nível de estresse dos locutores). Do mesmo modo, pode-se ser competente para resolver um problema matemático, e não o ser para um problema de física. Portanto, para se desenvolver uma competência é necessário se recorrer a uma variedade situada no interior de uma família de situações, claramente identificável através de alguns parâmetros, diferentemente do que se necessita ao desenvolver uma capacidade, em que o aluno procura a maior variedade de conteúdos possível. Se houvesse unicamente uma situação, ao se exercer uma competência, seria suficiente apenas uma reprodução pura e simples. (ALVES, 2006, p. 171, 172),

Caráter frequentemente disciplinar: enquanto as capacidades têm um caráter transversal, por serem suscetíveis de serem mobilizadas em um conjunto de disciplinas, as competências têm um caráter disciplinar, por ser definida através de uma categoria de

situações ligadas a problemas específicos ligados à disciplina e suas exigências, embora muitas competências, pertencentes a disciplinas diferentes, são próximas uma da outra, sendo mais facilmente transferíveis. Por exemplo, a competência de conduzir uma investigação em ciências sociais não é inteiramente estranha à competência de se conduzir uma investigação em ciências, pois os procedimentos estruturais são os mesmos (elaborar um quadro teórico, fazer uma revisão de literatura, recolher informações). Contudo, as competências são bem distintas, uma vez que um investigador em ciências mobiliza conhecimentos específicos da área e procedimentos de investigação diferentes dos utilizados por uma investigação em ciências sociais (ALVES, 2006, p. 167, 172 e 173),

Avaliabilidade: uma capacidade não pode ser avaliada, apesar de se poder avaliar a implementação de conteúdos precisos, enquanto que a competência é avaliável, uma vez que pode ser medida pela qualidade de execução do resultado (ALVES, 2006, p. 169 e 173).

Pinheiro (2005, p. 19) aponta que uma competência pode ser definida como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação, que podem ser conhecimentos teóricos, um saber fazer prático, valores, julgamentos, intuições baseadas na experiência, habilidades, percepções, avaliações e estimativas, sendo importante considerar que para ser competente, uma pessoa precisa integrar tudo isso e agir em cada situação de modo pertinente, de tal forma que a competência só tem sentido no contexto de uma dada situação-problema.

Conforme Macedo (2002, p.118), as atuais políticas curriculares trazem duas tradições pedagógicas sobre a noção de competências. A primeira origina-se no trabalho de Piaget e na concepção hegemônica na reforma curricular francesa, popularizada para o campo da formação de professores no Brasil pelos trabalhos de Philippe Perrenoud, e a segunda, originária fundamentalmente da tradição americana da eficiência social de cunho comportamental, que surge em diversas passagens de documentos, embora não seja explicitamente aceita, se referindo às finalidades sociais da escolarização em que escola, conhecimento e mercado de trabalho parecem estar fortemente associados.

A teoria da eficiência social, princípio curricular que mais ligou a escolarização ao mercado de trabalho, surgiu no início da industrialização americana, após a I Guerra Mundial. A proposta era de que a escola deveria ser voltada à nova realidade do país, colocando-se a serviço da resolução dos problemas da comunidade, gerados pelas mudanças econômicas da sociedade, minimizando através da escolaridade do povo, o antagonismo entre capital e trabalho. O currículo era voltado a finalidades utilitárias e funcionais e relacionado ao destino

ocupacional dos jovens, atuando como elemento de controle e conformação social e valorização da vida dos grupos (MACEDO, 2002, p. 133).

A eficiência social apresentava duas formas de operacionalização: o vocacionalismo e a estratificação educacional. O vocacionalismo era voltado para a montagem do currículo em atendimento aos interesses do mercado, transcendendo nos currículos assumidamente vocacionais, centrados na diferenciação da educação oferecida, uma vez que a economia capitalista não oferecia espaços de trabalho iguais. Assim, a escolarização deveria ser estratificada de modo a preparar a mão-de-obra para todos os postos, através de mecanismos como a própria escolarização por níveis e séries, e na diferenciação entre escolas e entre sujeitos na escola, garantido por variados dispositivos pedagógicos (MACEDO, 2002, p. 134).

Esta estratificação passa a ser percebida diferentemente pelas classes sociais, como a manutenção de privilégios para as mais altas, e a pressão das classes trabalhadoras no sentido de garantia de acesso aos benefícios da educação. Portanto, há uma configuração de demanda individual, diferenciada e contraditória, provocando em países economicamente desfavorecidos, uma pressão contrária ao acesso democrático à escola. A educação passa a ser um bem privado, um valor de troca por emprego, prestígio e conforto, com potencial de conquista de espaços na sociedade, facilitado pelo discurso da liberdade de escolha, possibilidades de crescimento individual e expansão do acesso à educação. O conceito de cidadania é deslocado da esfera pública para as práticas do consumo, viabilizando uma cultura do trabalho, que facilita padrões de comportamento úteis à participação do sujeito no mercado produtivo. Esta articulação entre escola, participação e consumo é explicitada em documentos da educação básica, do Conselho Nacional de Educação, e do Ministério da Educação e Cultura, e também em terminologias como “sociedade de aprendizagem”, “economia baseada no conhecimento”, que simbolizam a “crescente colonização da política educacional pelos imperativos da economia”, em um cenário que causa a aproximação do mundo comercial e produtivo e das tecnologias de organização curricular por competência (MACEDO, 2002, p. 136 a 138).

O plano de curso ou currículo por competências é desenvolvido do todo para as partes, isto é, das competências relacionadas para as componentes curriculares, sendo que o plano de curso tradicional conteudista é desenvolvido das partes (disciplinas) para o todo (conjunto das disciplinas), não privilegiando a interdisciplinaridade, que é a integração dos conteúdos ministrados em cada uma delas. Tendo como princípio básico as competências, que guiam sua construção, este tipo de currículo possui como princípios axiológicos o fortalecimento dos laços de tolerância recíproca, a formação de valores, o aprimoramento

como pessoa humana, a formação ética e o exercício de cidadania. Como princípios pedagógicos são apresentados, a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade (PINHEIRO, 2005, p. 19).

A interdisciplinaridade, configurada quando as diferentes disciplinas não aparecem fragmentadas ou compartimentadas, deve ser privilegiada através de atividades pedagógicas propostas pelo professor, organizadas por meio de problemas, temas transversais ou projetos, permitindo que o aluno autoconstrua suas próprias competências. Para tanto, o ambiente escolar propício envolve abertura de formação destas, desde que haja um assunto motivador conforme o assunto a ser abordado, em laboratórios de informática ou específicos, feiras temáticas, congressos profissionais, palestras em auditórios, visitas a empresas, ou até mesmo a sala de aula (PINHEIRO, 2005, p. 20).

Um ponto controverso em relação ao currículo por competências é o temor de que estas possam substituir, e até mesmo dissipar as disciplinas escolares. Porém, a noção de competências como resposta à organização curricular, sem referência explícita às disciplinas escolares, associada às idéias de transversalidade e interdisciplinaridade é contestada por Perrenoud (1999), uma vez que a escola não pode se limitar a construir estratégias mentais fora de qualquer conteúdo, sempre associadas a campos disciplinares, embora haja o reconhecimento de que há situações cujo domínio passa por conhecimentos disciplinares, e outros que envolvem conhecimentos não-disciplinares. A distinção de Perrenoud entre um e outro só se sustenta se a disciplina for conceituada como um campo de saber (PERRENOUD, 1999 apud MACEDO, 2002, p. 117).

Alves (2006, p. 162) afirma que, vista como uma variável da transversalidade, a abordagem por competências desanima os *disciplinaristas*, por temerem que o desenvolvimento do “saber-fazer” geral não lhes deixe tempo suficiente, ou retire a importância de uma reflexão disciplinar aprofundada. Simultaneamente, a abordagem por competência é também mal compreendida pelos *transversalistas*, por acreditarem que se possam desenvolver competências sem uma reflexão disciplinar. Situar o debate nesse nível significa não conhecer o que é realmente uma competência, uma vez que, mais do que opor uma abordagem transversal ou disciplinar, tal debate as aproxima, pois uma competência tem frequentemente um caráter disciplinar na medida em que repousa nos conhecimentos ligados à disciplina e inscreve-se na sua organização.

A dificuldade dos documentos curriculares para a educação básica em lidar com a articulação entre currículo por competência e disciplina acaba por propor uma mescla entre ambos, pois não aparece a superação do modelo disciplinar, a despeito das inúmeras críticas a

ele feitas, propondo que as competências devem mobilizar conteúdos, que por vezes, são disciplinares. Nas Matrizes Curriculares do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), as competências são listadas por disciplina, e embora salientando a transdisciplinaridade de algumas, articuladas com disciplinas clássicas do currículo escolar, em propostas de trabalho integrado ou por temáticas transversais, se nota a impossibilidade de se tratar algumas competências como disciplinas, tal como tradicionalmente são entendidas (MACEDO, 2002, p. 129).

Outro princípio do currículo por competências é o da flexibilidade, que permite a agilidade da escola na proposição, atualização e incorporação de inovações, correções de rumo e adaptações às mudanças, buscando a contemporaneidade e a contextualização da educação, sendo que a raiz da organização curricular flexível está na interdisciplinaridade, com formas integradoras de tratamento de estudos de diferentes campos (PINHEIRO, 2005, p. 19).

A articulação destes saberes em formas integradoras diferenciadas encontrou sua regulamentação através dos itinerários formativos, que são conjuntos de etapas organizativas de uma área da educação profissional em cursos específicos, sob a roupagem de módulos, ciclos, blocos temáticos, projetos, alternância de estudos com o trabalho, conforme o parágrafo 1º do artigo 3º do Decreto nº 5.154/2004, de 23 de julho de 2004, já enfocado.

Uma vez que a centralidade do currículo por competências não é no conhecimento escolar e nas disciplinas escolares, e sim nas competências, habilidades e tecnologias a serem adquiridas pelos alunos, uma forma de organização é através de módulos de ensino que transcenda as disciplinas, com cada um deles se organizando no conjunto de saberes entendidos como necessários à formação das competências esperadas, podendo inclusive ter caráter de terminalidade parcial. Portanto, há a necessidade de articulação de saberes disciplinares diversos, para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e comportamentos para a aquisição de determinadas tecnologias inerentes a uma competência, que por si só constitui-se como um princípio integrador de conhecimento. Porém, para (LOPES, 2002, p. 150), esta integração submete os saberes articulados ao atendimento das exigências do mundo produtivo.

Conforme Pinheiro (2005, p. 19) um módulo é o conjunto didático-pedagógico, sistematicamente organizado de componentes curriculares que possibilita o desenvolvimento de competências profissionais significativas, com duração dependendo da natureza das competências que pretende desenvolver, podendo ter terminalidade quando qualificam e

permitem ao indivíduo algum tipo de exercício profissional, e preparatório ou básico, quando oferecidos como preparatórios para a qualificação profissional.

Para Kuenzer (2005, p. 88), a modularização ao ser proposta como recomposição da unidade de trabalho pedagógico, representa a não necessidade de se produzir estoques de mão-de-obra com determinadas competências, como respostas às demandas de postos de trabalho, que agora exigem pessoas flexíveis, adaptáveis com rapidez e eficiência à situações novas, e capazes de criar respostas a situações imprevistas. Desta forma, a linha de montagem fordista com postos definidos é superada pelas denominadas células de produção, em que apenas alguns trabalhadores inspecionam o funcionamento de máquinas.

O terceiro princípio pedagógico do currículo por competências é a contextualização, baseada em problemas, projetos ou temas reais existentes no mundo do trabalho, permitindo ao estudante associar as práticas acadêmicas com as do mundo do trabalho, dando sentido às competências desenvolvidas (PINHEIRO, 2005, p. 19).

De acordo com os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, o tratamento contextualizado é o recurso que a escola deve utilizar para retirar o aluno da condição de expectador passivo do processo do conhecimento, sendo que ao longo da transposição didática, o conteúdo contextualizado propicia aprendizagens que mobilizam o estudante para estabelecer uma relação de reciprocidade entre ele e o objeto do conhecimento. Esta relação pode ser compreendida através da associação a experiências da vida cotidiana, ou a conhecimentos adquiridos espontaneamente pelo estudante, cabendo ao professor o tratamento pedagógico e científico pertinente, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa (PCNEM, 2002, p. 153).

Pinheiro (2005, p. 18) apresenta uma comparação entre os modelos educacionais conteudista e por competências, o que permite uma visualização explícita entre ambos em diferentes aspectos. No modelo conteudista o foco do curso é o ensino acadêmico, desvinculado da realidade do aluno, com conteúdos a serem ensinados em aulas expositivas. As disciplinas são isoladas, e a relação entre as atividades desenvolvidas ocorre entre a teoria e a prática em sala de aula, onde os alunos devem aprender a respeito de conhecimentos ou o que aprender a fazer, demonstrados através de avaliações. O professor sabe, fala, explica, anima, pergunta, responde, cobra, etc. como um especialista, privilegiando a memorização e reprodução do aluno que apresenta postura passiva, ouvindo, memorizando, podendo até eventualmente, perguntar e participar da aula.

No modelo por competências o foco do curso é a aprendizagem com aulas problematizadas e com conteúdos contextualizados com a realidade e o desenvolvimento do

aluno, visando as competências a serem desenvolvidas em aulas problematizadas, com interdisciplinaridade e contextualização, em ambientes de formação e desenvolvimento de competências, em que o aluno aprende a aprender, tendo como indicador de aprendizado o acompanhamento, e não avaliações. O professor é um facilitador da aprendizagem, ao problematizar, apresentar desafios, perguntar, indicar possíveis percursos, estimular, orientar, assessorar, informar, explicar, perante alunos com postura ativa, que agem, vivem o processo, pensam, operam, resolvem problemas, etc., que tem habilidades desenvolvidas nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor (PINHEIRO, 2005, p. 18).

Pinheiro (2005, p. 24) aponta ainda que no mundo do trabalho atual, principalmente em ambientes globalizados, existe a grande valorização de atitudes, com o conhecimento sendo construído coletivamente, e a educação por competências pode ser uma solução eficiente e eficaz para o enfrentamento dos desafios contemporâneos.

De qualquer forma, o currículo por competências suscita críticas e defesas, o que demanda reflexões e estudos para o aprofundamento de sua utilização. Estes debates podem ser representados pelas opiniões de Machado, contrária a esta organização curricular, e por Alves, que a defende.

Machado (2002 apud COSTA, 2005, p. 53) enfoca a noção de competência como princípio de organização curricular no qual o conhecimento é representativo conforme “o valor de uso”, sendo os conteúdos curriculares desvinculados das práticas sociais como “sem sentido pleno”. Assim, ao enfatizar as competências a serem construídas, o currículo não é mais definidor de conhecimentos a serem ensinados, sendo importante a virtualização de uma ação, e a capacidade de recorrer ao que se sabe, para realizar o que é desejado e projetado, e não a transmissão do conhecimento acumulado.

Alves (2006, p. 164) enfatiza que a maneira de como é feita a abordagem dos saberes precisa ser repensada, e também o que se faz com eles, uma vez que sua acumulação é prolongada por anos passados na escola, e uma vez assimilados, não se terá tempo de aprender como servir-se deles, seja na vida cotidiana, familiar, associativa ou política, mesmo tendo necessidade deles mais tarde. A autora coloca ainda a dúvida de determinar que tipo de saberes devem ser desenvolvidos, e que equilíbrio encontrar entre os saberes escolares e os de experiência, entre os disciplinares e os profissionais, entre os descontextualizados e os contextualizados. A questão é complexa, e provavelmente não há uma única resposta, mas o que permanece claro é que os saberes continuam indispensáveis na escola, porque sem eles, os “saber-fazer gerais” não terão qualquer sentido.

3 O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE

Neste capítulo enfocaremos as mudanças no mundo do trabalho, provenientes das modificações econômicas, sociais, políticas e ideológicas no decorrer do século XX até os dias atuais, com repercussões que resultaram em uma crise estrutural do capital, partindo do padrão taylorista e fordista, e a gradual transição para o toyotismo e novas formas de acumulação flexibilizada do capital, bem como as repercussões no currículo das escolas profissionais, até o currículo por competências.

Tal reflexão se faz necessária, uma vez que, conforme Kuenzer (2005, p. 82), o trabalho pedagógico como conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana, não deixa de constituir uma das formas de expressão do capitalismo, nas relações produtivas e sociais. Sendo assim, em uma sociedade dividida em classes, na qual as relações sociais são de exploração, o trabalho pedagógico desempenha a função de desenvolver subjetividades demandadas pelo projeto capitalista, constituindo um processo de disciplinamento para a vida social e produtiva, configurando-se como uma transformação intelectual, cultural, política e ética e objetivando uma concepção de mundo a mais consensual possível em relação à valorização do capital.

Embora historicamente haja contradições quanto às demandas do capital pontuadas pela pedagogia emancipatória, as formas de disciplinamento dependem das forças produtivas, que delimitam as macrotendências dos processos de organização e gestão do trabalho, no caso, o taylorismo/fordismo e o toyotismo, ou métodos flexíveis.

O binômio *taylorismo/fordismo*, que vigorou na indústria ao longo de praticamente todo o século XX, baseava-se na produção em massa de mercadorias, com estrutura homogeneizada e verticalizada, racionalizando ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o “desperdício” na produção, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho, de caráter parcelar e fragmentado. As tarefas eram decompostas, com atividades repetitivas, cuja somatória resultava no trabalho coletivo, constituindo um processo denominado de *desantropomorfização* do trabalho, que convertia o trabalhador em um apêndice da máquina-ferramenta, aumentando o sobretrabalho com maior intensidade, mesclando-se a produção em série fordista e o cronômetro taylorista. Para o capital, o *savoir-faire* do trabalho reduzia-se a ações mecânicas e repetitivas, com separação nítida entre

elaboração e execução, transferindo-se para a gerência científica a dimensão intelectual do operariado (ANTUNES, 2006, p. 37).

No Brasil, desde 1950 e até posteriormente ao golpe de 1964, o capitalismo dentro de um padrão de acumulação industrial apresentou uma estrutura *bifronte*, com a produção de bens duráveis como automóveis e eletrodomésticos, para um mercado restrito e seletivo das classes dominantes e uma parcela da classe média, e por outro lado, a produção para exportação de bens primários e produtos industrializados para consumo. Também neste período, a expansão capitalista industrial foi sustentada por um processo de superexploração do trabalho proveniente dos baixos salários, jornada de trabalho prolongada, caracterizando um padrão industrial de um país subordinado, que desta forma, atraiu fortemente o capital monopolista (ANTUNES, 2006, p. 235-236).

No padrão taylorista/fordista, a figura do operariado era representada pelo operário-massa ou *mass-worker*, expropriado intensificadamente de qualquer participação na organização do processo de trabalho, com sua ação restrita a atividades repetitivas e desprovidas de sentido, embora fosse frequentemente considerado responsável pelas deformações e enganos cometidos pela gerência científica e pelos quadros administrativos (ANTUNES, 2006, p. 41).

Para Lazzarato e Negri (2001, p. 18), o operário-massa representa a figura emblemática do taylorismo, não apenas pelos níveis de mobilização das forças de trabalho em série, mas pelo nivelamento de suas qualidades, como operários desqualificados adequados a uma divisão técnica de trabalho, sem o reconhecimento de suas qualidades pessoais e subjetivas.

Fonseca (2006, p. 208) aponta que, apoiadas nas pressupostos da administração científica do taylorismo, as instituições patronais de formação de mão-de-obra enfatizavam aspectos como o respeito à hierarquia, ajustamento aos cargos e obediência às regras, considerando-se que, o importante era saber fazer, e não por que fazer.

Conforme Kuenzer (2005, p. 83) a pedagogia da sociedade taylorista/fordista tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes, a partir de uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais. A produção em massa com pouca diversificação era organizada em unidades fabris, em atendimento a demandas relativamente homogêneas, dentro de uma tecnologia estável e processos de base eletromecânica rigidamente organizados, sem espaço para mudanças, participação ou criatividade, para a maioria dos trabalhadores. As tendências pedagógicas, privilegiando a racionalidade formal e a racionalidade técnica, se faziam presentes em escolas conservadoras

e tradicionais, que embora sob uma versão nova e tecnicista, eram fundamentadas no rompimento entre pensamento e ação.

Esta pedagogia originou propostas centradas em conteúdos e atividades não relacionados, e também não integrados com a metodologia, sem contemplar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Os conteúdos eram selecionados e organizados com base em uma concepção positivista da ciência, assumindo forma rigorosamente formalizada, linear e fragmentada, e com sequenciamento intra e extradisciplinares, eram repetidos ano após ano, através do método expositivo, e combinados com cópias e questionários, estimulavam a memorização e disciplinamento (KUENZER, 2005, p. 84).

Para o trabalhador, era suficiente alguma escolaridade obtida em curso de treinamento profissional, e muita experiência, que combinavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e condutas com alguns conhecimentos necessários a sua função, como compreender e memorizar os movimentos e passos de cada operação, dentro de uma pedagogia que objetivasse a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, tanto na vida do trabalho, como na social. Deste paradigma taylorista/fordista decorreram várias modalidades de fragmentação do trabalho pedagógico escolar e não escolar, expressões da divisão entre classes sociais no capitalismo, nas dimensões técnica, política e comportamental, que conforme Kuenzer (2005, p. 84-85) são assim apresentadas:

- *a dualidade estrutural*, com a definição de tipos diferentes de escola, de acordo com a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica, e trabalho,
- *a fragmentação curricular*, com a divisão do conhecimento em áreas e disciplinas trabalhadas isoladamente e tratadas como se fossem autônomas entre si e da prática social concreta, com a teoria separada da prática, sendo que a grade curricular é a representatividade máxima desta fragmentação. A distribuição das diferentes disciplinas, cargas horárias e turmas, de maneira aleatória, desloca a responsabilidade para o aluno quanto ao restabelecimento e reconstituição das relações entre os conteúdos disciplinares,
- *as estratégias taylorizadas de formação de professores*, com capacitação parcelarizada por conteúdos e disciplinas, agrupam os profissionais por especialidade, de tal forma a dificultar a discussão da totalidade do trabalho pedagógico dentro do espaço escolar,
- *o plano de cargos e salários*, que prevê a contratação por tarefas, jornadas de trabalho, aulas ministradas, impedindo o desenvolvimento do sentido de pertinência à escola, pois os professores quando se representam, o fazem por área ou disciplina de sua formação, e não por identidade como professor de uma determinada escola,
- *a fragmentação do trabalho dos pedagogos*, nas distintas especialidades, criadas pelo Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, sendo que, apesar das tentativas de unificação nas agências de formação e nas escolas, esta fragmentação foi reeditada pela Lei 9.394/96, no artigo 64. (KUENZER, 2005, p. 84-85).

A dualidade estrutural e a fragmentação curricular apontadas por Kuenzer nos itens acima pode ser exemplificada através da escola *locus* deste trabalho, que na época denominada Escola Industrial destinava-se a oferecer cursos profissionalizantes extraordinários, em séries únicas, de Torneiro Mecânico, Ajustagem Mecânica, Corte e

Costura e Bordados, direcionados a alunos cujas famílias ansiavam por uma qualificação rápida para inserção no mercado de trabalho, sendo que o curso ginásial era freqüentado em outra escola da cidade. Somente em 1965, com autorização concedida legalmente para o funcionamento do antigo ginásio acadêmico, que a citada escola teve sua denominação mudada para Ginásio Industrial (ESCOLA INDUSTRIAL DE ORLÂNDIA- Livros de Atas-Cursos de Aprendizagem e Avulsos-1964-1970).

Antunes (2006, p. 189) apresenta que a intensidade da crise estrutural a partir dos anos de 1970, com um efeito depressivo profundo acentuando os traços do capital, o fim da experiência pós-capitalista da URSS e dos países do Leste Europeu, e a expansão forte do projeto econômico, social e político neoliberal, foram fatores que determinaram a substituição ou mescla do padrão taylorista/fordista de produção, com claros sinais de esgotamento, por formas de “acumulação flexível” ou pelo chamado toyotismo, ou modelo japonês.

Este modelo representou uma forma de organização do trabalho que nasceu a partir da fábrica Toyota, no Japão pós-Segunda Guerra, com produção heterogênea, diversificada e mais vinculada aos fluxos da demanda, trabalho operário em equipe com flexibilidade de funções, redução de atividades improdutivas dentro das fábricas, estoque mínimo e melhor aproveitamento possível do tempo de produção ou *just-in-time* (ANTUNES, 2006, p. 230).

O *just-in-time* consistiu em estabelecer, contrariamente ao desenrolar dos fluxos reais de produção, que vão dos postos anteriores aos posteriores, um fluxo de informação invertido, envolvendo a ação do trabalhador do posto de trabalho posterior, de se abastecer de peças sempre que necessário, no posto de trabalho anterior com realimentação da loja ou seção a partir de peças ou produtos vendidos. Sendo assim, o método viabilizou a produção eficiente em pequenas séries, permitindo a ampliação do número de modelos a serem fabricados, e redução da ociosidade (MORAES NETO, 2003, p. 80-81).

Além do *just-in-time*, Moraes Neto (2003, p. 99) afirma que, outro pilar importante do Toyotismo, constituiu-se na “auto-ativação”.

A auto-ativação se caracterizou pelo controle autônomo de defeitos por parte dos trabalhadores, que assumiram também as funções de operador e controlador de qualidade da fluência da produção, interrompida caso algum problema seja detectado, uma vez que não há acumulação indesejada dos estoques amortecedores ou *buffer stocks*. Tal postura reflete uma busca pela qualidade, através do controle autônomo de defeitos por parte dos trabalhadores, que buscavam um melhoramento contínuo, no patamar mais elevado de eficiência produtiva (MORAES NETO, 2003, 103-104).

Esta obsessão se encontra relacionada com outra característica do toyotismo (ou ohnismo, de Ohno, engenheiro que o criou na fábrica Toyota) que é a organização de Círculos de Controle de Qualidade ou CCQs, constituídos de grupos de trabalhadores instigados pelo capital a buscar a “qualidade total”, representativo de um importante instrumento para o capital apropriar-se do *savoir faire* intelectual e cognitivo do trabalho, provocando uma alienação e estranhamento do operário, em relação ao seu próprio trabalho. Este estranhamento ou *entfremdung*, intenso no fordismo, quando o saber operário era expropriado e transferido para a gerência científica, permanece no toyotismo pela transferência na dimensão intelectual, envolvendo mais forte e intensamente a subjetividade operária, mesmo que o saber intelectual tenha sido transferido para máquinas informatizadas, que mais inteligentes, reproduzem parte das atividades a elas transferidas pelo saber intelectual do trabalho. Porém, como a máquina não pode suprimir o trabalho humano, ela necessita de uma maior interação entre a subjetividade de quem trabalha com ela, ampliando o envolvimento interativo, o que aumenta o estranhamento do trabalho, amplia as formas modernas de reificação, distanciando ainda mais a subjetividade do exercício de um cotidiano autêntico e autodeterminado, e quanto mais o sistema tecnológico da automação avança, mais a alienação tende em direção a limites absolutos (ANTUNES, 2006, p. 222).

Antunes (2006, p. 50) apresenta outra característica da fábrica toyotizada, através da denominada “empresa enxuta”, representativa da intensificação de exploração da força do trabalho, com a redução ou eliminação, tanto do trabalho improdutivo, que não cria valor, como suas formas assemelhadas, através do processo conhecido como liofilização organizativa, com eliminação, transferência, terceirização e enxugamento de unidades produtivas, redundando em enorme destruição da força humana do trabalho.

A verticalidade da fábrica fordista, em que cerca de 75% era produzido em seu interior, pode ser confrontada com a forma horizontalizada da fábrica toyotista, em que apenas 25% da produção permanece centralizado na fábrica, na chamada teoria do foco, sendo que, é transferida a terceiros subcontratados a maior parcela da produção (ANTUNES, 2006, p. 54-55).

No Brasil, as mutações no processo produtivo e na reestruturação das empresas deslancharam para um processo de desproletarização dos operários e precarização do trabalho. Um exemplo foi a indústria automobilística no ABC paulista, que mantinha em 1987 aproximadamente 200.000 metalúrgicos, sendo que este contingente em 1998 diminuiu para menos de 120.000, com este retrocesso continuando até nossos dias. Em Campinas, no estado de São Paulo, existiam em 1989 aproximadamente 70.000 operários industriais, sendo que em

1998 este número baixou para menos de 40.000. Quanto aos bancários, que representam um exemplo também do ajuste aos bancos em relação à tecnologia, em 1989 existia mais de 800.000 bancários, e em 1996 este número caiu para 570.000, com a tendência de redução de funcionários em contínua acentuação (ANTUNES, 2006, p. 239).

Fonseca (2006, p. 210) aponta que, nas décadas de 1970 a 1980, a escola pública, através da LDB 5.692/71 assumiu mudanças na orientação da formação profissional, com a permanência da dualidade existente na educação brasileira, que apartou a escola básica da formação profissional, estimulando o setor privado a incentivar a formação profissional empresarial, com a prática de treinamento em serviço.

O sentido da educação passa a ser o do investimento, visando a integração empresa/escola, e a qualificação profissional para o mercado de trabalho, evidenciando, desta forma, a educação como um apêndice da aceleração do desenvolvimento econômico (FONSECA, 2006, p. 208).

Ao mesmo tempo, este período considerado conturbado, com oscilações e incertezas no espaço social e econômico, oportunizou novas experiências, estabelecendo-se um confronto direto com a rigidez do fordismo, através da denominada acumulação flexível. Esta foi caracterizada pelo surgimento de setores de produção e serviços financeiros inteiramente novos e, sobretudo taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional, apoiada na flexibilidade dos processos de trabalho, nos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Também envolveu um movimento de “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista, quando 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 a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variado (HARVEY, 1999, p. 140).

Dessa forma, segundo Harvey (1999, p. 144), os empregados passaram a constituir grupos distintos, conforme a contratação. Os trabalhadores centrais, com tendência a diminuir, compreendem os contratados por tempo integral em longo prazo, com maior segurança e boas perspectivas de promoção e reciclagem, com vantagens como pensão, seguro, devendo atender às expectativas de serem adaptáveis, flexíveis e geograficamente móveis. Os trabalhadores de periferia têm a abrangência em dois subgrupos: um constituído por empregados em tempo integral, mas com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, como pessoal das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado, com menos acesso a oportunidades de carreira, e com alta taxa de rotatividade,

e o outro com flexibilidade numérica ainda maior, com empregados em tempo parcial, empregados casuais, com contrato por tempo determinado, temporários e subcontratados.

A década de 1990 foi marcada, no contexto internacional, pelo esgotamento do modelo soviético no Leste Europeu e pelo Consenso de Washington, agenda formulada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), Banco Inter-americano de Desenvolvimento (BID) e o Departamento de Tesouro dos Estados Unidos, que instituiu uma lista de reformas necessárias para a América Latina, como um arranjo do capital internacional para o mundo do trabalho. Neste contexto, teve início a reforma do Estado neoliberal, com a subalternização das classes que vivem da venda de sua força de trabalho às agências internacionais, com perdas sistemáticas e continuadas de direitos trabalhistas e sociais nos países de periferia do capitalismo latino-americanos. As mudanças estruturais deveriam ocorrer, sobretudo nos setores financeiros e do trabalho, com privatizações e abertura comercial garantindo a supremacia do mercado, e favorecendo áreas com alto retorno econômico, em detrimento das áreas sociais como saúde, infra-estrutura, segurança e previdência (FONSECA, 2006, p. 201).

No Brasil, esse período começou no Governo Collor, no início da década de 1990, sendo retomado pelo governo posterior, o de Itamar Franco, e continuado pelo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 e 1999-2002), que aprofundou a “modernização” do Estado mínimo para o trabalho, e o “máximo” para o capital, através da desregulamentação econômica, abertura de mercado e privatizações, com redução das políticas públicas e direitos sociais (FONSECA, 2006, p. 202).

Neste período, a reestruturação produtiva do capital brasileiro dentro do receituário neoliberal consistiu em um enorme enxugamento das empresas e aumento de exploração do trabalho. A flexibilização e a desregulamentação e as novas formas de gestão produtiva indicaram uma mescla do fordismo, ainda dominante, com novos processos produtivos, como a acumulação flexível e o toyotismo, representativos das tendências do capitalismo contemporâneo (ANTUNES, 2006, p. 236).

Quanto ao sistema educacional brasileiro, este tem se ajustado às imposições do mercado, com a redução de cursos para minimizar custos e maximizar lucros, ampliação de formas privadas de educação em detrimento da universalização do ensino público e gratuito de qualidade, investimento na qualificação e capacitação para adequação da mão-de-obra, deixando de lado a formação humana com qualidade de vida na força de trabalho, embora tenha havido o destaque para a formação profissional, no prosseguimento da nova gestão da força de trabalho, que impõe um novo trabalhador flexível, polivalente e dotado de

habilidades e competências, para superar outros trabalhadores e acelerar a competitividade no mercado (FONSECA, 2006, p. 205).

Para Antunes (2006, p. 209), os países de Terceiro Mundo dotados de uma industrialização intermediária, sofreram metamorfoses no mundo do trabalho e no processo de produção, envolvendo algumas conseqüências advindas, abaixo citadas:

- Diminuição do operariado fabril, manual, concentrado, típico do fordismo,
- Aumento acentuado das diversas formas de subproletarização ou precarização do trabalho, decorrentes da expansão do trabalho parcial, temporário, subcontratado, terceirizado,
- Significativa heterogeneização do trabalho, expressada principalmente pela incorporação do contingente feminino no mundo operário, com contratos de salários mais baixos,
- Enorme expansão dos assalariados médios, especialmente no setor de serviços, que anteriormente havia aumentado em larga escala, mas que atualmente vem presenciando níveis de desemprego tecnológico,
- Exclusão dos trabalhadores jovens e dos “velhos” (em torno de 45 anos) do mercado de trabalho dos países centrais,
- Desemprego estrutural, causado pela falta de qualificação, juntamente com o trabalho precarizado constituindo um terço da força humana de trabalho (ANTUNES, 2006, p. 190-191).

Antunes (2006, p. 196-197) destaca a classe-que-vive-do-trabalho, que compreende a classe trabalhadora, responsável pelo trabalho produtivo, social e coletivo que cria valores de troca e de mais-valia, despossuída de meios de produção, e que participa diretamente do processo de valorização do capital. Nesta classe trabalhadora, estão incluídos os alunos e egressos dos cursos técnicos de nível médio das escolas técnicas, sujeitos e integrantes da realidade capitalista e neoliberal da realidade social brasileira.

As reflexões a respeito dos diversos tipos de trabalho conduzem à constatação de que está havendo no mundo contemporâneo capitalista uma maior inter-relação ou interpenetração entre as atividades produtivas e improdutivas, entre as fabris e de serviços, entre as laborativas e de concepção, entre produção e conhecimento científico (ANTUNES, 2006, p. 134).

Todas estas mudanças promoveram profundas transformações na esfera cultural do trabalho, como a redefinição de valores a ele relacionados, às mudanças de status e dos estilos

de vida das pessoas. Nas empresas, foram alteradas a organização do trabalho e as estruturas gerenciais, com flexibilidade em todos os níveis, tais como nos salários, relações de trabalho, modelos de emprego e horário. Quanto aos empregados, houve mudança na organização do trabalho e na aprendizagem de competências por parte dos trabalhadores, denominadas de “cultura empresarial flexível”, centrada no desenvolvimento polifuncional, envolvendo a instrução geral, noções de gestão, elaboração e transmissão de informações (CORRÊA, 2006, p. 240).

Sendo assim, os trabalhadores e as trabalhadoras, no contexto da acumulação flexível devem ter também uma flexibilização em suas capacidades de trabalho, em multi-habilidades, para fazer frente à rápida destruição dos postos de trabalho e às novas exigências, visando o eixo principal que é a empregabilidade (FONSECA, 2006, p. 217).

Frigotto (2005, p. 71) aponta que o individualismo do credo neoliberal e as noções de empregabilidade, e na versão do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, laborabilidade ou trabalhabilidade quando confrontadas com a realidade revelam seu caráter mistificador aliado ao capitalismo, que globaliza a fragmentação e a exclusão das maiorias, pretendendo convencer os excluídos de que eles mesmos são os culpados pela própria exclusão, tal como é demonstrado no texto abaixo:

A empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza do emprego. Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver – dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo e não mais à situação boa ou ruim da empresa – ou do país. É o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje, a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo do que você sabe e pode fazer. *O melhor que uma empresa pode propor é o seguinte: vamos fazer este trabalho juntos e que ele seja bom para os dois enquanto dure; o rompimento pode se dar por motivos alheios à nossa vontade. [...] (empregabilidade) é como a segurança agora se chama.* (Moraes, 1998 apud FRIGOTTO, 2005, p. 72).

Porém o emprego não depende apenas do desenvolvimento dos meios de produção, da prestação de serviços e dos processos produtivos, sendo necessário considerar também o nível de organização social, sindical e partidária dos trabalhadores, as políticas governamentais de cunho social e desenvolvimentista, e dos investimentos produtivos do capital interno e internacional (Araújo, 2005, p. 3).

As demandas do processo de valorização do capital na atualidade exigem a educação dos trabalhadores com uma nova pedagogia e competências necessárias aos métodos flexíveis de organização e gestão do trabalho, com a escola recebendo também a influência dos novos princípios do toyotismo. A recomposição da unidade do trabalho pedagógico recebe influência do princípio da flexibilidade como condição para a produção segundo a demanda, o

que significa não mais formar estoques de mão-de-obra com determinadas competências para postos de trabalho com tarefas definidas, mas formar pessoas com comportamentos flexíveis, para se adaptarem, com rapidez e eficiência a situações novas, e responderem à imprevisibilidade (KUENZER, 2005, p. 87).

Portanto, como aponta Kuenzer,

A memorização de procedimentos necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos passa a ser substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de maneira original, o que implica em domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho interdisciplinar, o que exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade. A esta competência científico-tecnológica articula-se a demanda por competência ética, na dimensão do compromisso político com a qualidade da vida social e produtiva. Ao mesmo tempo, exigem-se novos comportamentos, em decorrência dos novos processos de organização e gestão do trabalho, onde as práticas individuais são substituídas por procedimentos cada vez mais coletivos, onde se compartilham responsabilidades, informações, conhecimentos e formas de controle, agora internas ao trabalhador e ao seu grupo. (Kuenzer, 1999, p. 19 apud KUENZER, 2005, p. 86-87).

Por outro lado, a linha de montagem fordista, com seus postos definidos e sua relação homem-máquina é substituída pelas células de produção, onde alguns trabalhadores apenas deixam as máquinas trabalharem, em um processo que supera a idéia da flexibilidade, mediado pela tecnologia, em particular da base microeletrônica, que viabiliza a reunificação do trabalho fragmentado e organizado do taylorismo/fordismo. O trabalho dos profissionais da educação, uma vez que as tarefas pedagógicas envolvem a proposta e implementação do projeto político-pedagógico e a articulação entre escola e comunidade, tem apresentado na prática muitas destas influências, o que demanda em uma reflexão quanto ao trabalho ser estruturado, como totalidade ou politecnia, ou apenas em ampliação de tarefa ou polivalência (KUENZER, 2005, p. 87).

Por polivalência entende-se a ampliação da capacidade do trabalhador na aplicação de novas tecnologias, de modo a desempenhar diferentes tarefas utilizando distintos conhecimentos, superando o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas, ou compreender a totalidade, sendo que tal comportamento corresponde à interdisciplinaridade na construção do conhecimento, que nada mais é do que a inter-relação entre conteúdos fragmentados, sem superar os limites da divisão e da organização conforme os princípios da lógica formal. A politecnia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa, supondo a superação de um conhecimento empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas de crítica, de criação, e com autonomia intelectual e ética. A politecnia cria a

possibilidade de construção do novo, uma vez que o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade que nunca se encerra, pois há sempre algo inédito para se conhecer (Kuenzer, 2000, p. 86-87, apud KUENZER, 2005, p. 89).

Do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, a politecnia implica em tomar a escola como totalidade, compreender a gestão como prática social de intervenção da realidade considerando sua transformação; uma nova qualidade na formação dos pedagogos e professores, com uma sólida base comum e um domínio intelectual da técnica. Porém, como o trabalho escolar e não escolar não está imune das relações sociais e produtivas, se estas estiverem submetidas à valorização do capital, não haverá possibilidade de práticas pedagógicas autônomas, e sim apenas contraditórias, cuja direção estará na dependência das opções políticas da escola no processo de construção do projeto político-pedagógico (KUENZER, 2005, p. 90-91).

Portanto, cabe à escola uma grande parcela de responsabilidade no sentido de afastar o fantasma do operário polivalente desqualificado, inerente ao cenário de desespecialização dos processos mecânicos de fabricação, que mesmo no toyotismo tem restaurada uma boa dose de reagregação das atividades de concepção e execução, com inovação intensiva de motivação, mas não em qualificação (MORAES NETO, 2003, p. 107).

Desta forma, os egressos do ambiente escolar apresentarão um perfil politécnico e não polivalente, com postura flexível em adequação ao mercado de trabalho, porém como pessoas capazes de exercer o trabalho em um cotidiano autêntico e autodeterminado.

4 O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS NO CENTRO PAULA SOUZA

Os princípios norteadores das propostas curriculares do Centro Paula Souza, em diferentes épocas, no presente trabalho, foram evidenciados principalmente por dois caminhos, que demonstram também a contextualização histórica, preservação da memória e registro da construção da identidade institucional: através dos exames unificados para ingresso nas escolas técnicas estaduais desta instituição, e na análise de grades curriculares, principalmente do Ensino Médio.

Na década de 1970 os exames unificados ou vestibulinhos apresentavam como modelos de testes os utilizados nos vestibulares em geral, apresentados nos livros didáticos como os “mais modernos”, que compreendiam palavras cruzadas, verificação de alternativas falsas ou verdadeiras, preenchimento de lacunas ou relacionamento de colunas entre si, privilegiando a memorização de conhecimentos curriculares. (ALVES, 2005, 259-260).

Entre 1981 a 1990 os testes de múltipla escolha passaram a ser mais utilizados, com raízes e alternativas mais curtas do que os atuais, privilegiando conhecimentos curriculares memorizados e comportamentos cognitivos inseridos em questões como *interpretar, relacionar, avaliar, aplicar conceitos* e outros. No período de 1991 a 1996 os testes de múltipla escolha e questões passaram a demandar leitura e interpretação de textos, com mobilização de conhecimentos curriculares, sendo que nas provas de vestibulinho do Centro Paula Souza, eram empregados textos não só didáticos, mas jornalísticos, literários, charges, tirinhas, pinturas, entre outros. Em 1994 começou a ser delineado o modelo de prova utilizado atualmente pela instituição, com um tema central e um texto-matriz de contextualização, abordados multidisciplinarmente, com questões de múltipla escolha, que foram inseridas somente a partir de 1995 (ALVES, 2005, p. 261).

Reportando à década de 1990, através de entrevista concedida pelo professor Almério Melquíades de Araújo, Coordenador da Coordenadoria do Ensino Técnico (CETEC) do Centro Paula Souza, devido à integração do Ensino Médio e Técnico iniciada em 1987, foi apontada a preocupação de se modernizar os currículos das escolas pertencentes a esta instituição, com as intenções de implantação de metodologias diferenciadas, como a por projetos, a necessidade de elaboração de material didático e melhoria de oficinas e laboratórios (RISSO, 2005, p. 13-14).

Porém, diante de um cenário com múltiplas mudanças impostas desde a interposição da Lei 5.692/71 pela Lei 9.394/96, do Decreto 2.208/97, responsável pela reforma do ensino técnico integrado para o ensino modular, e com o recebimento, pelo Centro Paula Souza, em outubro de 1993, de quase uma centena de escolas da rede estadual, novos desafios foram apresentados, e maiores exigências se fizeram presentes, quanto à concepção de gestão educacional. Havia a necessidade de se integrar as catorze escolas, que há doze anos faziam parte da instituição, com as recebidas, quanto à técnica e didática, estrutura administrativa e pedagógica, e nível de atualização dos docentes (RISSO, 2005, p. 16-17).

Sendo assim, a capacitação focada em disciplinas, praticada na segunda década de 1990, passou a ser prejudicada, tanto pelo universo ampliado do ensino técnico com mais de 50 habilitações, com um conjunto de 20 a 30 componentes curriculares em cada uma delas, quanto ao aspecto quantitativo e complexo das áreas, como agropecuária, saúde, mineração, que atendiam as peculiaridades regionais das escolas, agora distribuídas por todo o estado de São Paulo (RISSO, 2005, p. 14, 16).

O paradigma educacional da época exigiu uma decisão rápida da instituição, de sair de um modelo de ensino médio e técnico integrados, com uma matriz curricular única, apoiada no núcleo comum, mas ao mesmo tempo complexa devido à parte diversificada das diferentes habilitações elencadas na época. O caminho foi uma proposta além da unificação anterior em um só curso, através da formação voltada para as competências no Ensino Médio e Técnico, com projetos voltados à ação social com vertente humanística, para valores pessoais e éticos, e com componentes curriculares associados à Comunicação, Informática, e Ética e Cidadania (RISSO, 2005, p. 18).

Conforme Alves (2005, p. 262), apesar de no período de 1997 a 1999 ter sido instituído o ensino aprendizagem para desenvolvimento de competências no Centro Paula Souza, sob a influência da LDB de 1996, as escolas desta instituição ainda estavam em fase de adequação, e os conhecimentos curriculares ainda eram a base dos testes de avaliação, para os exames unificados de ingresso.

Em 1998 realizou-se o primeiro Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), elaborado para avaliar competências e habilidades, utilizando-se contextualização do cotidiano através de textos em diferentes linguagens como gráficos, tabelas, desenhos, poesias, charges, notícias de jornais, e conforme Alves (2005, p. 262), este projetou nacionalmente o currículo por competências, servindo também como modelo para o vestibulinho do Centro Paula Souza, cujas questões já eram interdisciplinares.

A partir do ano de 2000, as provas de vestibulinho da instituição, mobilizando conhecimentos desenvolvidos pelos mais diferentes meios, com orientação para a avaliação de habilidades e competências, com questões interdisciplinares e abordagem transdisciplinar, passaram a testar também a capacidade do candidato de trabalhar as informações fornecidas nas próprias questões (ALVES, 2005, p. 262).

O caminho percorrido pela instituição, na implantação do currículo por competências também pode ser evidenciado através da apreciação das matrizes curriculares do Ensino Médio do Centro Paula Souza.

Em 1998 foi elaborada a primeira matriz curricular do Ensino Médio das ETEs do Centro Paula Souza, após a implantação da reforma instituída pela Lei 9.394/96 e pelo Decreto 2.208/97. Esta matriz curricular, que vigorou por três anos, constava da base nacional comum, com 2.100 h, parte diversificada com 900 h, uma vez que, garantida a formação geral do aluno, era possível compor até 25% da carga horária com disciplinas de formação profissional, conforme o capítulo III da nova LDB, relacionado à Educação Profissional. Sendo assim, a matriz de 1998 foi elaborada possibilitando ao aluno um Módulo de Qualificação Profissional ao terminar o Ensino Médio, que corresponderia ao primeiro de três ou quatro módulos de um determinado curso do ensino técnico. Dessa forma, se o aluno desejasse fazer aquele curso, poderia iniciá-lo a partir do segundo módulo, ou se fosse fazer o técnico a partir da conclusão da 1ª. ou 2ª. série do Ensino Médio, poderia ser dispensado de freqüentar as aulas das disciplinas profissionalizantes do módulo de qualificação já cursado (ARAÚJO, 2006, p. 06).

Tomando como exemplo a matriz curricular de 1998 do Ensino Médio (Anexo B- Grades Curriculares, Ensino Médio- Área de Administração, 1998), com o módulo de qualificação profissional para Assistente Administrativo e Contábil, a Base Nacional Comum continha 2.100 h, sendo que a parte profissionalizante relegada à parte diversificada, com 900 h, tendo como disciplinas profissionalizantes *Economia e Mercados, Direito e Legislação, Contabilidade Geral, Organização de Empresas e Matemática Comercial e Financeira*. Além destas e do Inglês, havia outras disciplinas propostas na parte diversificada, como *Informática, Estatística, Leitura e Produção de Texto, Tecnologia e Meio Ambiente, Ética e Cidadania e Gestão de Qualidade*, para abordagem de problemas políticos, econômicos e socioculturais sob os múltiplos olhares da filosofia, sociologia, antropologia, economia, etc. (ARAÚJO, 2006, p. 6).

O Ensino Técnico pode ser exemplificado pelo curso de Técnico em Processamento de Dados, com a carga horária de 1900 h, com o mínimo profissionalizante e as disciplinas

optativas *Leitura e Produção de Textos, Inglês Instrumental, Ética e Cidadania, Direito e Legislação e Tecnologia e Meio Ambiente*. Como o curso contém três módulos, no primeiro módulo ou termo o aluno obtém a certificação de auxiliar de programador, no segundo termo a de programador, e no terceiro termo e final, a certificação de técnico (Anexo B- Grades Curriculares- Técnico em Processamento de Dados, 1997).

A partir de 1999, o Centro Paula Souza voltou-se para a capacitação docente, e entre as iniciativas que foram realizadas por parte da instituição citada, através do Cetec, houve um curso para Coordenadores de Área, denominado Construção da Identidade do Coordenador de Área, realizado em Campinas, de 1999 a 2000, que enfocou entre outros temas, o ensino e a aprendizagem para o desenvolvimento de competências, metodologias de ensino para a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes, a avaliação de competências no processo ensino-aprendizagem e planejamento, e elaboração de itinerários curriculares das áreas profissionais por competências (CETEC, 1999, p. 02).

Estando configurada, portanto, a opção da instituição de trabalhar com este tipo de currículo, a noção de competência se referia aos objetivos descritos na Lei 9.394/96, em que relacionada ao ensino médio, era voltada ao domínio de princípios científico-tecnológicos dos conhecimentos da linguagem e das ciências sociais. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o Ensino Médio teve atribuída a função de desenvolver “competências e habilidades requeridas por uma organização de produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras”, conforme o Parecer nº 15/98, da Câmara Nacional de Educação. No entanto, neste documento não há uma abordagem detalhada sobre a noção de competência, o que foi feito em outros textos, como os de autoria de Berger (1998 a 2000), documento básico do Exame Nacional do Ensino Médio de 2000, e posteriormente pelo Parecer CNE/CEB nº 16/99 que apresenta o conceito de competência profissional, cujas implicações pedagógicas foram recuperadas pelos Referenciais Curriculares Nacionais (RAMOS, 2006, p. 160-161).

As referências teóricas que fundamentaram a noção de competências, conforme Berger Filho (1999, p. 04) compreenderam a epistemologia genética de Jean Piaget e a lingüística de Noam Chomsky.

De acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo é um processo de mudanças qualitativas e quantitativas em que o indivíduo constrói e reconstrói as estruturas que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio seguindo um padrão definido como estágios relativos a idades mais ou menos determinadas. A construção do conhecimento ocorre quando ações físicas ou mentais incidem sobre objetos que, provocando desequilíbrio, resultam na

construção de esquemas ou conhecimentos. Os esquemas podem ser compreendidos como estruturas que se modificam com o desenvolvimento mental e se refinam à medida que a criança torna-se mais apta a generalizar estímulos. Portanto, os esquemas cognitivos do adulto derivam dos esquemas sensório-motores da criança, através de processos denominados de assimilação e acomodação (RAMOS, 2006, p. 161).

Sendo assim, no modelo biológico de interação organismo-meio estão presentes as noções de adaptação e equilíbrio, e as características internas ao indivíduo seriam mediadoras na relação entre o organismo vivo e a espécie a que pertence. O amadurecimento dessas características internas permitiria que os indivíduos se desenvolvessem segundo uma seqüência fixa e universal de estágios, e a personalidade seria formada a partir da combinação entre o amadurecimento das características internas e as influências do meio social, e o desenvolvimento psicológico equivaleria ao desenvolvimento de mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social. As competências cognitivas seriam os mecanismos de adaptação ao meio material ou mundo das coisas, e as competências sócio-afetivas seriam os mecanismos de adaptação ao meio social ou mundo das pessoas. Resgatando a teoria de Piaget, esses mecanismos ou competências seriam resultantes dos movimentos de assimilação e acomodação feitos pelo pensamento diante de situações desafiadoras, em busca de um novo equilíbrio (RAMOS, 2006, p. 290).

Noam Chomsky, lingüista americano, através da teoria lingüista da gramática gerativa-transformacional, criada em 1950, propõe que o infinito de sentenças gramaticais possíveis na língua se inicia a partir de uma posição racionalista de uma estrutura profunda que subjaz à língua, e que uma estrutura profunda liminar também subjaz à linguagem, e não à análise behaviorista de sons mínimos. A gramática transformacional procura identificar regras que governam relações de poder entre partes de uma sentença, com a proposta da existência de estruturas inatas na base do discurso. Sendo assim, Chomsky define a língua como uma competência, e a fala como um desempenho; a competência seria a capacidade de compreender o código (língua) e de produzir um número infinito de frases, e por desempenho se entende a capacidade de realização destas potencialidades (RAMOS, 2006, p. 162-163).

Embora haja divergências entre o pensamento piagetiano e o de Chomsky, uma concepção básica perdura de que a espécie humana tem a capacidade inata de construir o conhecimento em interação com o mundo, de referenciá-lo e significá-lo social e culturalmente, e de mobilizá-lo frente a novas situações de forma criativa, reconstruindo no desempenho as possibilidades que as competências, ou os esquemas mentais, ou ainda a gramática interna permitem *in potentia* (BERGER FILHO, 1999, p. 04).

A construção do conhecimento pressupõe a construção do saber, de competências e da aquisição dos saberes construído pela humanidade, em três operações distintas, sendo que o primeiro processo tem por base as experiências vivenciadas, o segundo a mobilização destes conhecimentos e sua significação, e o terceiro a apropriação mediatizada pela transmissão. A escola se integra na terceira função, como mediadora na transmissão dos conhecimentos, mas se não recupera o processo de construção de conhecimentos extraídos da vivência, privilegia-se a memória ou espaços mentais pouco integradores, porque não se agrega os conhecimentos à rede de significados já construídos, o que é garantido pela mobilização de competências já construídas, sua ampliação e a construção de outras novas (BERGER FILHO, 1999, p. 05).

O conceito de competência então é colocado como sendo esquemas mentais ou operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor, que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experienciais geram habilidades, ou um saber fazer. Portanto, construir um currículo por competências não pressupõe abandonar a transmissão dos conhecimentos ou oportunizar a construção de novos conhecimentos, ao contrário, estes processos são indissociáveis na construção destas competências, a diferença é que o centro do currículo e a prática pedagógica será não a transmissão dos saberes, mas o processo de construção, apropriação e mobilização destes saberes e seus significados (BERGER FILHO, 1999, p. 06).

O mesmo autor apresenta o papel da escola e a construção do projeto pedagógico:

A escola enfocada é menos voltada para o próprio sistema de ensino e preocupada com o momento seguinte da escolarização, menos centrada no acúmulo de informações de uma falsa erudição enciclopédica, e sim de uma escola integradora, cuja referência está fora de seus muros, com a produção interna relacionada à prática social e ao desenvolvimento pessoal, reconhecedora da multiplicidade de agentes e fontes de informação agregando-os ao seu fazer, integrando os tempos, apropriando-se do passado para articular o presente e o futuro. Construir um projeto pedagógico que assuma um currículo por competências pressupõe a centralidade do aluno, em uma pedagogia ativa com a aprendizagem focada na qualidade e na autonomia, com um novo ofício do professor, cujo objetivo é fazer aprender e não ensinar, e de um novo ofício do aluno, como agente inegociável da aprendizagem (Berger Filho, 1999, p. 7-8).

O texto básico de 2000 do Enem traz a seguinte formulação, registrado por Ramos (2006, p. 163) que com o mesmo significado traz a formulação do conceito de competências, como pressuposto básico para novos caminhos curriculares:

[...] competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (Brasil. MEC. ENEM. Documento Básico 2000, 1999, p. 7).

Apoiados pelos referenciais teóricos e legais acima mencionados, e devido às mudanças ocorridas no ensino em nível nacional, estadual e institucional, e à aprovação do novo Regime Comum das Escolas do CEETEPS, que em seu artigo 70 do Capítulo VI dispunha sobre os requisitos a serem observados na elaboração dos Planos de Ensino dos professores, foi elaborado um documento enviado em janeiro de 1999 a todas as escolas da instituição com a finalidade de subsidiar mais detalhadamente a elaboração dos Planos de Ensino baseados em desenvolvimento de competências, com a proposta de ser considerado como um texto não definitivo e sem pretensões acadêmicas, mas sim com a finalidade de estimular o debate, a troca de conhecimentos e experiências, e despertar a consciência de rever conceitos e posturas, atuando pedagogicamente com criatividade, criticidade, responsabilidade, ética e iniciativa e mobilizando a capacidade de aprender a aprender (ALVES e RUBEGA, 1999, p. 02).

Neste documento a palavra competência foi explicada como sendo a capacidade de desempenhar satisfatoriamente, adequadamente, ou com eficiência e eficácia, um papel, uma função, uma tarefa ou uma profissão, sendo que essa capacidade implica em reconhecer a relação entre fins e meios e saber como adequar os últimos aos primeiros para que, ao interferir na realidade, se possa provocar os efeitos desejados e socialmente aprovados, e neutralizar ou minimizar os indesejáveis ou não aprovados (ALVES e RUBEGA, 1999, p. 03).

No âmbito da formação profissional, a noção de competência assume duas concepções distintas. A primeira está associada às diversas atribuições, funções ou atividades que o técnico poderá desempenhar em sua área de formação, sendo que essas competências sendo certificadas pelas escolas formadoras e reconhecidas pelos respectivos Conselhos Regionais e Federais de regulamentação profissional, em seu conjunto irão compor o perfil profissional de determinada habilitação técnica e, portanto na esfera do trabalho tal conceito é inseparável da ação. A segunda concepção envolve a noção de formação integral, associada à idéia de desenvolvimento de competências que possibilitem o desenvolvimento de capacidades cognitivas (intelectuais), motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção e atuação (ALVES e RUBEGA, 1999, p. 04).

Ainda conforme as autoras, na esfera educativa, a competência implica ao mesmo tempo em domínio de saberes e experiências em diferentes contextos – familiares, religiosos, profissionais, políticos, e em características pessoais favoráveis ao sucesso dessa atuação, conforme as necessidades, exigências e condições de cada um dos contextos considerados. Quanto aos saberes, saber é conhecer em diferentes ordens: saber fazer (campo das

habilidades), saber ser (campo das atitudes e comportamentos) e saber agir (campo das atuações)

Portanto, ao se determinar competências de uma determinada habilitação, há a necessidade de uma reflexão conjunta, com integração curricular e prática interdisciplinar. Além disso, o diagnóstico ou situação inicial do aluno perante o curso é valorizado, para que o processo de ensino e aprendizagem seja adequado à classe, visando a composição do perfil profissional ideal para o campo de atuação no mundo do trabalho (ALVES e RUBEGA, 1999, p. 14).

Sendo assim, o que se nota neste texto de 1999 é um cuidado em se introduzir o currículo por competências com uma visão humanizada, pois embora os cursos técnicos sejam voltados para atender aos perfis de mercado, a recomendação é de que metodologias diferenciadas sejam utilizadas de maneira contextualizada e interdisciplinar, sempre com a preocupação de juntamente com as habilidades a serem desenvolvidas, sejam também desenvolvidas atitudes e comportamentos como ética profissional, senso crítico, consciência social e outros.

Em dezembro de 2000, a Coordenadoria do Ensino Médio (Cetec) do Centro Paula Souza apresentou uma nova proposta, que foi implantada em 2001 e vigorou até 2005, com a retirada do Módulo de Qualificação, presente na matriz anterior de 1998, e na Parte Diversificada constituída de Inglês, como disciplina obrigatória, foram implementadas disciplinas-projeto, a partir da 2ª. série, que constituíram um espaço durante o horário regular de aulas, para práticas que já eram realizadas como atividades extracurriculares e de caráter especial anteriormente.(ARAÚJO, 2006, p. 07).

Os projetos desenvolvidos passaram a contextualizar e integrar conhecimentos da Base Nacional Comum, com orientação para o diagnóstico de problemas, levantamento de soluções e intervenções na realidade, oferecendo produtos e/ou serviços à comunidade para a melhoria de qualidade de vida. Assim, conforme Araújo (2006, p. 7), as seis linhas de projeto apresentadas como opções foram as seguintes:

1. Ações de cidadania (Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias),
2. Intervenções Ambientais (Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias),
3. Produções Culturais e Artísticas (Área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias),
4. Organização e Gestão Empresarial (Área de Conhecimento- Ciências Humanas e suas Tecnologias),
5. Projetos Técnico-Científicos (Área de Conhecimento- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias)

6. Serviços de Informação/Comunicação (Área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias).

A partir de 2001, as escolas técnicas passaram a contar com três opções para o desenvolvimento da Parte Diversificada do currículo do Ensino Médio: trabalhar com as disciplinas propostas em 1998 que não tivessem vínculo direto ou específico com alguma profissão (como Informática, Estatística, Ética e Cidadania, Tecnologia e Meio Ambiente, Leitura e Produção de Texto, Gestão de Qualidade), inserir as disciplinas-projeto propostas, ou mesclarem as duas formas (ARAÚJO, 2006, p. 08).

A escola locus desta pesquisa optou durante este período por continuar na primeira opção, por decisão da Coordenação de Área do Ensino Médio, uma vez que as disciplinas propostas permitiam ações de intervenção interessantes, como Ética e Cidadania, e Tecnologia e Meio Ambiente, sendo que outras eram de agrado dos alunos, como Informática (Anexo B-Grades Curriculares, Ensino Médio- 2000).

Quanto ao Ensino Técnico, estas disciplinas também se faziam presentes, e conhecidas como Temas Transversais, tinham o objetivo de oferecer ao aluno uma visão de mundo integrada, dentro de seu papel profissional no meio em que atua como cidadão. Conforme a proposta dos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental do Ministério de Educação e Cultura, a denominação de Temas Transversais se refere aos assuntos Ética, Consumo, Meio Ambiente entre outros. A proposta do Centro Paula Souza foi de conceder aos alunos de seus cursos uma cidadania propositiva, através dos componentes curriculares Leitura e Produção de Texto, Ética e Cidadania, Tecnologia e Meio Ambiente, Gestão e Qualidade, Estatística e Informática (Temas Transversais, CEETEPS-Cetec, 1998).

Em muitas escolas técnicas houve uma resistência a estas disciplinas, conhecidas como “perfumaria”, por não oferecerem conhecimentos, habilidades ou ferramentas específicas do campo profissional, cabendo principalmente ao professor demonstrar a importância implícita de se conhecer, por exemplo, debates relacionados a alimentos transgênicos em Tecnologia e Meio Ambiente, para alunos de região de beneficiamento de soja, ou ações de inclusão social, com visitas e mobilizações para coletas diversas de alimentos, leite e brinquedos destinados a entidades beneficentes, asilos e creches da cidade, na disciplina Ética e Cidadania (Anexo B- Grades Curriculares, Técnico em Administração, 2001).

Em 2006 foi proposta uma matriz curricular com a mesma carga horária da proposta de 2001, mas organizada em três séries anuais, e não mais em seis semestres, e com a preocupação de coerência com os objetivos do Ensino Médio: construção da identidade dos

alunos, preparação para a vida, continuidade dos estudos, trabalho e exercício da cidadania ativa, com os princípios pedagógicos da LDB, das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e ainda com os perfis de conclusão e as competências a serem desenvolvidas nas três séries do curso. Quanto a Base Nacional Comum, uma das compreensões entendidas é de que quanto o aluno conhece em cada disciplina é o desenvolvimento de competências que lhe permitam aprender mais, por si mesmo, quando isso lhe for necessário (ARAÚJO, 2006, p. 8-9).

A organização da parte diversificada foi proposta às escolas técnicas da instituição, através de três opções. A primeira caracterizou-se pela presença de disciplinas-projeto, com desenvolvimento de projetos diversos, ou um só projeto o ano todo, assim elencadas:

Ações de cidadania (Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias) algumas possibilidades de trabalho: ações comunitárias, educação; divulgação e defesa de direitos; campanhas; prestação de serviços à comunidade; trabalhos voluntários em associações e organizações sociais e outros,

Ações de defesa e proteção ao ambiente (Áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias) pesquisas e ações que tenham como objetivo diagnosticar problemas que pode ser causados ao ambiente, apresentar possíveis formas de solucioná-los e estimular a comunidade a se mobilizar em sua defesa,

Produções Artísticas (Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) planejar e executar atividades relacionadas às manifestações artísticas, tais como, montagem de peças teatrais, produção de vídeos, organização de exposições, criação de cineclubes, ensaios fotográficos, corais, jograis, real festivais, ações de preservação, conservação e valorização do patrimônio cultural, etc.,

Projetos Técnicos-Científicos (Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias) projetos que envolvam a análise, discussão e promoção de ações em relação a: combate ao desperdício (de água, energia, alimentos, materiais de consumo e outros), aproveitamento de lixo, uso de tecnologias, inovações tecnológicas, prevenção de doenças, etc.,

Serviços de Informação/Comunicação em diferentes mídias e códigos de linguagem (Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) produção de jornais, revistas, quadrinhos, cartilhas, CD-Rom, programas de rádio, vídeos, etc. (ARAÚJO, 2006, p. 60).

A escola *locus* da pesquisa escolheu esta opção, conforme a grade curricular de 2006 (Anexo B-Ensino Médio, 2006) de disciplinas-projeto, sendo que no corrente ano, estão sendo desenvolvidos os seguintes projetos na segunda série do Ensino Médio (uma vez que a implantação de novas grades curriculares é gradativa), na disciplina Produções Artísticas: Pensar, sentir e agir (com ações na área fotográfica) e O sentimento e manifestações artísticas (com subsídios teóricos e práticas de produções artísticas em diferentes linguagens). Na disciplina-projeto Serviços de informação/comunicação em diferentes mídias e códigos de linguagem estão sendo desenvolvidos os projetos: Escola Alcídio-meio século de formação (com pesquisa sobre a trajetória histórica da escola); e Comunicação (com montagem de informativo para rádio sobre a escola).

As outras duas opções oferecidas pela instituição às escolas técnicas com Ensino Médio foram: optar por espanhol, como mais uma língua estrangeira, ou por algumas disciplinas previstas na LDB como Filosofia, Psicologia e Sociologia, ou ainda optar por outros componentes sugeridos pela escola que atendam às características e demandas da comunidade, município ou região onde está inserida, com a devida justificativa (ARAÚJO, 2006, p. 10).

Os princípios pedagógicos selecionados para orientar o ensino-aprendizagem no Ensino Médio das escolas técnicas, pelo Laboratório de Currículo da instituição foram:

1. *Ensino-aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências*: a nova educação profissional desloca o eixo do trabalho educacional do desenvolvimento de *conhecimentos* para o desenvolvimento de *competências*, do *ensinar* para o *aprender* e *daquilo que vai ser ensinado* para o *que é preciso aprender* no mundo contemporâneo e do futuro. (ARAÚJO, 2006, p. 16),
2. *Leitura crítica da realidade e inclusão construtiva na sociedade da informação e do conhecimento*: o fato dos alunos terem acesso a *sites, e-mails*, migrarem para diversas salas virtuais, canais de TV, emissoras de rádio em um tempo relativamente curto mostra que estão inseridos em uma sociedade de informação, mas nem sempre significa que estejam incluídos na sociedade do conhecimento. Daí a importância do educador agir como mediador entre os meios de informação e comunicação, levando o aluno a questionar as informações de modo crítico e reflexivo, para organizá-las, selecioná-las e dar sentido, com leituras que são pressupostos de um tratamento construtivo e inteligente das informações disponíveis e possíveis de produzir conhecimento. Desta forma, o aluno se inclui na sociedade do conhecimento como seu próprio construtor, com o subsídio de diferentes fontes e a partir de diversos enfoques. (ARAÚJO, 2006, p. 16),
3. *A aprendizagem como processo de construção coletiva em situações e ambientes cooperativos*: o convívio de aprendizes trabalhando em parceria leva à aprendizagem cooperativa e em grupo, superando a individual e coletiva, embora a ação do professor mediador seja importante para dosar e equilibrar a seleção de atividades também individuais, com algum tipo de competitividade. A aprendizagem cooperativa apresenta inúmeras vantagens como o desenvolvimento de competências sociais, valores e atitudes éticas relacionadas com a responsabilidade, organização solidariedade e o respeito à diversidade, maior motivação do aluno ao trabalhar em grupo, possibilidade de conflitos que oportunizam a argumentação, percepção de contradição, incorporação de conhecimento trazido por opositores e percepção de realidade sob outros enfoques, e ainda oportunidade de agir tanto como aprendiz, como mestres de colegas. (ARAÚJO, 2006, p. 16-17),
4. *Compartilhamento da responsabilidade do ensino-aprendizagem por professores e alunos*: o professor compartilha a responsabilidade e o controle do ensino-aprendizagem com seus alunos propondo os objetivos das atividades educacionais e providenciando bases materiais, instrumentos e lançando desafios e estímulos, mas é o aluno que mobiliza suas capacidades

personais e aceita os desafios e propostas conforme suas necessidades, possibilidades e preferências, através da *gestão participativa da aprendizagem*, podendo conhecer o Plano de Curso e o Plano de Trabalho Docente. (ARAÚJO, 2006, p. 17),

5. *Respeito à diversidade, valorização da subjetividade e promoção da inclusão*: o respeito à diversidade e ao direito da inclusão de todos devem ser oferecidos e disponibilizados aos alunos através da variedade de materiais, recursos didáticos, tecnologias e contatos interpessoais que poderão atender as diferentes formas de *ser, aprender, fazer e de conviver*. O professor atuando como mediador deve propiciar o auto-gerenciamento da aprendizagem, fornecendo atendimento individualizado, quando solicitado. (ARAÚJO, 2006, p. 18),
6. *Ética de identidade, estética da sensibilidade e política da igualdade*: a diversidade de materiais e de recursos e de acesso à informação comunicação e expressão pelo aluno possibilita uma percepção totalizante, tanto da sua realidade exterior como interior, uma vez que tal percepção mobiliza seus sentidos através de imagens, sons e movimentos, além de signos escritos, e provocam sensações e emoções para que haja estímulo de atividades intelectuais e de cognição, fazendo com que o educando atue com uma identidade completa e integrada. O desenvolvimento da ética da identidade proporciona a ele maior autonomia de gerenciamento de sua vida pessoal, social e profissional, com parâmetros para desenvolver valores e atitudes nos diferentes papéis sociais, visando um aprimoramento profissional e relacional. A estética da sensibilidade valoriza o empreendedorismo, iniciativa, criatividade, beleza, intuição, limpeza, respeito à vida e ousadia, em oposição ao conservadorismo, padronização, desperdício, poluição e outros. As relações sociais na escola devem ser pautadas pela política da igualdade e de valorização da diversidade, pelo direito de todos à educação para o trabalho e a educação profissional de boa qualidade para o devido exercício da cidadania. (ARAÚJO, 2006, p. 18-19),
7. *Autonomia, protagonismo e aprendizagem do aprender*: a responsabilidade pela promoção de seu processo de aprendizagem e o de outros, e o professor orientador, e não dirigente, com estratégias de auto-gerenciamento fazem com que o aluno seja um protagonista, e não coadjuvante ou figurante no processo educativo. Desta forma, estará no caminho do desenvolvimento da competência do *aprender a aprender*, até que se torne seu próprio mestre ao identificar, reconhecer e aproveitar as condições que lhe são apresentadas. (ARAÚJO, 2006, p. 19),
8. *Contextualização do ensino-aprendizagem*: uma aprendizagem significativa pressupõe o estabelecimento de ligações entre os diversos elementos de um contexto, seja por tecido, rede, sistema ou organização, de tal forma que o objeto e o sujeito que o aprende sejam interligados por pontes como a teoria e prática, o desconhecido e o conhecido, o estudado e o vivido, o passado ou o futuro e o presente, o importante e o interessante, o estudo da vida e a vida se manifestando. Um estudo contextualizado apresenta uma construção e produção, e não uma mera exposição-reprodução que não desperta interesse no aluno. (ARAÚJO, 2006, p. 19),
9. *Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e formação de profissionais polivalentes*: na vida escolar ainda é predominante a repartição de saberes em campos estanques, tratados separadamente em disciplinas, temporalidades e espaços diferentes, sob a coordenação de professores diversos. Contraditoriamente, sabe-se que nenhuma disciplina escolar consegue

abarcando todo o conjunto de conhecimentos de uma determinada ciência, linguagem, técnica ou arte, e se espera que o aluno compreenda algo em sua unicidade, integridade e plenitude, relacionando fragmentos ao seu redor. Na interdisciplinaridade os diversos conhecimentos de um objeto inter-relacionados por um eixo integrador, com enfoques específicos dialogam entre si, embora continuem mantendo sua autonomia e fronteiras bem demarcadas. Quando o foco, o objetivo é transferido do objeto do estudo das disciplinas para as pessoas que o estudam, o ensino aprendizagem passou da interdisciplinaridade para a transdisciplinaridade, com ampliações de fronteiras, informações, abordagens independentemente da disciplina a que anteriormente havia um relacionamento. (ARAÚJO, 2006, p. 20),

10. *Problematização do conhecimento*: para favorecer o desenvolvimento, a mobilização e o aperfeiçoamento das diversas competências, a metodologia proposta é a de dar significado às atividades de estudo e de treinamento de habilidades, motivando os alunos através de desafios com problemas a serem solucionados, e com projetos para encontrar as soluções, envolvendo a exigência de criatividade e originalidade. Portanto a problematização do conhecimento envolve situações-problema, que desperte no aluno o desejo ou a necessidade de respondê-las. (ARAÚJO, 2006, p. 21),
11. *Trabalho por projeto no desenvolvimento e na avaliação do ensino-aprendizagem*: Projetar significa lançar longe, arremessar, arrojado, e implica sempre na idéia de prolongamento de alguma coisa. Em educação, significa ensinar/aprender para realizar um intento e alcançar um resultado, no término de um processo, e tecer um caminho que conduzirá em um sonho arrojado, visualizado em algum lugar do futuro, o que requer associações, parcerias, cooperação e compartilhamentos, com autonomia, iniciativa, automotivação e protagonismo. (ARAÚJO, 2006, p. 21).

Tais princípios pedagógicos, presentes na proposta do Ensino Médio também norteiam o Ensino Técnico da escola considerada, embora haja uma tendência atual do Laboratório de Currículos da instituição, de se retirar gradativamente os denominados Temas Transversais, carregando mais os cursos técnicos de componentes curriculares mais específicos à formação de cada um (Anexo B- Grades Curriculares, Técnico em Farmácia, 2005).

Assim, a formação baseada em competências, dentro de seus princípios norteadores para a construção curricular de seus cursos que são a flexibilidade, interdisciplinaridade e a contextualização, proposta pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e do Ensino Técnico do Conselho Nacional de Educação do Brasil representa um desafio pedagógico à adequação da empregabilidade de cada área ou região, no caso do ensino técnico, e às diferentes possibilidades e ritmos de aprendizado, tanto no ensino técnico, como no ensino médio.

A atribuição profissional de técnico tem a exigência de que sejam desenvolvidas a capacidade de planejar, executar e controlar processos produtivos, em diferentes níveis de complexidade, exigindo dos centros de educação profissional uma definição das competências necessárias para um desempenho satisfatório e crescimento profissional contínuo. Porém, a competência central que subsidia qualquer enfrentamento às situações-problema, é a capacidade de análise, que pressupõe raciocínio, valores e sensibilidade, uma vez que não é suficiente a capacidade de se pensar lógica ou corretamente, de possuir estruturas cognitivas bem desenvolvidas, se não houver sensibilidade de se perceber nuances e possibilidades, e de não conseguir vincular determinado fato a certos valores (Araújo e Monteiro, 2006).

A missão da Escola Técnica Professor Alcídio de Souza Prado, *locus* do presente trabalho, apresenta-se inserida em uma instituição que teve o currículo por competências incorporado por opção, cabendo, portanto à unidade escolar, através do trabalho de sua equipe, formar trabalhadores flexíveis, com perfil adequado para inserção no mundo do trabalho.

Embora este tipo de currículo seja alvo de muitas críticas, como a de Kuenzer (2005, p. 80) que o relaciona à pedagogia toyotista, considerando as competências como uma denominação para as capacidades, que objetivam o atendimento às exigências da valorização do capital, a de Ferretti (2005, p. 114) que padroniza as competências como ações provisórias, reconhecíveis, mensuráveis, e a de Frigotto (2005, p. 71), que denomina o currículo por competências como nova “vulgata” que promete empregabilidade, permanece a proposta de Kuenzer (2005, p. 93) na qual, apesar das críticas, para elucidação dos propósitos e mecanismos do currículo citado, como uma nova pedagogia a serviço do capital, há a necessidade de estudos aprofundados e reflexões que considerem o contexto do mundo neoliberal deste início de século.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi analisado até o presente momento, ou seja, a trajetória do ensino profissional no Brasil, com suas interfaces voltadas ao mundo do trabalho, e o currículo que norteia a escola técnica de nível médio, mais especificamente o currículo por competências, permanece a indagação se a escola *locus* da pesquisa está cumprindo a missão a que se propôs, que é

Propiciar uma educação transformadora de maneira que o jovem e o trabalhador formem competências profissionais para sua real inserção nos mercados de trabalho, e evoluam em sensibilidade para captar as formas da arte, dos avanços tecnológicos, do respeito e da convivência humana, elevando seu padrão de vida e qualidade de processos, produtos e serviços. (ETE Prof. Alcídio de Souza Prado, Plano Escolar, 2007, p. 155).

Para procurar elucidar tal dúvida, foram buscados dados com relação aos papéis do Ensino Médio e do Técnico de nível médio da escola em estudo, considerando que, quanto à relação entre a formação básica e profissional, e seus respectivos conteúdos curriculares e percursos formativos, há perspectivas e projetos diferentes que expressam concepções de trabalho, de sociedade e de educação pautadas por princípios político-filosóficos divergentes, com paradigmas historicamente construídos e ressignificados no presente. Assim, há os que consideram a Educação Profissional como compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres, e há aqueles centrados na racionalidade técnico-instrumental, que postulam uma formação voltada para a satisfação de mudanças e inovações no sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico. Também há a orientação pela idéia de uma educação tecnológica numa perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos, dentro da vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio (MANFREDI, 2003, p. 56-57).

O presente trabalho buscou encontrar as raízes do ensino profissional brasileiro e da própria escola *locus* da presente pesquisa, para que através deste resgate, possa ser entendida e aprofundada a verdadeira missão educacional a ela atribuída, e o seu papel perante a comunidade orlandina e região.

Sendo assim, a história do ensino profissional foi delineada no primeiro capítulo, tendo como pano de fundo a realidade educacional brasileira, evidenciando-se a dualidade

entre o ensino acadêmico e o profissional. Enquanto o ensino acadêmico era destinado à formação de elites condutoras, o ensino profissional era relegado a desfavorecidos da sorte, como obras de caridade, legitimador da dignidade e pobreza, até ser redimido de seu “pecado original” devido à modernização do trabalho, passando da fase assistencialista para a tecnológica (BUFFA e NOSELLA, 1998, p. 55).

Paralelamente ao caminho do ensino profissional brasileiro, foi apresentado o traçado histórico da escola *locus* desta pesquisa, que passou por diferentes secretarias de estado, denominações diversas e políticas públicas determinantes de legislação de cada época, até os dias de hoje, quando aparentemente se nota um resgate do ensino técnico através dos discursos políticos em âmbito federal e estadual.

No segundo capítulo, buscou-se referenciais teóricos a respeito do currículo, e do currículo por competências, eleito pela instituição na qual a escola *locus* está inserida. Este tipo de abordagem curricular, ao apresentar o risco de recortar de forma restrita o que deve ser ensinado, empobrecendo e restringindo a formação a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis, e não enfatizando o conhecimento, tem recebido críticas que também o relacionam como a serviço do mercado de trabalho. Por estas razões, e por não ser de fácil entendimento para os educadores que pretendem incorporá-lo em suas práticas pedagógicas cotidianas, Ramos (2006, p. 154) afirma que há uma resistência histórica, ainda que não organizada, de se conhecer, compreender e praticar a pedagogia da competência.

No terceiro capítulo, delineou-se a implantação do currículo por competências na instituição enfocada, sob a ótica da escola em estudo, tomando-se como suportes de investigação, além da bibliografia consultada, documentos do Centro Paula Souza e da própria escola.

No quarto capítulo foram feitas reflexões a respeito do entorno do mundo do trabalho, a respeito da empregabilidade e do perfil dos trabalhadores, com o resgate das transformações ocorridas nos processos de trabalho nas últimas décadas do século XX, para que pudesse ser entendida a inserção do currículo por competências no ambiente societal capitalista atual.

Procurando portanto encontrar a inserção da escola técnica estadual de nível médio, em uma sociedade capitalista, na qual historicamente sempre foi relegada a uma posição dual que sempre privilegiou a escola acadêmica voltada às classes dominantes, foram buscados dados com relação aos papéis do Ensino Médio e do Ensino Técnico através de práticas e do cotidiano da escola *locus* deste trabalho, bem como da instituição a qual pertence.

Quanto ao Ensino Médio, nota-se a relevância deste curso perante a comunidade, através de um indicador representado pela demanda deste curso, nos vestibulinhos anuais, que são representativos da procura por este curso, considerando-se a demanda, por exemplo, de 2005, 2006 e 2007 que foram respectivamente de 3,9; 8,20 e 4,48.

A qualidade do Ensino Médio da unidade escolar considerada também pode ser representada pelas pontuações do Exame Nacional do Ensino Médio, que foi de 62,5 em 2005, quando esteve entre as 30 melhores do Centro Paula Souza.

No ano de 2006, esta alcançou a pontuação de 53,06 no Enem, sendo a primeira escola pública da cidade, e a terceira entre as públicas e particulares. Nas médias nacionais, as escolas particulares tiveram uma média de 50,57 e as públicas a de 34,94. No estado de São Paulo, a média do desempenho das escolas em geral neste mesmo ano foi de 38,86, sendo que a das escolas particulares foi de 53,97, e a das escolas públicas atingiu 36,0. Neste contexto, a escola pública Alcídio obteve uma pontuação confortável e equiparada às de escolas particulares (Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.com.br/Ete/Enem.html>>. Acessado em 09/04/2007).

As pontuações obtidas em anos seguidos da escola *locus*, quanto ao Enem, fazem com que haja um reconhecimento regional quanto ao seu trabalho, enquanto que as outras escolas públicas passam para pais e alunos uma imagem de escolas não mais administráveis, tanto no ponto de vista pedagógico, social, como de valores (ETE PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Plano Escolar, 2007, p. 114).

A relevância do Ensino Médio através dos resultados altamente positivos diante do ENEM se faz presente em muitas escolas do Centro Paula Souza, uma vez que no Brasil em 2006, entre as vinte melhores escolas públicas, excluindo as federais, 14 são pertencentes ao Centro Paula Souza (Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.com.br/Ete/Enem.html>>. Acessado em 09/04/2007).

Quanto ao ensino técnico, a reflexão é remetida à inserção no mundo do trabalho, do egresso desta escola técnica, ao se analisar os dados do SAI-2006 (Centro Paula Souza, ETE Professor Alcídio de Souza Prado, 2007) em que foram obtidos registros comprovadores da empregabilidade uma vez que após um ano de conclusão de curso, 52,2% dos egressos mantiveram o emprego anterior, enquanto que 26,1% deles afirmam que foi fácil conseguir emprego (p. 26.3). Quanto ao desempenho profissional, 91,3% dos egressos pontuaram que não encontraram dificuldades no campo de trabalho, e das poucas dificuldades registradas, apenas 2,2% das respostas registraram que a formação recebida não atendeu ao mercado de trabalho (p. 26.3), o que demonstra a laborabilidade obtida pelos cursos freqüentados.

Sendo questionados se o curso feito atendeu às expectativas, os mesmos indivíduos responderam positivamente na porcentagem de 98,3% com concluintes, e após um ano como egressos, na porcentagem de 86,2% (p. 26.6). Tais dados demonstram que os egressos encontram inserção favorável no mercado de trabalho, porém, à medida que nele permanecem, a visão dos mesmos demonstram um gradativo desencanto, talvez decorrente da remuneração, pois enquanto que, conforme dados do SAI-2006 (Centro Paula Souza, ETE Professor Alcídio de Souza Prado, 2007, p. 26.4) a remuneração de todos os egressos técnicos do CPS apresenta uma concentração na faixa de 1 a 3 salários mínimos, com remuneração média de R\$ 986,00, a remuneração média pelos pesquisados da escola citada é de R\$ 801,11.

Estes dados conduzem a reflexões do entorno do ambiente escolar, para a situação local e regional, de uma cidade em busca de identificação econômica e política, rodeada de canaviais, com um futuro incerto aos jovens que buscam novos horizontes, e para a mudança do perfil do mercado de trabalho.

Conforme Araújo (2005, p. 10) entre 1990 e 2002, a massa de trabalhadores ficou mais velha, mais escolarizada e mais feminina, e a taxa de desemprego se tornou inversamente proporcional às faixas etárias dos recortes da população economicamente ativa, ou seja, os jovens de 15 a 24 anos com baixa escolarização e sem profissão, se tornaram as maiores vítimas das novas exigências do mundo do trabalho. Uma parcela significativa destes jovens desempregados, ao procurar burlar esta situação, migra para o trabalho informal, muitas vezes confundido com a criminalidade, como a pirataria, transporte clandestino, comércio ambulante de produtos contrabandeados, etc.

Neste cenário, o jovem matriculado no ensino Básico, Profissional ou no Universitário tem encontrado oportunidades de iniciação profissional através dos programas de estágio de Aprendizado, de acordo com a Lei 10.097/2001, e outros de iniciativa do governo federal, estadual e municipal, em parceria com instituições privadas e não governamentais. Esta associação do jovem nos programas de emprego à matrícula em algum curso regular tem fundamental importância, uma vez que a qualificação e escolarização básica completa é uma exigência dos setores produtivos (ARAÚJO, 2006, p. 11).

Atenta a estes aspectos, a escola *locus* disponibiliza um professor orientador de estágio, que fornece orientações e encaminhamentos de alunos interessados em estagiar em empresas parceiras, que procuram a unidade escolar como um celeiro de alunos estagiários. Exemplos destas inserções são representados por alunos de ensino médio e técnico no Fórum da cidade, na Cooperativa de Agricultores, no Hospital Beneficente local, e nas empresas e

comércio em geral (ETE PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Plano Escolar 2007, p. 114).

Os empresários e comerciantes da cidade também procuram a escola para a colocação de funcionários através de solicitações aos Coordenadores de Área, que são professores eleitos pelos seus pares para exercerem a Coordenação de um determinado curso. Desta forma, se alguma casa comercial necessita de candidatos para preencher uma vaga de trabalho, basta entrar em contato com o Coordenador da Área de Comércio ou de Gestão, referentes aos cursos de Marketing e Vendas e Administração, respectivamente, que possuem um cadastro de alunos interessados. Esta prática se apresenta de grande importância para a escola pela relevância social, aos alunos que passam a ter a empregabilidade ampliada, e aos empresários e comerciantes, que contam com um ponto de referência e de credibilidade representado pela escola.

A vulnerabilidade no mercado de trabalho é contornada pela unidade escolar através de caminhos alternativos ao do ensino técnico de nível médio, uma vez que, em sua história, houve o oferecimento de supletivos de ensino fundamental e médio noturnos, com o critério elencado para aceitação de candidatos, os que tivessem maior idade. Estes cursos ocorreram nos anos de 1999 a 2003, sendo que permanece como uma meta a ser atingida pela equipe escolar, encontrar parceiros que financiem novas iniciativas deste tipo.

Atualmente há também o oferecimento de cursos de Qualificação Profissional de Auxiliar de Pessoal, em geral, e de Escritório, em geral, pelo próprio Centro Paula Souza, com a finalidade de inserção no mercado de trabalho para candidatos que no mínimo, tenham 16 anos e estejam cursando a 8ª série do Ensino Fundamental. Tais cursos têm a duração de 10 semanas, com 160 horas, compreendendo componentes curriculares que envolvem habilidades básicas e específicas, e com 20 vagas em cada módulo, promovem uma rotatividade de alunos nos quatro módulos oferecidos anualmente, que em sua maioria são solicitados pelas empresas e comércio da cidade, uma vez que tais cursos pertencem à área de Gestão (ETE Prof. Alcídio de Souza Prado, Plano Escolar, 2007).

A Escola possui e se faz merecedora de grande representatividade social com ótimo relacionamento com a mídia representada por jornais, revistas e rádios da cidade e região, e com a comunidade, sendo prestigiada em todos os eventos que realiza. Estes eventos são programados no momento do Planejamento Escolar anual e compreendem Semanas de Informática, Vendas, Farmácia, Enfermagem, Administração, Gincana Sócio-cultural, Festa Junina, Missas, Festividades solenes de Colação de Grau, simulações de acidentes do curso de Enfermagem, Feira de Cursos, comemorações de sete de setembro e do aniversário da cidade.

As Festividades solenes de Colação de Grau ocorrem duas vezes ao ano, devido aos cursos semestrais, e envolvem familiares e convidados dos formandos, e constituem um dos pontos altos do calendário de festividades, juntamente com a tradicional Festa Junina, que acolhe anualmente cerca de 2.000 pessoas, incluindo ex-alunos, que a prestigiam. Também recebe pessoas da comunidade e de toda a região, que graciosamente sentem prazer em proferir palestras aos alunos, como promotores públicos, empresários, funcionários de empresas, ex-alunos com representatividade profissional ou social, transmitindo dinamismo e exemplos de vida. A escola tem o seu próprio site (www.etealcidio.com.br), dinamizado por alunos e professores de todos os cursos, divulgando e utilizando todas as oportunidades de comunicação virtual (ETE PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Plano Escolar, 2007, p. 115).

A escola se faz representar sempre em eventos culturais diversos, como concursos literários, apresentações de dança, confecção de brasão da cidade e de bandeiras junto à Casa da Cultura municipal, religiosos, como a confecção de tapete da procissão de Corpus Christi, esportivos como campeonatos de futebol, vôlei e outros esportes, sociais como concurso Musa do Carnaval, Os Melhores do Ano, de prestação de serviços e inserção social, como aferição de pressão arterial e outros em campanhas de Dia das Mães, passeios ciclísticos e feiras escolares (ETE Prof. Alcídio de Souza Prado, Plano Escolar, 2007, p. 115).

Os alunos e professores da escola *locus* se destacam em concursos e intercâmbios, com alunos intercambiários do Rotary Clube, que já representaram o país na Dinamarca, México e EUA, todos vencedores de acirrada seleção para obtenção da vaga, e professores intercambiários do mesmo clube que representaram o Brasil na Alemanha, e Portugal (ETE PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Plano Escolar, 2007, p. 115).

Os professores trabalham a clientela escolar para que ela também se faça presente em campanhas comunitárias de inserção social, como arrecadação de leite e gelatina para o Grupo Alma, ligado ao Hospital do Câncer de Barretos, de sabonete e alimentos para o Asilo São Vicente de Paula, de agasalhos para o Fraterno Auxílio Cristão, e projetos relacionados ao meio ambiente, como coleta seletiva e reciclagem do lixo (ETE PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO, Plano Escolar, 2007, p. 115).

Todos os aspectos apresentados acima estão voltados ao cotidiano, inclusive registrados no Plano Escolar anual, e juntamente com estes, torna-se importante relatar alguns fatores inerentes à instituição da qual a escola *locus* pertence, diretamente relacionados com a preocupação em atender a comunidade.

A instituição enfocada procura renovar os cursos já existentes na sua rede estadual através da análise destes pelo Laboratório de Currículos, fazendo com que as grades curriculares de cada curso sejam atualizadas de três em três anos, em consonância com o progresso tecnológico e as mudanças do mundo do trabalho. Sendo assim, ao oferecer seus cursos em 78 habilitações, nos setores industrial, agropecuário e de serviços, presta um atendimento a aproximadamente 100.000 estudantes em 113 cidades do estado de São Paulo, em 138 escolas técnicas, e 30 Faculdades de Tecnologia (Disponível em: http://www.centropaulasouza.com.br/Quemsomos/Perfil_Historico.html. Acessado em 31/07/2007).

Uma outra preocupação da instituição tem sido o registro de práticas pedagógicas desenvolvidas pelas unidades escolares e seus docentes através de publicações que divulgam as experiências e o trabalho pedagógico, bem como incentivam para que os professores compartilhem suas práticas docentes através de publicações de obras didáticas, uma vez que há uma grande demanda e carência de livros deste tipo para o ensino técnico de nível médio.

Todas estas oportunidades levam ao pensamento de que o caminho trilhado pela equipe escolar está conduzindo a escola técnica enfocada em sua história, de maneira favorável. Porém indagações são possíveis, ao se pensar se realmente a missão escolar está sendo atingida com sucesso, ao ser entregue ao campo de trabalho, técnicos de nível médio, que podem ser associados a grupos de periferia do mercado de trabalho, descritos por Harvey (1999, p. 144) configurados por trabalhadores submetidos à elevada rotatividade, com seus títulos e diplomas. Estes, apresentados como parâmetros negociáveis, tornam-se válidos somente para a inserção inicial no mercado de trabalho, sendo a permanência mantida através das competências inerentes ao mercado de trabalho.

Outro questionamento é feito por Kuenzer (2005, p. 92) ao afirmar que está em curso um processo caracterizado como “exclusão includente” no qual são identificadas várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, ou estratégias de inclusão, mas sob condições precárias, fazendo com que sejam desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo com carteira assinada, ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços, ou agindo na informalidade, com a reestruturação do setor mantida através da precarização do trabalho.

Estas preocupações podem ser minimizadas em parte observando dados obtidos da Secretaria Acadêmica da escola enfocada, relacionados à clientela somente do ensino técnico do 2º semestre de 2007, envolvendo um universo de 470 alunos distribuídos nos períodos da

manhã (Enfermagem e Qualificação Básica), tarde (Informática) e noite (Administração, Farmácia, Informática, Administração e Vendas), conforme a Tabela 4.

Tabela 4 - ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICOS – 2º SEMESTRE DE 2007
Etec PROFESSOR ALCÍDIO DE SOUZA PRADO- ORLÂNDIA

Série e período	Nº alunos	Alunos pesquisados	EM completo	Frequenta EM na Etec	Frequenta EM em outra escola	Possui outro curso técnico da Etec	Possui mais de 1 curso técnico da Etec	Está cursando faculdade	Tem ensino superior completo
1 TE- M ENF.	30	29	26		3	5			2
4 TE- M ENF.	22	20	20			8	4	1	1
QB - M	23	16	15		1	5			
2 TE- T ENF.	21	18	15		3	3	1		
1D - T INF	40	22		5	17				
2D - T INF	32	30		14	16				
3D - T INF	19	14	6	2	6			2	
1B - N INF	40	38	24	4	10	7	3		3
2B - N INF	37	33	16	8	9	3	1		
3B - N INF	39	34	28	3	3	5			
1E - N ADM	40	37	30	4	3	13	3		3
2E - N ADM	37	32	25	3	4	10	3		1
3E - N ADM	23	20	19		1	7	1		1
2F - N FARM	35	28	24	1	3	5	1		
3F - N FARM	34	27	26		1	9	3	1	1
1I - N M.VEND	40	36	28	3	5	12			1
2I - N M.VEND	35	29	16	3	10	2	2		
3I - N M.VEND	19	17	14	3		6			
TOTAL	566	480	332	53	95	100	22	4	13

Fonte: Secretaria Acadêmica da Etec Professor Alcídio de Souza Prado- julho/2007

Do total de 480 alunos que atenderam à pesquisa, 332 possuem o Ensino Médio completo, constituindo alunos trabalhadores em busca de uma melhor escolarização frente ao mercado de trabalho, e dos 148 que ainda não o possuem, 53 freqüentam este curso na própria escola técnica, e 95 provêm de outras escolas.

Dos 480 alunos pesquisados, que freqüentam cursos técnicos, 100 já concluíram outro curso técnico da própria escola, e 22 possuem mais de um curso técnico concluído da unidade escolar. Estes dados permitem afirmar que os alunos concluintes de um curso técnico percebem a importância da escolarização em suas vidas, e que vale a pena, para eles, retornarem à mesma escola para freqüentarem outros cursos, embora a grande maioria esteja empregado, o que pode ser afirmado quando os Coordenadores procuram por estagiários ou candidatos a emprego.

Outro dado que gratifica o trabalho na escola enfocada, é o fato de que quatro alunos são universitários, cursando faculdade concomitantemente com algum curso técnico, e 13 têm algum curso superior completo. Para estes, a formação universitária necessita de uma complementação mais técnica e prática, na área afim, como por exemplo, nutricionistas e fisioterapeutas que procuram o curso de técnico em Enfermagem ou Farmácia, Administradores que procuram o curso de técnico em Administração, ou mesmo diversas áreas, como pessoas formadas em Direito, Arquitetura e Ciências Contábeis que optam pelo curso de técnico em Informática.

Conforme escreve Kuenzer (2005, p. 81) o trabalho escolar deve convergir para uma pedagogia emancipatória, que tenha como finalidade superar a contradição entre o capital e o trabalho, desta forma culminando para a construção histórica de pessoas esclarecidas e articuladas que rejeitem as formas de destruição e as condições materiais que geram a exclusão. Esta pedagogia tem total inserção em uma escola técnica estadual, pertencente a uma instituição que, a partir deste ano de 2007 passou a integrar a Secretaria de Desenvolvimento do estado de São Paulo, juntamente com o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). O objetivo desta secretaria é intensificar o desenvolvimento sustentável do estado, estimular as vantagens competitivas das empresas e dos empreendedores paulistas, incorporar tecnologia aos produtos da região, e fortalecer as condições para atração de investimentos no estado (Disponível em: <http://www.centropaulasouza.com.br/Quemsomos/Secretaria/Secretaria.html> Acessado em 31/07/2007).

Sendo assim, no pequeno e modesto universo de uma cidade do interior paulista, reside a grandeza da missão de uma escola técnica estadual, agora denominada de Etec Professor Alcídio de Souza Prado, ainda mais vinculada ao desenvolvimento do estado, que através de sua trajetória construiu muitos caminhos e alternativas para as pessoas que por ela passaram, tanto na preparação para o mercado de trabalho, como em suas histórias de vida, utilizando as competências como ferramentas de transformação.

E finalmente citando Bordieu (2003), a respeito do futuro de classe e causalidade do provável, quanto à clientela que procura uma escola técnica que se adapta conforme o mundo do trabalho:

O mundo econômico e social, cargos a conquistar, estudos a fazer, bens a consumir, mulheres a desposar, etc., jamais reveste, a não ser na experiência imaginária que pressupõe a neutralização do senso das realidades, a forma de um universo de possíveis igualmente compossíveis para todo sujeito possível. Apresenta-se como campo imediatamente estruturado segundo a oposição entre o que já está apropriado por outros, de direito ou de fato – portanto, impossível, alienado – e o que, previamente possuído, pertence ao universo normal do que é evidente. Ter o poder é possuir em potência o uso exclusivo ou privilegiado de bens ou serviços formalmente disponíveis a todos: o poder dá o monopólio de certos possíveis, formalmente inscritos no futuro de todo agente. (p. 96).

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. F.; RUBEGA, C. **O desenvolvimento de competências no ensino médio e técnico**: subsídio aos docentes para a elaboração dos planos de ensino. São Paulo, SP: Centro Paula Souza, Cetec (Coordenadoria do Ensino Técnico), 1999. 20 p. Apostila.
- ALVES, J. F. **A prova-teste como instrumento de avaliação de competências**: princípios, elaboração, validação e possibilidades. Campinas, SP: Komedi, 2005. 416 p.
- ALVES, M. P. C. O desenvolvimento do currículo e a avaliação por competências. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth, ALVES, Maria Palmira C. (orgs.). *Cultura e política de currículo*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006. Pp 161- 179.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 8. ed. São Paulo, SP: Boitempo editorial, 2006. 261 p.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). In: **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez. 2005. p 59-92.
- ARAÚJO, Almério Melquíades. **Itinerário formativo para a inserção no mercado de trabalho**. Revista Idéias. São Paulo, SP, FDE, n. 32, 2005.
- _____. **Proposta de Currículo por Competências para o Ensino Médio**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2006. 63p. Apostila.
- ARAÚJO, Almério M.; MONTEIRO, Marcos Antonio. **A implantação de uma rede estadual de educação técnica e tecnológica**: a experiência histórica do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza/São Paulo. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Cetec) 2006. 11p.
- BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 236 p.
- BERGER FILHO, Ruy Leite. **Currículo e Competências**. São Paulo: 1999. 08 p. In: *Construção da Identidade do Coordenador de Área (Curso)*. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Cetec) 1999.
- BORDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: 2003.Vozes, 2003. 251 p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Decreto Lei nº 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1997.

_____. Decreto Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 jul 2004.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 39/2004, de 08 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 2002. 144p.

_____. Resolução nº 1, de 03 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

BUFFA, E.; NOSELLA P. **A escola Profissional de São Carlos**. São Carlos: Ufscar, 1998. 150 p.

CARVALHO, Marta. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane M. T., et al (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-252.

_____. **A escola, a república e outros ensaios**. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2003.

CENTRO ESTADUAL INTERESCOLAR PROFESSOR ALCÍDIO DE SOUZA PRADO. **Grades Curriculares, 1976-1977**.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. **Temas transversais**. São Paulo: CEETEPS- Cetec; Copidart, 1998. 47 p.

CENTRO PAULA SOUZA; SENAI-SP. **Mapeamento da educação profissional no estado de São Paulo**. São Paulo: 2005. 80 p.

_____. **SAI- Sistema de Avaliação Institucional 2006** - ETE Professor Alcídio de Souza Prado. São Paulo: SP. 2007. 110 p.

_____. **Etes conquistam posições de destaque no ENEM**. Disponível em <http://www.centropaulasouza.com.br/Ete/Enem.html>. Acesso em: 09/04/2007.

_____. **Perfil. Histórico. Quem somos**. Disponível em http://www.centropaulasouza.com.br/Quemsomos/Perfil_Historico.html. Acesso em: 31/07/2007.

_____. **SAI- Sistema de Avaliação Institucional.** Disponível em <http://www.centropaulasouza.com.br/sai/SAI.html>>. Acesso em: 09/04/2007.

_____. **Secretaria de Desenvolvimento.** Disponível em: <http://www.centropaulasouza.com.br/Quemsomos/Secretaria/Secretaria.html>. Acesso em: 31/07/2007).

_____. **Quadro Quantitativo: Vestibulinho desde 1989.** São Paulo: 2007. 01 p.

CONSTANTINO, Luciana. Lula reunifica ensino médio e técnico. **Folha de S. Paulo.** São Paulo, 27 jul. 2004. Cotidiano. p. C1.

COORDENADORIA DO ENSINO TÉCNICO- CETEC. Centro Paula Souza. **Construção da Identidade do Coordenador de Área.** São Paulo: SP. 1999. 13 p. Apostila.

CORRÊA, Vera. A nova cultura do trabalho: subjetividades e novas identidades dos trabalhadores. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: Inep/MEC-Instituto Nacional de estudos e pesquisas sociais Anísio Teixeira, 2006. p 237- 257.

COSTA, Thaís Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação,** Campinas, SP, nº 29. p. 52-62. mai/jun/jul/ago 2005.

COSTA, Alessandra D. M. O poder judiciário, as instituições educativas e as diferentes concepções de educação de menores envolvidos em processos-crime (1930-1960). In: SICCA, Natalina A. L. (org.). **Cultura e práticas escolares.** Florianópolis, SC: Insular, 2006. p. 79-90.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo: Unesp, Brasília, DF: Flacso, 2000a. 190 p.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: EdUnesp/Unesp, 2000b. 243 p.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2000c. 270 p.

_____. **Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile.** In: Cadernos de Pesquisa, nº 111. São Paulo: SP, 2000d. 17 p.

CUNHA, Marcus Vinicius. Ensino Profissional: de Anísio Teixeira, o signatário incógnito do Manifesto de 1932, às concepções de John Dewey. In: VALE, J. M. F. et al (orgs.) **Escola pública e sociedade.** São Paulo: Saraiva, 2002. v. 1. p. 276-281.

CURSO PRÁTICO DO ENSINO PROFISSIONAL DE ORLÂNDIA. **Livro de Atas de Exames.** Orlandia, SP: 1949.

DUTRA, Joel Souza. **Gestão por Competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas.** São Paulo: Gente, 2001. 130 p.

ESCOLA ARTESANAL DE ORLÂNDIA. **Livro de Exames**. Orllândia, SP: 1958.

ESCOLA ESTADUAL DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAUS “PROFESSOR ALCÍDIO DE SOUZA PRADO”. **Livro de Matrículas da Escola Profissionalizante Vale do Rosário**. Orllândia, SP: 1981. 100 p.

_____. **Plano Escolar**. Orllândia, SP: 1987. s/numeração.

ESCOLA TÉCNICA DE SEGUNDO GRAU “PROFESSOR ALCÍDIO DE SOUZA PRADO”. **Plano Escolar**. Orllândia, SP: 1989. 96 p.

_____. **Plano Escolar**. Orllândia, SP: 1990. 55 p.

_____. **Plano Escolar**. Orllândia, SP: 1991. 66 p.

_____. **Plano Escolar**. Orllândia, SP: 1993. 61 p.

_____. **Plano Escolar**. Orllândia, SP: 1994. 95 p.

ESCOLA TÉCNICA PROFESSOR ALCÍDIO DE SOUZA PRADO. **Plano Escolar**. Orllândia, SP: 1995. 96 p.

_____. **Plano Escolar**. Orllândia, SP: 1996. p. 48-64.

_____. **Plano Escolar**. Orllândia, SP: 1998. 278 p.

_____. **Plano Escolar**. Orllândia, SP: 2000, p. 100-177A.

_____. **Plano Escolar**. Orllândia, SP: 2007. 236 p.

_____. **Roteiro de Análise dos resultados dos processos de gestão escolar- Observatório Escolar 2006**. Orllândia, SP: 2007, 8 p.

FARIA FILHO, Luciano M. de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cyntia G. (orgs). **500 anos de educação do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Senai/DN/DPEA, 1986, v. 1. 284 p.

_____. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Senai/DN/DPEA, 1986, v. 5. 319 p.

FONSECA, Laura Souza. Reestruturação produtiva, reforma do estado e formação profissional no início dos anos de 1990. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília, DF: Inep/MEC-Instituto Nacional de estudos e pesquisas sociais Anísio Teixeira, 2006. p. 201-220.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, J. Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 61-74

GALLEGO, E. A. B., UTAGAWA, M. C., CAMARGO, N. R. Escola Técnica Estadual “Getúlio Vargas”. In: MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALVES, Júlia Falivene (org.). **Contribuição para a pesquisa do ensino técnico em São Paulo: inventário de fontes documentais**. São Paulo, SP: Centro Paula Souza, 2002. p. 82-97.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação Brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003. 288 p.

_____. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez. 2006. 272 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999. 206 p.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 140 p.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1999. 349 p.

HEMÉRITAS, A. B. M., ZANIRATO, L. C. **Reflexos da reforma da educação profissional nas escolas técnicas estaduais de São Paulo**. Campinas, SP: Komedi, 2005. 664 p.

KUENZER, Acácia Z. Exclusão Includente e Inclusão Excludente- a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, J. Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-94.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial**. Rio de Janeiro: DP&A. 2001. 112 p.

LIMA, Adonae R. **Proposta de ampliação do prédio escolar**. EEPSPG “Professor Alcídio de Souza Prado”. Orlandia, SP: 1987. 06 p.

LOPES, A. C., MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice. C.; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo, SP: Cortez, 2002. 237 p. 13- 54.

LOPES, A. C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice. C.; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP & A. 2002. p 145- 176.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPE, 1986. 99 p.

MACEDO, E. Currículo e Competência. In: LOPES, Alice. C.; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP & A. 2002. p. 115 a 143.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003. 317 p.

MATIAS, Carlos Roberto. **Reforma da Educação Profissional: Implicações na Unidade-Sertãozinho do CEFET-SP**. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2004. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

MORAES, C. S. V. Instrução “Popular” e Ensino Profissional: Uma Perspectiva Histórica. In: VIDAL, D. Gonçalves; HILSDORF, M. L. Spedo (orgs.) **Brasil 500 Anos: Tópicos em História da Educação**. São Paulo, SP: Edusp, 2001. p.169-204.

_____. Educação, trabalho e Formação Profissional. In: PRADO, M. L. C.; VIDAL, D. G. (org.) **À Margem dos 500 anos: reflexões irreverentes**. São Paulo: Edusp, 2002a. p. 41- 61.

_____. Notas históricas sobre origens do ensino técnico no estado de São Paulo. In: MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALVES, Júlia Falivene (org.). **Contribuição para a pesquisa do ensino técnico em São Paulo: inventário de fontes documentais**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002b. p. 47-50.

MORAES NETO, Benedito. **Século XX e trabalho industrial: taylorismo, fordismo, ohnoísmo e automação em debate**. São Paulo: Xamã, 2003. 128 p.

MOREIRA, A. Flávio (org.). **Currículo: questões atuais**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004, 143 p.

MOREIRA, A. Flávio; SILVA, Tomaz T. da (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 154 p.

MOTOYAMA, S. (org.). **Educação técnica e tecnológica em questão: 25 anos do Ceeteps: uma história vivida**. São Paulo: Unesp, 1995. 502 p.

NOSELLA, Paolo. A educação e o mundo do trabalho: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C.B. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. V. 3. século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 243- 254.

PACHECO, José Augusto. Área de projecto: uma componente curricular não-disciplinar. In: LOPES, Alice. C.; MACEDO, Elizabeth (org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro, RJ: DP & A 2002. p.177- 200.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 90 p.

PINHEIRO, Antonio Carlos da F. Bragança. **A educação para o desenvolvimento de competências em ambientes globalizados do século 21**. Fat- Fundação de Apoio à Tecnologia. São Paulo: Imprensa Oficial, n. 4, set/out/nov/dez 2005. 64 p.

PETEROSI, H. G., ARAÚJO, A. M. Políticas públicas de educação profissional: uma reforma em construção no sistema de escolas técnicas públicas em São Paulo. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (orgs.) **Políticas educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas: SP. Papyrus, 2003. p. 65-149.

RAMOS, Marise Nogueira, PAVAN, Rosiver (coords.). **Ensino Médio: construção política-síntese de salas temáticas**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, 76 p.

_____. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C.B. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. V. 3. século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 229- 241.

_____. **A pedagogia das competências: economia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 320 p.

RIBEIRO, M. L. S. História das políticas educacionais: a questão das fontes. In: LOMBARDI, J. C; NASCIMENTO, M. I. M (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 89- 96.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2004. 14. edição. 86 p.

RISSO, A. L. **Uma década de projetos: metodologia, valores, práticas coletivas**. Campinas: SP, Komedi, 2005. 160 p.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930- 1973)**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 267 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 396 p.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

_____. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina L.; MOREIRA, A. Flavio B. (orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 41-80.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 242 p.

_____. Educação e colonização: as idéias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C.B. (orgs.). **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. V. 1. séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a. p. 121-130.

_____. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b. 203 p.

SETÚBAL, A. Alencar. Análise de conteúdo: suas implicações nos estudos das comunicações. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Nepi- Núcleo de estudos e pesquisas sobre identidade. [199-?] p 59-85.

SHIROMA, Eneida O., MORAES, Maria Cecília M., EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (o que você precisa saber sobre...). 144 p.

SOARES, M. Para quem pesquisamos? para quem escrevemos? In: MOREIRA, A. F. et al. **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 65- 90.

TELLES, Dirceu A. **Os cursos superiores de Tecnologia, o profissional tecnólogo e suas dinâmicas**. Fat-Fundação de Apoio à Tecnologia. São Paulo: Imprensa Oficial, n. 1, dez 2004-jan/fev 2005. p. 10 a 14.

XAVIER, Libania N. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como um divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Libania N. (org.) **Manifesto dos pioneiros da educação nova: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: FGV; Belo Horizonte: Fumec, 2004. p 21- 38.

WILLINSKY, John. O estado-nação após o globalismo.. In: GARCIA, Regina L.; MOREIRA, A. Flavio B. (orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 81 a 114.

ZOTTI. Solange A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Plano, 2004. 240 p.

ANEXO A

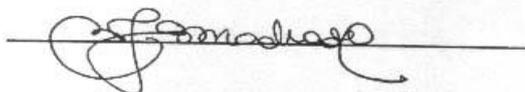
(Autorização da Superintendência do Centro Paula Souza, para citação da instituição e da Escola Técnica Professor Alcídio de Souza Prado)

Orlândia, 24 de outubro de 2006.

Senhora Superintendente

Eu, **María Teresa Garbim Machado**, Diretora da ETE Professor Alcídio de Souza Prado, de Orlândia, e mestranda em Educação no Centro Universitário Moura Lacerda, em Ribeirão Preto, venho, mui respeitosamente, solicitar a Vossa Senhoria autorização para citar o Centro Paula Souza, como instituição, bem como a referida escola, como locus da dissertação de Mestrado denominada: A trajetória e implantação do currículo por competências de uma escola pública do estado de São Paulo, sob orientação da Prof. Dra. Alessandra David Moreira da Costa.

Nestes termos,
P. deferimento.
Atenciosamente,



De acordo.
27/10/2006

Elenice Belmonte R. de Castro
Chefe de Gabinete

ANEXO B

(Grades Curriculares)



CEETEPS

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA "PAULA SOUZA"

Mantido pelo Governo do Estado de São Paulo

ETE PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO

Avenida 10, nº 1.100 - Fone/Fax (016) 826 0774 - ORLÂNDIA-SP - CEP 14620-000

Criada pela Lei Estadual nº 77, de 23/02/48 - Instalada em 25-06-49

fl. 082

ENSINO MÉDIO - Área de Administração

ANO LETIVO - 1.998 / 1.999 / 2.000

MÓDULO - 20 Semanas

HORA AULA - 50 minutos.

B a s e	C o m p o n e n t e s	MATÉRIAS	COMPONENTES CURRICULARES	SEMESTRES						TOTAL	CARGA HORÁRIA	
				1º	2º	3º	4º	5º	6º			
C o m p o n e n t e s	Lei 9394/96 Art. 26	Português	Língua Portuguesa e Literatura	4	4	3	2	3	3	19	380	
		Estudos Sociais	História	2	2	2	2			8	160	
	Resolução CFE 06/86	Ciências	Geografia		2	2	2	2			8	160
			Física		2	2	3	3	2		12	240
			Química		2	2	3	2	3		12	240
	Deliberação CEE 14/97 Item 4.4 Alínea a	Matemática	Biologia e Programa de Saúde		3	3	2	2	2		12	240
					4	4	2	2	3	3	18	360
			Educação Artística		2	2					4	80
			Educação Física		2	2	2	2	2	2	12	240
			TOTAL		23	23	19	17	15	8	105	2.100
	D i v e r s a r i f i c a d a	Lei 9394/96 Artigo 26	Língua Estrangeira Moderna - (Inglês)		2	2	2	2	2	2	12	240
Informática						2	2			4	80	
Estatística						2	2			4	80	
Leitura e Produção de Texto							2	2		4	80	
Tecnologia e Meio Ambiente								2		2	40	
Ética e Cidadania								2		2	40	
Gestão e Qualidade									2	2	40	
Economia e Mercados									3	3	60	
Direito e Legislação									2	2	40	
Contabilidade Geral										3	3	60
Organização de Empresas										4	4	80
Matemática Comercial e Financeira										3	3	60
				TOTAL		2	2	6	8	10	17	45
		CARGA HORÁRIA - TOTAL		25	25	25	25	25	25	150	3.000	

Módulo de Qualificação Profissional:- Assistente Administrativo e Contábil.

Orlândia, 12 de janeiro de 1.998

Maria Inês Cutlac
Maria Inês Cutlac - RG 5.814.808
Diretor de ETE

Maria Izabel Capua Maia
MARIA IZABEL CAPUA MAIA
Supervisor de Ensino
RG. 3.019.690

Caura Teresa Mazzei
Caura Teresa Mazzei
Resp. Grupo de Supervisão Escolar
Registro nº 2007



CEETEPS

Fl. 080

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA "PAULA SOUZA"

Mantido pelo Governo do Estado de São Paulo

ETE PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO

Avenida 10. n.º 1.100 - Fone/Fax (016) 826 0774 - ORLÂNDIA-SP - CEP 14620-000
Criada pela Lei Estadual n.º 77, de 23/02/48 - Instalada em 25-06-49

CURSO:.....Habilitação Profissional de TÉCNICO EM PROCESSAMENTO DE DADOS
AUTORIZAÇÃO:-

ANO: 1998/1999.

Turno: DIURNO e NOTURNO

Módulo:- 20 SEMANAS

LEGISLAÇÃO			MATERIAS E COMPONENTES CURRICULARES	PERÍODO: D / N			N.º DE TERMOS: 3	
Lei Federal 9394/96 Decreto 2467/73 Parecer CNE N.º 05/97 Indica ção CEE N.º 1/97 A L I Z A N T E	C O N T R O L E S I S T A N T E	Minimo Profissio nalizante Parecer CFE 2467/73 ESTATÍSTICA PROCESSAMENTO DE DADOS - Fundamentos de Proc. de Dados - Técnicas de Programação - Linguagem de Programação - Técnicas de Operação - Introdução aos Sistemas Operacionais - Técnicas de Sistemas de Proc. de Dados - Bancos de Dados - Arquitetura de Computadores e Redes ESTÁGIO PROFISSIONAL CARGA HORÁRIA MINIMO PROFISSIONALIZANTE Disciplinas Optativas 6º Decreto TECNOLOGIA E MEIO AMBIENTE CARGA HORÁRIA DISCIPLINAS OPTATIVAS CARGA HORÁRIA TOTAL		1998	1998	1999	TOTAL	C.H.
			1.º	2.º	3.º		TOTAL	
		ORGANIZAÇÃO DE EMPRESAS						
		- Gestão e Qualidade	2			2	40	
		- Higiene e Segurança no Trabalho	2			2	40	
		- Organização de Empresas		2		2	40	
		CONTABILIDADE		2	2	4	80	
		ESTATÍSTICA		4		4	80	
		PROCESSAMENTO DE DADOS						
		- Fundamentos de Proc. de Dados	2			2	40	
		- Técnicas de Programação	3	4	5	12	240	
		- Linguagem de Programação	3	3	6	12	240	
		- Técnicas de Operação	3	3	3	9	180	
		- Introdução aos Sistemas Operacionais	2	2	2	6	120	
		- Técnicas de Sistemas de Proc. de Dados		3	3	6	120	
		- Bancos de Dados		2		2	40	
		- Arquitetura de Computadores e Redes			2	2	40	
		ESTÁGIO PROFISSIONAL					400	
		CARGA HORÁRIA MINIMO PROFISSIONALIZANTE	17	25	23	65	1700	
		Disciplinas	2			2	40	
		Optativas			2	2	40	
		ÉTICA E CIDADANIA	2			2	40	
		DIREITO E LEGISLAÇÃO	2			2	40	
		TECNOLOGIA E MEIO AMBIENTE	2			2	40	
		CARGA HORÁRIA DISCIPLINAS OPTATIVAS	8	-	2	10	200	
		CARGA HORÁRIA TOTAL	25	25	25	75	1900	
		CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO					1900	

OBS.: 1.º Termo = Auxiliar de Programador
1.º + 2.º Termos = Programador
1.º + 2.º + 3.º Termos = Técnico em Processamento de Dados

Orlândia, 11 de dezembro de 1.997

Pela homologação

Homologo

Maria Inês Cutlac
Maria Inês Cutlac - RG 5.048.814
Diretor de ETE

Maria Izabel Capua Maia
MARIA IZABEL CAPUA MAIA
Supervisor de Ensino
RG. 3.019.690

[Assinatura]
[Assinatura]

Curso : Técnico em Administração

Área : Gestão

Lei Federal Nº 9394/96
 Decreto Federal Nº 2208/97
 Resolução CNE/CEB Nº 04/99
 Plano de Curso aprovado 30/04/2001

1º módulo - 2º Sem./2001	C.H./HA	2º módulo - 1º Sem./2002	C.H./HA	3º módulo - 2º Sem./2002	C.H./HA	C.H./HA
• Economia e Mercados	60	• Estatística	60	• Informática	60	80
• Direito e Legislação	60	• Informática	60	• Psicologia	60	40
• Contabilidade e Custos	40	• Contabilidade e Custos	40	• Administração Financeira	40	80
• Organização de Empresas	80	• Administração Financeira	80	• Administração da Produção	100	80
• Administração de Recursos Humanos	60	• Administração de Recursos Humanos	60	• Administração de Marketing	80	80
• Administração de Marketing	40	• Administração da Produção	40	• Higiene e Segurança do Trabalho	60	60
• Matemática Financeira	80	• Administração de Marketing	80	• Gestão e Qualidade	60	40
• Leitura e Produção de Textos	40	• Leitura e Produção de Textos	40	• Tecnologia e Meio Ambiente	40	40
• Ética e Cidadania	40					
Subtotal	500	Subtotal	500	Subtotal	500	1500
Total Geral						
Estágio Supervisionado						
Qualificação Profissional : Auxiliar Administrativo		Qualificação Profissional : Auxiliar Financeiro		Habilitação Profissional : Técnico em Administração		

Data : 22/06/2001

Homologado em : 18/06/2001

Director : maria inês cutiac

Maria Inês Cutiac
 RG: 5.048.814
 Diretor de E.T.E.

107A
 Laura Feresza Mazzei
 Resp. Grupo de Supervisão Escolar
 Registro nº 2007


CEETEPS

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
 Governo do Estado de São Paulo
 ETE Prof. Alcídio de Souza Prado
 Avenida 10, nº 1.100 - Fone/Fax (016) 826 0774 - ORLÂNDIA-SP - CEP 14620-000
 Criada pela Lei Estadual nº 77, de 23/02/48 - Instalada em 25-06-49

121

ENSINO MÉDIO

ANO LETIVO - 2001 / 2.002 / 2.003
 MÓDULO - 20 Semanas
 HORA AULA - 50 minutos.

Autorização:-.....PACECER CEE Nº 105/98, publicado no DOE de 2/4/98 – Seção I - pág 13 e Indicação CEE nº 9/2000.

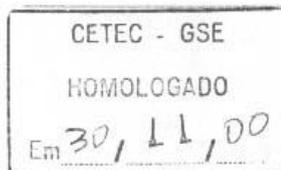
ARTIGO 26 DA LEI FEDERAL 9394/96 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3/98	BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SEMESTRES						TOT	CARG HOR.		
				1º	2º	3º	4º	5º	6º				
				2001	2001	2002	2002	2003	2003				
PARTE DIVERSIFI- CADA	BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa e Literatura	4	4	3	3	4	4	22	440		
			Arte	3	3					06	120		
			Educação Física	2	2	2	2	2	2	12	240		
		CIÊNCIAS HU- MANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	2	2	2	2	2	12	240		
			Geografia	2	2	2	2	2	2	12	240		
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNO- LOGIAS	Matemática	4	4	3	3	3	3	20	400		
			Física	2	2	2	2	2	2	12	240		
			Química	2	2	2	2	2	2	12	240		
			Biologia	2	2	2	2	2	2	12	240		
		TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM				23	23	18	18	19	19	120	2.400
		PARTE DIVERSIFI- CADA	PARTE DIVERSIFI- CADA	PARTE DIVERSIFI- CADA	Língua Estrangeira Moderna - (Inglês)	2	2	2	2	2	2	12	240
					Informática			3	3			06	120
					Estatística			2	2			04	80
					Ética e Cidadania					2		02	40
					Tecnologia e Meio Ambiente					2	2	04	80
Direito e Legislação									2	02	40		
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA					2	2	7	7	6	6	30	600	
CARGA HORÁRIA - TOTAL				25	25	25	25	25	25	150	3.000		

Orlândia, 17 de novembro de 2000

Pela Homologação

Homologo

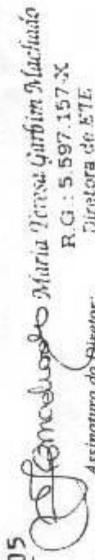
Maria Inês Cutlac
 Maria Inês Cutlac - RG 5.048.814
 Diretor de ETE



Laura Teresa Mazzei
 Laura Teresa Mazzei
 Resp. Grupo de Supervisão Escolar
 Registro nº 2007

NRE

CENTRO PAULA SOUZA
 Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
 GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

ETE PROF. ALCIDIO DE SOUZA PRADO		CÓD. 025	MUNICÍPIO: ORLÂNDIA			
CURSO: Técnico em Farmácia		ÁREA: Saúde				
<i>Lei Federal N.º 9394/96 - Decreto Federal N.º 5154/04 - Resolução CNE/CEB N.º 04/99 - Parecer CNE/CEB 16/99 Indicação CEE 08/2000 - Plano de Curso aprovado pela Portaria do Coordenador da CETEC de 03/07/2003, publicada no DOE de 19/07/2003, seção I, pág. 46</i>						
	1º Módulo - 1º Sem. 06	CH/H.A.	2º Módulo - 2º Sem. 06	CH/H.A.	3º Módulo - 1º Sem. 07	CH/H.A.
Educação para o Autocuidado	50	100	Produção de Produtos Terapêuticos e Cosméticos	100	Dispensação de Produtos Farmacêuticos e Correlatos II	100
Inglês Instrumental	50	50	Organização do Processo de Trabalho em Farmácia I	50	Produção de Produtos Terapêuticos e Cosméticos II	100
Prestação de Primeiros Socorros	100	50	Organização do Processo de Trabalho em Saúde	50	Organização do Processo de Trabalho em Farmácia II	100
Promoção da Biossegurança nas Ações de Saúde	50	50	Administração de Empresas Farmacêuticas I	50	Administração de Empresas Farmacêuticas II	50
Química Analítica	75	75	Promoção e Venda de Produtos Farmacêuticos I	100	Banco de Dados	50
Química Orgânica	75	75	Dispensação de Produtos Farmacêuticos e Correlatos I	50	Legislação	50
Cidadania Organizacional	50	50	Promoção da Saúde e Segurança no Trabalho	50	Controle de Qualidade	50
Linguagens: Trabalho e Tecnologia	50	50	Banco de Dados	50		
Total Geral:	500	TOTAL	TOTAL	500	TOTAL	500
Estágio Supervisionado:		Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de Auxiliar de Farmácia Módulos I + II		Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Farmácia Módulos I + II + III		
Sem Certificação Módulo I						
DATA: 24 / 11 / 2005	Assinatura do Diretor:  Maria Tereza Giribim Maciel R.G.: 5.597.157-X Diretora de ETE		HOMOLOGADO: 05 / 12 / 05  Lauri Helena Mazzei Responsável pelo Grupo de Supervisão			

CENTRO PAULA SOUZA

COMPETÊNCIA EM EDUCAÇÃO PÚBLICA PROFISSIONAL

ETE PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO – ORLÂNDIA

Avenida 10, nº 1100 – centro – Orlandia- SP/ CEP: 14620-000 – Fone/ FAX (16)3826-0774 –

CNPJ: 62.823.257/0025-78 Email: etealcidio@com4.com.br

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO – 2006

Módulo: 40 semanas

Hora-aula: 50 minutos

Autorização: Parecer CEE No. 105/98, publicado no DOE de 02/04/98 - Seção I - p. 13. Indicação CEE Nº 09/2000

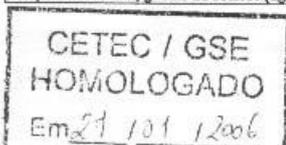
De acordo com: Lei Federal 9394/96 Art. 26 e Resolução CNE/CEB Nº 3/98

BASE NACIONAL COMUM						
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES				Carga Horária
		Número de aulas semanais por componente				
		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	Total	
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	4	3	4	11	440
	Arte	3			3	120
	Educação Física	2	2	2	6	240
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2	6	240
	Geografia	2	2	2	6	240
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	3	3	10	400
	Física	2	2	2	6	240
	Química	2	2	2	6	240
	Biologia	2	2	2	6	240
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		23	18	19	60	2400
PARTE DIVERSIFICADA Inglês (obrigatório e com carga horária estipulada) e, a partir da 2ª série, disciplinas-projeto ou outras disciplinas (a critério da ETE e com carga horária definida por ela)	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	2	2	2	6	240
	Produções Artísticas		2		2	80
	Serviços de Informação e Comunicação		3		3	120
	Ações de Cidadania			2	2	80
	Organização e Gestão Empresarial					
	Projetos Técnico-Científicos			2	2	80
	Intervenções Ambientais					
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA		2	7	6	15	600
CARGA HORÁRIA TOTAL		25	25	25	75	3000

DISCIPLINAS-PROJETO

Ações de Cidadania – Algumas possibilidades de trabalho: ações comunitárias; educação; divulgação e defesa de direitos; campanhas; prestação de serviços à comunidade; trabalhos voluntários em associações e organizações sociais e outros.	Área de Conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias
Ações de Defesa e Proteção ao Ambiente – Pesquisas e ações que tenham como objetivo diagnosticar problemas que podem ser causados ao ambiente, apresentar possíveis formas de solucioná-los e estimular a comunidade a se mobilizar em sua defesa.	Áreas de Conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias
Produções Artísticas – Planejar e executar atividades relacionadas às manifestações artísticas, tais como, montagem de peças teatrais, produção de vídeos, organização de exposições, criação de cineclubes, ensaios fotográficos, corais, jograis, real festivais, ações de preservação, conservação e valorização do patrimônio cultural etc.	Áreas de Conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
Projetos Técnico-Científicos – Projetos que envolvam análise, discussão e promoção de ações em relação a: combate ao desperdício (de água, energia, alimentos, materiais de consumo e outros); aproveitamento do lixo; uso de tecnologias; inovações tecnológicas; prevenção de doenças etc.	Áreas de Conhecimento: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias
Serviços de Informação/Comunicação em diferentes mídias e códigos de linguagem – produção de jornais, revistas, quadrinhos, cartilhas, CD-Rom, programas de rádio; vídeos etc.	Área de Conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
Gestão Empresarial ou Organizacional – Implantação de escritório-modelo, empresa-jovem, cooperativa-escola, gestão de setores (agrícolas, laboratoriais, biblioteca, Centro de Memória) etc.	Área de Conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias

Orlândia, 16 de janeiro de 2006.



Laura Teresa Mazzei
Resp. Grupo de Supervisão Escolar
Registro nº 2007

Maria Teresa G...
11.09.16.000.110.00
11.09.16.000.110.00