

Universidade Nove de Julho - UNINOVE
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE

A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
Um estudo sobre o modelo de competências e suas implicações no
plano de trabalho docente.

FELLIPE DE ASSIS ZAREMBA

São Paulo

2009

FELLIPE DE ASSIS ZAREMBA

A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:

Um estudo sobre o modelo de competências e suas implicações no plano de trabalho docente.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor Celso do Prado Ferraz de Carvalho

São Paulo

2009

FICHA CATALOGRÁFICA

Zaremba, Fellipe de Assis.

A reforma da educação profissional: um estudo sobre o modelo de competência e suas implicações no plano de trabalho docente. / Fellipe de Assis Zaremba. 2009.

183 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, 2009.

Orientador: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

1. Políticas educacionais. 2. Educação profissional 3. modelo de competências. 4. Prática escolar 5. Plano de trabalho docente.

CDU: 37



Escola Técnica Estadual Julio de Mesquita, 1953.

**A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
Um estudo sobre o modelo de competências e suas implicações no
plano de trabalho docente.**

por

FELLIPE DE ASSIS ZAREMBA

Dissertação de Mestrado submetida à
Comissão Julgadora do Programa de Pós
Graduação em Educação (PPGE) como parte
dos requisitos necessários à obtenção do título
de Mestre em Educação.

Presidente: Prof. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Dr. – Orientador, Uninove

Membro: Prof. João dos Reis Silva Júnior, Dr. -

Membro: Prof. Miguel Henrique Russo, Dr. -

Julgado em: ____ / ____ / ____.

Nota: _____.

Dedico este trabalho aos meus pais Ademir Zaremba e Áurea Maria Cabral Zaremba, pelo exemplo de vida e por sempre participarem de minhas decisões, com amor, carinho, compreensão, verdade e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois sem Ele nada seria possível.

Aos meus pais pela oportunidade, dedicação, compreensão e pelo amor em todo percurso de minha vida.

Aos meus irmãos Fagner Zaremba e Mayara Luiza Zaremba pelo apoio e compreensão durante minha trajetória.

A minha querida namorada Rosana Rufino Tavares, que eu amo muito.

Ao meu eterno amigo Vanderlei de Oliveira Cruz pelos ensinamentos que me ajudaram a ultrapassar muitas dificuldades durante esses anos. Valiosas e incalculáveis orientações.

Ao professor Doutor Celso do Prado Ferraz de Carvalho pela paciência, dedicação e aprendizado na orientação desta dissertação.

Ao professor Dr. João do Reis Silva Junior pelas inesquecíveis lições, dedicação e paciência, na orientação do processo de qualificação de pesquisa, e por aceitar o convite para participar da banca desta dissertação.

Ao professor Miguel Henrique Russo, por aceitar o convite para participar da banca desta dissertação.

A Bibliotecária Márcia Aparecida Cruvinel pelo apoio, carinho e atenção no processo de obtenção das fontes de pesquisa.

Ao meu colega de Mestrado Adalgício Ribeiro de Paula, que transmitiu seus conhecimentos e sua experiência acadêmica.

Aos queridos e sempre amigos Otávio Ravagnani, Ronei Paulo Ingrati, Simone Costa, Luiz Augusto Januzzi, Fernando Sanchez, Vânia Aparecida Moraes, Anny Romero Rios, Bruna Tavares Guimarães e Adelson Duarte dos Santos pelos momentos de ausência no trabalho e no lazer pelo apoio incansável e incentivo a mais essa jornada em minha vida.

Aos funcionários da ETEC Julio de Mesquita, Suely de Campos França Magini, Valéria Lira, Elaine Oliveira e os Professores Magali Canhamero, Cezar, Pedro e Valéria Cariniel, pelo apoio, dedicação e incentivo.

As supervisoras do Programa Bolsa Mestrado, Professoras Denise e Izabel pelo incentivo.

A todos aqueles que contribuíram e torceram para mais uma batalha vencida, com muitas dificuldades.

Não existe um caminho para a felicidade. A felicidade é o caminho.

A alegria está na luta, na tentativa, no sofrimento envolvido e não na vitória propriamente dita.

A força não provém da capacidade física e sim de uma vontade indomável.

O amor é a força mais sutil do mundo.

Mahatma Gandhi

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender os impactos que a reforma da educação profissional tem produzido no trabalho docente no âmbito do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS. A escolha dessa rede se deve ao fato de sua imediata adesão aos fundamentos da reforma, notadamente sua apropriação do chamado modelo de competências. Definimos como campo de pesquisa a Escola Técnica Júlio de Mesquita, fundada em 1935 e, portanto, com uma ampla densidade histórica. Nossa hipótese de trabalho é de que há um intenso processo de mediação entre o que é anunciado pela reforma e sua apropriação no espaço escolar, pois esse acaba produzindo uma reforma com características muito particular, demarcada pela cultura e prática escolar. As fontes de pesquisa primárias se constituem nos planos de trabalho docente, elaborados no período de 2004-2008, e em entrevistas com docentes e funcionários. As fontes secundárias são formadas pelos documentos mais importantes produzidos no contexto da reforma pelas diferentes instituições, tanto do governo federal como estadual, além daqueles produzidos pelo CEETEPS. Procuramos verificar de que forma a pedagogia das competências tem impactado na elaboração dos planos de trabalho docente e quais são as implicações desse processo para a cultura escolar e a prática do professor.

PALAVRAS-CHAVE: políticas educacionais, educação profissional, modelo de competências, prática escolar, plano de trabalho docente.

ABSTRACT

This research aims to understand the impacts that the reform of professional education in teaching has produced within the State Center for Technological Education Paula Souza - CEETEPS. The choice of this network is because of their immediate accession to the fundamentals of reform, especially its appropriation of the so-called model of expertise. Defined as the search field to Júlio de Mesquita Technical School, founded in 1935 and, therefore, with a broad historical density. Our working hypothesis is that there is an intense process of mediation between what is announced by the reform and ownership in school, because this has produced a reform with very particular characteristics, demarcated by the culture and school practice. The sources of primary research is in the form of teaching plans, drawn up in the period 2004-2008, and in interviews with teachers and staff. The secondary sources are formed by the most important documents produced in the reform by various institutions, both federal and state government, besides those produced by CEETEPS. We check how the teaching of skills has impacted on the preparation of teaching plans and what are the implications of this process for the school culture and practice of the teacher.

KEYWORDS: educational policies, professional education, type of skills, practice, school, teaching plan.

LISTA DE ABREVIATURAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNET	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
ETEC	Escola Técnica Estadual
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIESP	Federação das Industriais do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IED	Investimento Externo Direto
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura (atual Ministério da Educação e do Desporto)

MP	Medida Provisória
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
SEE – SP	Secretaria Estadual da Educação de São Paulo
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
USAID	Agency for International Development (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: O CONTEXTO DAS REFORMAS.....	23
1.1 – ORIGEM E EVOLUÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	23
1.2 – REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990 E O MODELO DE COMPETÊNCIAS.....	45
CAPÍTULO 2 – O PROCESSO DE REFORMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEETEPS.....	67
2.1 – O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA E AS PROPOSTAS INSTITUÍDAS NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990	67
2.2 – A REFORMA E O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA: O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO MODELO DE COMPETÊNCIAS	78
CAPÍTULO 3 – ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL JULIO DE MESQUITA E O MODELO DE COMPETÊNCIAS NO PLANO DE TRABALHO DOCENTE: IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO	90
3.1 – A ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL JULIO DE MESQUITA	90
3.2 – OS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE: IMPLICAÇÕES DO MODELO DE COMPETÊNCIAS NA ATIVIDADE DOCENTE	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS.....	122
ANEXO A – PLANO DE CURSO.....	132

ANEXO B – PLANO DE TRABALHO DOCENTE	141
ANEXO C – ENTREVISTAS.....	154

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida na Linha de Pesquisa em Políticas e Práticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho.

O contexto que orienta essa pesquisa são as mudanças nos processos normativos que marcaram a educação brasileira a partir da década de 1990, com especial destaque para a educação profissional. Nesse período uma série de políticas públicas foi produzida tendo como objetivo a realização de reformas que, no discurso do Ministério da Educação, de empresários e de setores importantes da academia, criariam as condições para adequar o sistema de ensino às novas demandas oriundas dos processos de trabalho. Assim, a lógica de uma educação instrumental e adaptativa já se mostrava de forma consistente nos discursos iniciais e se tornaria um elemento mais visível na medida em que as intenções de reforma se materializavam em políticas públicas.

Nos últimos 30 do século XX uma profunda crise assola o capitalismo, com profundas conseqüências para as relações entre capital e trabalho, notadamente o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, as mudanças nos processos de trabalho etc. Vivíamos um fim de milênio repleto de transformações e rupturas que afetaram, ainda que de modo desigual, todas as experiências humanas. Muitas vezes tornou-se angustiante acompanhá-las, pois ocorriam de modo cada vez mais rápido. Esse quadro de transformações no âmbito do capitalismo tem sido objeto de amplo debate na teoria social, apresentando diferentes análises e interpretações. No quadro político internacional, o fim da guerra fria e o desmonte das experiências socialistas se constituem em importante fato a contribuir no processo de legitimação das teses neoliberais e da supremacia do mercado. Ao mesmo tempo surgiram outros elementos importantes no novo contexto mundial, por exemplo, a formação dos blocos regionais americanos, tais como NAFTA e o MERCOSUL.

Segundo Castells (1999) a *nova ordem internacional*, ainda em curso e transição, apontou para diversas direções, como a multipolaridade, composta de novos pólos de poder econômico e político e a unilateralidade da hegemonia dos Estados Unidos, a maior potência econômica e militar no final do século XX.

A *nova ordem* não surgiu de repente e suas origens podem ser encontradas no pós-guerra, principalmente na segunda metade do século XX. Ainda segundo Castells (1999), um *novo mundo* está tomando forma no começo do atual milênio. Originou-se no fim nos anos de 1970 na coincidência histórica de dois processos independentes: a revolução tecnológica da informação e a crise econômica do capitalismo.

Harvey (2004), no que diz respeito à situação mundial contemporânea, ressalta dramaticamente a intensidade da crise estrutural global do capitalismo, desde a década de 1970. Ao contrário das crises anteriores, que foram parciais e localizáveis, parece que, pela primeira vez, o capitalismo foi abalado em suas bases como sistema mundial. Contrastando com situações passadas, o caráter visivelmente global da crise sócio-econômica necessita de soluções globais para os problemas do nosso tempo.

As tendências que se apresentam ao mundo do trabalho, chamadas genericamente de reestruturação produtiva, são decorrentes da profunda crise que assola o capitalismo nesse período e que se materializa em processos como a chamada revolução científico-tecnológica, a crise¹ do petróleo da segunda metade da década de 1970, a destruição das políticas de Bem-Estar Social na Europa, os processos de privatização e desregulamentação econômica e o aprofundamento de uma série de legislações que vão criar as condições para a precarização do trabalho.

As inovações na estrutura produtiva, tais como informatização e robotização, e suas conseqüências na organização e relações de trabalho como, por exemplo, o aumento do desemprego estrutural, o aumento da subproletarização, a expansão do setor de serviços e a desregulamentação dos direitos trabalhistas, constituem-se para o capital, em mecanismos de superação da crise.

¹ Os anos 1970, uma década de crise e recessão na economia mundial, assinalaram o esgotamento do modelo de crescimento adotado no pós-guerra, encerrando um longo ciclo ascendente da economia capitalista. A crise dos anos 1970 ficou conhecida nos meios de comunicação como “crise do petróleo”. Efetivamente, a década conheceu dois grandes choques altistas do preço do principal combustível das economias industriais, que passou de menos de dois dólares o barril para quase trinta dólares durante o período. Indiscutivelmente, o choque do petróleo foi um componente essencial da “crise dos 70”, atuando como poderoso acelerador da inflação nas economias desenvolvidas. Contudo, o petróleo não pode ser visto como causa de uma crise de natureza estrutural, que já se manifestava antes da primeira alta do preço do barril e que era condicionada pela completa alteração das condições gerais que tinham impulsionado o ciclo ascendente das décadas de 1950 e 1960.

Essa crise provocou a elevação dos indicadores de pobreza, miséria e violência no mundo. Para Deluiz (2001), as razões da crise estrutural que se configura nos países centrais a partir da década de 1960 se expressam:

1. Pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista / fordista;
2. Pela hipertrofia da esfera financeira na nova fase do processo de internacionalização do capital;
3. Por uma acirrada concorrência intercapitalista, com tendência crescente à concentração de capitais devido às fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas;
4. Desregulamentação dos mercados e da força de trabalho, resultantes da crise da organização assalariada do trabalho e do contrato social. (DELUIZ, 2001²).

As transformações trouxeram um conjunto de mudanças dimensionadas pelas reestruturações empreendidas no processo produtivo por meio da constituição das formas de produção flexíveis³, da inovação científico – tecnológica aplicada aos processos produtivos, dos novos modelos de gerenciamento da organização do trabalho.

Para Harvey (2004):

O padrão de acumulação flexível é caracterizado, por setores da produção inteiramente renovados, por diferentes maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, por taxas altamente intensificadas de inovações comercial, tecnológica e de organização, sendo marcada, portanto, por um confronto com a rigidez do 'fordismo' (HARVEY, 2004, p. 143).

Nesse sentido Chesnais (1996) afirma que as políticas de liberalização, desregulamentação e privatização que os Estados capitalistas adotaram a partir de 1978 ampliaram a liberdade de o capital mover-se em escala internacional.

O entendimento da história do mundo ocidental, alicerçado pelo modo capitalista de produção, pode ser obtido mediante o entendimento da

² Texto capturado no site <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>. Acesso em 21 de agosto de 2008.

³ A economia flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do “fordismo”. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. (HARVEY, 2004, p. 140).

transição sócio-político-econômica ocorrida na segunda metade do século XX. Essa transição se refere imediatamente à mudança de configuração do modo de acumulação hegemônico no sistema capitalista (CHESNAIS, 1996).

Chesnais (1996) considera mais adequado denominar o processo atual de mundialização do capital, pois ele representa o próprio regime de acumulação do capital. Afirma que, em primeiro lugar, globalização é dada não pela mundialização das trocas, mas pela mundialização das operações do capital, em suas formas tanto industriais quanto financeiras. Em segundo lugar, as primeiras etapas do ciclo de acumulação, o capital coloca em movimento um grande volume de mercadorias, mas, contraditoriamente, esse mesmo capital busca libertar-se da forma mercadoria, através do predomínio de mecanismos financeiros que possibilitem a acumulação ampliada do capital.

Na verdade, segundo Chesnais (1996, p. 20) esse processo firmou e consolidou a mundialização como um regime institucional internacional do capital concentrado e conduziu a um novo salto na polarização da riqueza, corroborando e acentuando com a evolução dos sistemas políticos rumo à dominação das oligarquias obcecadas pelo enriquecimento e voltadas completamente para a reprodução da sua dominação. Portanto, o neoliberalismo amplia o poder de acumulação de capitais pelas classes dominantes.

Podemos então afirmar que as mudanças na organização de produção, bem como a liberdade de o capital mover-se em escala planetária, é muito mais que apenas uma nova forma de gerenciar a produção, representando assim uma nova forma de configuração societária, preservando o *status quo*. Assim, a produção flexível pode ser considerada uma maneira de conter a onda de insatisfação dos trabalhadores, articulando competitividade com o aumento das taxas de exploração a partir da subordinação dos trabalhadores a *nova* realidade.

Nesse contexto de mundialização da economia, tendo como estratégia central, não mais somente o comércio exterior e o capital financeiro, mas, antes, o capital produtivo por meio do investimento externo direto - IED surge um novo paradigma de empresa, com novas estruturas corporativas, novas formas organizacionais, novas formas de gestão, assentadas em nova base produtiva, aliada com o domínio da tecnologia, que nas últimas décadas tornou-se fator

fundamental num contexto em que a competitividade e a produtividade estão enraizadas no universo produtivo.

As conseqüências desta mundialização para o mercado de trabalho foi a reestruturação e desregulamentação do mercado e a flexibilização das relações trabalhistas no âmbito do Estado e, por outro lado, a desnacionalizações das economias periféricas. A flexibilização das relações trabalhistas, segundo Chesnais (1996), provocou severas alterações nas relações de trabalho, tornando o contrato e as condições de trabalho mais frágeis, com vistas à redução dos direitos trabalhistas e previdenciários. Promoveu a liberdade empresarial para contratar e dispensar empregados com redução do custo do trabalho ou com estímulo a negociações coletivas descentralizadas e conseqüentemente fragilizadas. Ampliou a ausência do Estado nas atribuições relativas à proteção de direitos trabalhistas e previdenciários, bem como induziu alterações no papel dos sindicatos.

Desse contexto é que decorre a necessidade de profundas mudanças nas estruturas sociais, portanto, de nova forma de politização da sociedade a partir de reformas políticas e estatais, da nova formação do ser social, do cidadão, ou seja, profundas mudanças a partir de reformas educacionais. O objetivo é *modelar e formar* um novo cidadão adaptado à nova realidade.

É neste quadro histórico que se insere o processo de reforma do Estado brasileiro, iniciado no governo de Collor de Melo e aprofundado nos governos posteriores. O discurso reiterado a todo instante era o de que as condições para a inserção competitiva do Brasil na economia internacional somente seria possível com a realização de uma série de reformas estruturais o que implicava privatizações, desregulamentação, mudanças no financiamento público, reformas na educação etc.

Esse amplo contexto nos ajuda a entender uma série de modificações realizadas na legislação educacional brasileira nos últimos 20 anos, que se materializaram em políticas e reformas educacionais.

A educação profissional foi objeto de intensas mudanças, seja na sua organização, seja na concepção curricular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, o Decreto nº 2.208/97, o Decreto nº 5.154/04, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico – DCNET, Portarias, Pareceres,

Resoluções e Decretos baixados pelo Governo Federal de 1997 até 2008 modificaram em muito o perfil, a estrutura e os objetivos da educação profissional.

O Decreto federal nº.2.208/97 estabeleceu um novo marco normativo ao redefinir a organização das escolas técnicas obrigando a separação entre a formação propedêutica e técnica. Ao mesmo tempo, estabeleceu que a organização curricular devesse contemplar o modelo de competências. O Decreto nº 5.154/04, editado no governo Lula, modifica aspectos organizacionais da educação profissional, pois passa a permitir a oferta do ensino técnico e propedêutico de forma integrada, mas não modifica os fundamentos que orientam a definição curricular, que continua assentada no modelo de competências.

Nosso interesse nesse trabalho é compreender os impactos produzidos pela reforma da educação profissional no trabalho docente. Para tal fim realizamos uma pesquisa teórica e empírica que teve como lócus uma escola da técnica da rede estadual paulista. Nosso objetivo foi verificar a incorporação do modelo de competências no currículo e seus no plano de trabalho docente. De modo mais específico, investigamos através de um estudo documental, bibliográfico e de campo a apropriação da noção de competências no currículo da Escola Técnica Estadual Escola Técnica Estadual Julio de Mesquita. Esse recorte de pesquisa decorre da importância que a pedagogia das competências tem assumido na definição e redefinição do modo pelo qual o mercado de trabalho e, conseqüentemente, as escolas vêm fazendo a gestão da força de trabalho sendo decisivo na elaboração de currículos e, ao mesmo tempo, o foco central da avaliação.

A escolha da Escola Técnica Estadual Julio de Mesquita, localizada no município de Santo André, na Grande São Paulo deve-se ao fato desta instituição oferecer diferentes cursos técnicos, possuir uma longa e sólida trajetória histórica desde 1930, coincidindo com o surto de industrialização andreense.

Definimos como campo empírico o curso de Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Química, por ser este um dos cursos mais antigos da Escola Técnica Estadual Julio de Mesquita e, portanto, por possuir toda uma condensação histórica marcada por diferentes temporalidades, fato que pode nos permitir entender melhor o processo de apropriação das reformas no âmbito da prática escolar.

O nosso problema de pesquisa pode ser definido da seguinte forma: de que forma o modelo de competências definido pela reforma da educação profissional tem impactado na elaboração do plano de trabalho docente dos professores do curso de química da Escola Técnica Estadual Júlio de Mesquita? Essa questão geral pode ser desmembrada em outras: Como a escola se adaptou as reformas a partir dos documentos produzidos pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS? Que significados têm se atribuído a palavra *competência* nos planos de trabalho docente?

Nossa hipótese de trabalho é de que o processo de apropriação do modelo de competências nos planos de trabalho docente não se dá de forma literal, mas são sim mediados pela cultura escolar e pelas práticas escolares e, portanto, materializam em sua construção toda uma densidade histórica que marca a trajetória da escola, seus professores, seus gestores e alunos.

As fontes de pesquisa utilizadas se dividem em dois grupos: as fontes primárias, constituídas pelos planos de trabalho docente e pelos documentos elaborados pelo CEETEPS e; as fontes secundárias, constituídas pela legislação produzida no período e a bibliografia sobre a reforma da educação.

Os resultados da pesquisa e das análises desenvolvidas neste trabalho são apresentados em três capítulos.

O primeiro capítulo intitulado A educação profissional no Brasil: o contexto das reformas objetiva, inicialmente, identificar e analisar historicamente o processo da reforma educacional profissional brasileira na década de 1990 e início da primeira década do século XXI, procurando compreender como a educação profissional foi impactada pelas mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo global, bem como apresentar e analisar os documentos que determinam a reforma do Ensino Profissional.

No segundo capítulo, denominado O processo de reforma da educação profissional no CEETEPS, realiza-se um estudo no qual são analisados os documentos produzidos pelo CEETEPS, buscando identificar os impactos da reforma do ensino profissionalizante e a apropriação do modelo de competências nas diretrizes gerais do Centro.

No terceiro capítulo intitulado Escola Técnica Estadual Julio de Mesquita: o modelo de competências no Plano de Trabalho Docente: implicações para o currículo faz-se uma discussão sobre o currículo e posteriormente são tecidas análises do Plano de Trabalho Docente, buscando verificar a apropriação do conceito de competência.

Nas considerações finais procuramos apontar algumas conclusões que esse trabalho chegou, que embora parciais e restritas ao âmbito de uma instituição escolar, apontam elementos que podem estar se constituindo em um processo mais amplo, notadamente a enorme dificuldade que os professores tem enfrentado no processo de assimilação do modelo de competências e as restrições que os propósitos da reforma encontram no cotidiano escolar á medida que entram em conflito com práticas escolares antigas, profundamente enraizadas na cultura escolar.

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: O CONTEXTO DAS REFORMAS.

1.1 – ORIGEM E EVOLUÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL.

Educação é um processo por meio do qual os indivíduos assemelham-se e diferenciam-se. Por meio dela tornam-se *iguais, próximos*, mas tornam-se também *diferentes* uns dos outros. Nesse sentido a educação é o movimento que permite a homens e mulheres apropriarem-se da cultura, estabelecendo com ela uma identidade. Tal movimento atribui à educação uma dimensão de realização social, e outra, subjetiva, de realização individual.

Nossos modelos de educação desde os primeiros anos da conquista portuguesa ocorrida em 1500 sofreram da falta de estrutura e investimento nessa área. Contudo, além do componente histórico que parece ser de comum aceitação, aparece o problema do modelo pedagógico adotado. No Brasil, a educação caminhou por caminhos tortuosos desde o início, reservada a uma elite dominante e totalmente exploradora, sempre esteve voltada a estratificação e dominação social.

Assim, para compreendemos a educação profissional na atualidade faz-se necessária apresentar sua trajetória como parte da história da educação no Brasil.

Não é fácil definir a história, porém cabe aqui afirmar qual é o sentido de história que iremos utilizar para constituir a trajetória da educação profissional no Brasil.

Segundo Hilton Japiassú (2006):

1. A palavra história designa ao mesmo tempo: a) uma certa disciplina, constituída de relatos, análises e pesquisas de documentos etc., cujos artífices são os historiadores. b) a matéria dessa disciplina, sobre a qual trabalham os historiadores, ou seja a seqüência de acontecimentos (sucessões de reis, alianças, assassinatos, eleições, guerras etc.) ou de estados (propriedade miséria, dependência, independência etc.) realizados ou sofridos pelos homens no passado 2. Etimologicamente, designa o relato, e não os acontecimentos contados: em grego, história significava “pesquisa e informação”: em seguida “conhecimento” daquilo o que fomos informados e “relato” daquilo que aprendemos. (JAPIASSU, 2006, p.132)

Para nós, a história é o estudo da realidade humana ao longo do tempo, a partir da produção de um conhecimento que procura entender como os seres humanos viveram e se organizaram em um determinado *tempo* e *espaço*. Um saber histórico preocupado em desvendar a historicidade, ou seja, a condição humana das vivências humanas.

A história segundo Marx (1996) é um processo dialético onde o motor é a contradição, não entre as formas de exteriorização e interiorização do espírito como pensava Hegel, mas entre os homens reais no seu processo de produção de sua vida material, isto é, entre as classes sociais, estas entendidas como formas específicas de relação entre os homens e o real.

Até os dias de hoje muito tem se alterado no planejamento educacional, mas a educação continua a ter as mesmas características impostas em todos os países do mundo, que é a de manter o *status quo* para aqueles que freqüentam os espaços escolares. No Brasil, a educação profissional não fugiu à essa regra.

É importante ressaltar que a educação foi e continua sendo, historicamente, funcional ao modelo de desenvolvimento econômico do país e, ao longo da sua história, vem representando a própria dualidade da sociedade brasileira, constituindo-se, assim, em importante espaço para a disseminação da ideologia burguesa.

Segundo Karl Marx, o primeiro aspecto que possibilita o surgimento de uma pseudo consciência é a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, e é a partir dessa divisão que a consciência pode pretender "*representar realmente algo sem representar algo real*", ficando em condições de "*entregar-se a criação da teoria, da filosofia, da teologia, da moral etc.*" (Marx, 1996).

O outro aspecto básico que possibilita o aparecimento da ideologia é a cisão da sociedade em classes sociais antagônicas e em contradição. Contradição esta, que cria a necessidade por parte da classe dominante, para se manter no poder, de apresentar seus interesses particulares como sendo interesses universais. E o mecanismo utilizado para a realização e manutenção desta situação é a ideologia. Portanto, a principal função da ideologia é justamente fazer com que as pessoas não consigam enxergar e perceber as contradições e mediações que formam a realidade.

Com efeito, a ideologia é um instrumento de dominação de classe, que serve para manter um *status quo*, haja vista que as oligarquias do período colonial e monárquico estavam profundamente fundamentadas na dominação via controle do saber. De um pensamento importado da Europa.

Oliveira (2007) afirma que a educação profissional só pode ser analisada de forma correlacionada ao Ensino Médio, ao qual tem se vinculado e desvinculado historicamente de acordo com os interesses das classes dominantes. Afirma também que no Brasil a formação do trabalhador ficou submetida desde o início da colonização com o estigma da escravidão, por terem sido os *Índios* e os escravos negros de origem africana os primeiros aprendizes de ofício. Isto não só agravou o pensamento generalizado de que os ofícios eram destinados aos deserdados da sorte, como também impediu, pelas questões econômicas, os trabalhadores livres de exercerem certas profissões.

Com isto, a educação profissional tornou-se *coisa* de escravo, destinada somente a indivíduos das mais baixas esferas sociais. Em conseqüência, os historiadores da educação brasileira deram mais atenção ao ensino que se destina às elites políticas e ao trabalho intelectual, deixando o trabalho manual em segundo plano.

De acordo com Cunha (2000), outro fator que influenciou para a cristalização dessa mentalidade foi que a educação eminentemente intelectual que os jesuítas ministravam aos filhos dos colonos afastava os *elementos socialmente mais altos* de qualquer trabalho físico ou profissão braçal. Ele nos adverte que durante a formação da cultura brasileira, a herança da Antiguidade clássica exerceu influência pertinente no tocante ao trabalho manual, representado com atividade inoportuna ao homem livre:

Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc. afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo, o que era da maior importância diante de senhores / empregadores, que viam todos os trabalhadores como coisa sua. Por isso, entre outras razões, as corporações de ofício (irmandades ou "bandeiras") não tiveram no Brasil Colônia, o desenvolvimento de outros países. (CUNHA, 2000, p. 16).

Foi nesse contexto que a aprendizagem de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil Colônia⁴ se desenvolveu, sobretudo a partir de elementos pertinentes ao processo de colonização e expansão do território português para além dos limites do Tratado de Tordesilhas, tais como as Reduções Jesuíticas, em especial os colégios e residências jesuíticas paulistas, o engenho, os ofícios da mineração e as bandeiras de ofício.

Prado Júnior (1986) defende a tese da submissão da colônia à metrópole portuguesa, cuja economia era estruturada objetivando somente a transferência de lucros para a metrópole, haja vista que a base desta economia se assentava na exportação, monocultura e trabalho escravo. O mercado interno na colônia era praticamente inexistente. Segundo Furtado (2001) a colônia portuguesa se organizava em função do mercado europeu. Em oposição aos dois primeiros, Novais (1997) defensor dos conceitos de Antigo Sistema Colonial e América portuguesa, apresenta o tráfico de escravos um processo vital para a concentração de rendas nas principais potências européias, através do fenômeno histórico chamado acumulação de capitais, que, por sua vez, acabará por desembocar na Revolução Industrial.

Diante do exposto cabe ressaltar que o Brasil colônia faz parte deste contexto da história colonizadora européia moderna, fruto do surgimento dos Estados nacionais e da expansão comercial ultramarina portuguesa.

⁴ A América portuguesa ou América lusitana, se refere às partes da América colonizadas por portugueses. Hoje, integra cerca de 195 milhões de pessoas, chamadas de *lusó-americanas*, que representam o grosso do total de lusófonos no mundo. A questão semântica para alguns pesquisadores, metodológica para outros, a discussão sobre o uso dos termos *América portuguesa* ou *Brasil colônia* acentuou-se nos últimos anos, estimulada por pesquisas que têm posto em xeque algumas concepções há muito sedimentadas e que por vezes reaparecem discutidas. Trata-se, principalmente, da definição de posicionamentos em relação não somente ao Brasil em si, mas de sua inserção no conjunto dos domínios portugueses. O debate tem se alimentado de diferentes argumentos, alguns deles marcados por intenso relativismo, como o apresentado por Fernando Novais, que aponta o *anacronismo* do uso do termo *Brasil Colônia*, pois “*não podemos fazer a história desse período como se os protagonistas que a viveram soubessem que a Colônia iria se constituir, no século XIX, num Estado nacional*”. Diante do exposto, utilizaremos o termo *Brasil Colônia* para designar no espaço e no tempo o período correspondente entre os anos de 1500 e 1822. NOVAIS, Fernando. *Condições de privacidade na colônia*. In: SOUZA, Laura de Mello e (org). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Empreendimentos que inicialmente tiveram um alto custo e foram financiados pelo Estado centralizador, tornando o mais forte, poderoso e ampliando seu império, e por muitas vezes apoiado pela Igreja Romana⁵.

Contudo, após a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, juntamente com o primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, que aqui desembarcou com todo aparato administrativo e burocrático para enfim oficializar e assegurar o domínio português.

A Companhia de Jesus, fundada como Ordem Missionária e Docente, por Ignácio de Loyola, é aprovada em 1540 pelo Papa Paulo III, em Roma. É curioso notar que antes mesmo de enviar jesuítas à América Portuguesa, a Igreja Católica Apostólica Romana, no ano de 1540, autoriza o envio do jesuíta Francisco Javier com o objetivo de evangelizar povos da Índia e extremo oriente, assim como Manuel de Nóbrega e seis companheiros jesuítas desembarcaram na América Portuguesa. Cabe-nos ressaltar que a vontade imperativa da Igreja Romana deu-se como resposta durante e após o processo da Reforma Protestante na Europa.

Em 1570, já possuíam oito estabelecimentos de ensino, sendo cinco escolas de nível elementar e três colégios de nível médio, cujo estudo é encarado como fundamental, um espaço para a guerra de idéias contra o protestantismo e na preservação dos valores morais e na difusão da cultura cristã européia.

Diante do exposto podemos afirmar que a catequese dos *Índios* não foi a única forma de atuação da Companhia de Jesus no Brasil Colônia, apesar de ter sido o principal motivo de sua vinda. Os jesuítas se voltaram também para a educação da população dos centros urbanos que começavam a surgir, e os colégios aos poucos passaram a oferecer formação superior, além dos ensinamentos básicos de ler, escrever e as operações básicas da matemática (soma, multiplicação, divisão e subtração).

Na Europa, os jesuítas fundaram colégios para educar e preparar os filhos da nova elite que se enriquecera com as atividades mercantis objetivando o curso superior, rejeitando a educação elementar, uma vez que estes seriam os futuros

⁵ É a outorga, pela Igreja de Roma, de um certo grau de controle sobre uma igreja local ou nacional a um administrador civil. Segundo Azevedo (1999), foi uma instituição que, a partir do século XIII, as monarquias ibéricas criaram para estabelecer alianças com a Santa Sé. As coroas ibéricas exerceram grande influencia na administração eclesiástica de seus impérios ultramarinos. AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. *Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos*. 3a. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

quadros dirigentes da sociedade. No Brasil, eram prioritários as escolas de ensino elementar e alguns colégios que preparavam a elite dirigente local e, encaminhava para curso superior em Portugal.

Segundo Cunha, a *Ratio Studiorum*⁶, promulgada, em 1599, previa um currículo e método único para os estudos escolares, dividido em dois graus, supondo o domínio das técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Dividiu os estudos em dois graus: o inferior (correspondente ao nosso ensino médio) e o superior (correspondente ao ensino superior) também conhecida como ensino da universidade. No ensino inferior propõe gramática, humanidades, retórica e no superior: filosofia e teologia.

Mantendo a unidade de ação e cultivando a disciplina, a atenção e a perseverança nos estudos, sobretudo ligados à ideologia cristã, os jesuítas adaptaram ao Brasil a proposta de *Ratio Studiorum*.

Assim, estruturaram na América Portuguesa quatro grades ensino seqüenciais e propedêuticos: o curso elementar, o curso de humanidades, o curso de artes e o curso de teologia.

O curso elementar ensinava as primeiras letras e a ideologia católica. Já o curso de humanidades, ministrado em latim, com duração de dois anos, abrangia o ensino de gramática, da retórica e das humanidades. O ensino das línguas grego e hebraico foi substituído pelo tupi e guarani, facilitando a ação das missões, sobretudo no interior do território.

O curso de artes, composto pelo estudo das ciências naturais possuía duração de três anos e era composto por um currículo mais próximo da filosofia,

⁶ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes do documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da *Ratio Studiorum*. A *Ratio Studiorum* se transformou de apenas uma razão de estudos em uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos. O objetivo maior da educação jesuítica segundo a própria Companhia não era o de inovar, mas sim de cumprir as palavras de Cristo: “*Docete omnes gentes, ensinai, instrui, mostrai a todos a verdade.*” Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm Capturado na internet dia 12 de março de 2009.

consistindo do estudo da lógica, física, matemática, ética e metafísica. Sua função era a de formar bacharéis e licenciados, entretanto para tal intento era necessário terminar os estudos na Universidade de Coimbra, uma vez que, a coroa portuguesa proibiu a criação de universidades no Brasil.

Para NOVAIS (1997) apesar da educação estar nas mãos dos religiosos, os colégios eram públicos porque sua atividade era subsidiada pelo Estado.

Com os colégios e seminários foram os primeiros núcleos do artesanato urbano e ao mesmo tempo eram detentores de bibliotecas, estas últimas praticamente as únicas na época, os jesuítas estabeleceram no Brasil uma importante rede de ensino em um período no qual não existiam veículos de imprensa, circulação de livros ou revistas, tampouco universidades.

Na organização da Companhia de Jesus havia os padres, dedicados diretamente ao trabalho religioso, e os irmãos coadjuvantes, empregados no desempenho dos mais variados ofícios, tais como os domésticos, representados pelos cozinheiros, despenseiros, roupeiros e porteiros. Nas tarefas religiosas havia os sacristãos e nos ofícios mecânicos existiam os alfaiates, sapateiros, pedreiros ferreiros, enfermeiros etc.

Nos colégios e seminários da Europa, os jesuítas encontravam trabalhadores externos aptos para realizarem as funções do trabalho mecânico e doméstico, entretanto no Brasil Colônia a ausência destes artesãos provocou a *importação* de mão de obra externa representada pela vinda de irmãos oficiais destinados a praticarem aqui suas especialidades, bem como o ensino destas atividades aos *índios*, negros escravos e homens livres.

A presença destes irmãos oficiais foi pertinente e o aprendizado oferecido aos *índios* também, provocando uma verdadeira disputa pela posse da força de trabalho destes últimos pelos funcionários burocratas e senhores de engenho.

Cunha chama a atenção para o fato de que o sucesso do ensino dos irmãos oficiais e a aprendizagem por parte dos *índios* provocou uma disputa intensa:

O sucesso obtido no ensino dos índios fez que eles se tornassem muito disputado pelos senhores de engenho, comerciantes e burocratas, a ponto de os jesuítas conseguirem um decreto do rei, em 1727, proibindo tirar das aldeias indígenas oficiais mecânicos por pessoas de qualquer qualidade. (CUNHA, 2000, p.32).

A atuação dos jesuítas foi ainda de grande interesse para a Coroa portuguesa, pois ocupavam e defendiam áreas disputadas com a Espanha, e até o momento de sua expulsão os jesuítas haviam ocupado toda a costa do Brasil, desde Belém do Pará até Laguna, em Santa Catarina, e haviam também estabelecido aldeias no interior da Amazônia, bem como a região do interior adentro via rio Amazonas.

A participação dos irmãos de ofício contribuiu para a expansão do ensino de ofícios mecânicos, haja vista que procuravam reproduzir nas oficinas as práticas vigentes na Europa, e desta maneira procuraram oferecer maior atenção às crianças e adolescentes, indígenas, mestiças e negras africanas. Segundo CUNHA (2000) os jesuítas souberam aproveitar-se de elementos da cultura indígena na construção de seus programas de catequese e empreenderam a organização dos aldeamentos levando em conta não apenas os saberes trazidos e ensinados por eles, como também se apropriando dos saberes nativos, estratégia que facilitou, sem dúvida, o processo educativo junto às aquelas populações.

Por outro lado, os indígenas também foram também educadores, bastando lembrar a importância de todo um conjunto de saberes aprendidos com eles e que foram cruciais para os exploradores do sertão, região da Amazônia e do Pantanal nos séculos XVII e XVIII.

Sérgio Buarque de Holanda (2004) no seu livro *Caminhos e fronteiras* enaltece a importância do processo de expansão da população que se implantou no topo da serra do mar teve para a ocidentalização da Colônia, ou seja para expansão além Tordesilhas e como esse processo, intenso e constante, transformou toda uma população de homens diferentes daqueles que se colocaram na orla e buscaram seus interesses vinculados ao além mar.

A população do planalto, ou seja, além Serra do Mar, denominadas por alguns pesquisadores, entre eles Sérgio Buarque de Holanda, como *gentes paulistas da América Portuguesa*. influenciou toda uma forma de viver e adaptar-se a um ambiente inóspito e avesso ao europeu, oferecendo uma estrutura independente e uma cultura de auto-sustentação, a partir de uma profunda associação com o interior

Essa *gente* que fundou e colonizou a Vila de São Vicente e que mais tarde se instalaram no planalto de Piratininga, como os demais que vieram do *Novo Mundo* desenvolveram aqui, ofícios realizados no Rio de Janeiro, Pará e Salvador, no mais representados pela carpintaria, ferraria, panificação e pintura. As corporações de ofícios no Brasil assumiram diversas configurações dependendo de circunstâncias locais, como por exemplo o ofício de carpintaria naval desenvolvida em diferentes pontos do litoral, de preferência em grandes centros urbanos, entre eles Rio de Janeiro e Salvador.

Os projetos de educação possíveis no período colonial consideraram, ora a dominação por meio da evangelização do *índio* e pela homogeneização cultural via religião católica, ora a integração da América portuguesa e de sua população ao Império, como forma de mantê-lo e de fazê-lo render lucros. Em ambos os casos, seus idealizadores defrontaram-se com uma realidade que em quase tudo escapava à sua capacidade de previsão e lhes dificultava o controle.

Inicia-se assim, um processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões que se espalham pelo território da América portuguesa até o ano de 1759, quando os jesuítas são expulsos do país por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. Segundo NOVAIS (1997) estratégia que se apresentou necessária como tentativa de modernização da sociedade em prol do desenvolvimento da economia portuguesa para manutenção e fortalecimento do seu regime absolutista.

No tocante aos ofícios de Engenho, presentes na América portuguesa desde 1533, estes eram considerados o centro da agroindústria, unidade de plantação da cana e fabricação do açúcar.

Para Cunha havia na América portuguesa dois tipos de engenhos:

Os engenhos reais dotados de oficinas “completas e perfeitos”, muitos escravos e canaviais próprios, utilizando força hidráulica para as suas moendas. Os engenhos feitores eram menos providos e aparelhados, utilizando força animal para acionar as moendas. (CUNHA, 2000, p.30)

Ambos vinculados às políticas mercantilistas e imersos ao cenário da política econômica do mercantilismo os dois tipos de engenhos possuíam trabalhadores especializados, tais como mestre de açúcar, um banqueiro, um contra-banqueiro, um

purgador, um caixeiro no engenho e outro na cidade, feitores nos partidos e roças, um feitor-mor do engenho, um sacerdote capelão e, além dos escravos que eram aprisionados na África, embora os índios da terra também fossem escravizados, que cuidam da terra produtiva e da casa, vários outros ofícios, entre eles barqueiros, calafates, carreiros, vaqueiros, pastores e pescadores existiam diante desta verdadeira agroindústria.

A par do trabalho agrícola, havia, nas fazendas, rudimentares oficinas para serviços essenciais. Tais oficinas, ou *tendas*, faziam parte do complexo arquitetônico da casa grande.

Freyre descreve em *Casa Grande e Senzala*, os ambientes, os modos de existência familiar, a rotina de um sistema que, além de sua órbita econômica, sedimentou os valores mais profundos da civilização brasileira, pelo menos durante três séculos:

(...) havia no engenho uma educação para brancos e para negros, embora este último numa escala mínima, posto que os jesuítas não tivessem nenhuma discordância quanto à escravização dos negros africanos por parte dos portugueses e na decorrência do que tal escravidão acarretava. Assim sendo, surgiram alguns educadores que se destacaram na educação negra colonial, tais como os Padres Jesuítas Pedro Dias, conhecido como apóstolo dos negros e Manuel Lima, angolano, confessor e mestre dos negros. Os ofícios eram repassados na prática e se faziam em condições impertinentes, ligados ao trabalho rural. (FREYRE, 2005, pp.67).

De certo modo, os ofícios empregados e ensinados, não eram necessariamente oferecidos a crianças e adolescentes, mas aos indivíduos que demonstrassem disposições para incorporarem a submissão técnica e social, tais como força e lealdade, cujos artífices cuidavam de transmitir aos mais jovens os conhecimentos e habilidades profissionais, de maneira assistemática.

Durante o período colonial, a aprendizagem de ofícios artesanais e manufactureiros deu-se, pois, nas fazendas, nos engenhos, nos colégios e residências dos jesuítas assim como nos de outras ordens religiosas, nos arsenais em que se produziam embarcações e se lhes dava manutenção, as assim chamadas ribeiras (CUNHA, 2000). Nas corporações, também ditas *bandeiras*, como a Irmandade de São José, no Rio de Janeiro, que reunia sob a mesma bandeira os ofícios de pedreiro e carpinteiro e como anexos os de ladrilheiro, azulejeiro,

carpinteiro de móveis, marceneiro de estruturas domésticas e fabris, entalhador, torneiro e violeiro, e ainda nas minas e nos estabelecimentos anexos como as Casas de Fundação.

A descoberta das jazidas de ouro na região do Rio das Velhas e conseqüentemente o início da extração aurífera na colônia impunham a Portugal a necessidade de uma administração mais rígida, compatível com os interesses da Coroa. Uma administração que assegurasse os privilégios da metrópole, que ao mesmo tempo facilitasse a política fiscal e impusesse absoluto controle sobre tudo o que dissesse respeito à mineração.

De certo modo a aprendizagem dos ofícios esteve ligada às Casas de Fundação, onde trabalhavam ensaiadores e fundidores, entretanto com o avanço populacional e a nova dinâmica que já no final do século XVII atraiu para as Minas Gerais uma imensa multidão de pessoas das mais diferentes origens, posições sociais e situações econômicas. Pobres e ricos, brancos, índios e negros livres e escravos, nobres e plebeus, aristocratas e burgueses, portugueses e gente de outros países, apesar das restrições portuguesas à entrada de estrangeiros na colônia, povoavam as terras mineiras.

A aprendizagem de ofícios de escultor e pintor, os mais característicos do artesanato na economia mineira, foram reflexos desta expansão e não obdeciam aos regulamentos que se tentou impor aos ofícios mecânicos da Vila Rica, tais como pedreros, carpinteiros, ferreiros, alfaiates e auríferos, uma vez que esta última tornou-se prática proibida na colônia no ano de 1766, prevalecendo desde o período colonial, a divisão da educação para ricos e pobres.

Cunha nos adverte que a escolarização de uma educação profissional é um processo moroso, pois na mesma colônia que assim conduzia o aprendizado das artes mecânicas, dos ofícios, havia, paralelamente, uma soberba estrutura educativa de caráter escolar para ilustração das elites senhoriais e para reprodução dos quadros da Companhia de Jesus, pelo menos até 1759 e com as restrições impostas na região das minas.

No século XIX ocorre o fim das organizações corporativas, de um lado, fugindo de Napoleão, líder do expansionismo francês, com a ajuda da Armada Inglesa, em 1808, a família real portuguesa transfere-se para o *Novo Mundo* e novos

tempos começam para a educação brasileira, porém, sem um projeto educacional efetivo, e de outro, anos mais tarde as Corporações de ofício, já seculares ao tempo da independência, foram extintas de uma vez por todas com a Constituição de 1824 do iniciante Império do Brasil. Assim, a transferência da sede do reinoportuguês para o Rio de Janeiro deu ao Brasil *status* de nação soberana, que acabaram por quebrar o sistema colonial de trocas.

Foram criados alguns cursos pelas províncias mais importantes, como por exemplo, a Província de São Paulo, que assiste a fundação da Academia de Ciências Sociais e Jurídicas do Largo de São Francisco, em 1827, por Dom Pedro I. Cabe ressaltar que a academia funcionou no antigo prédio de taipa de pilão e largos beirais até 1933, ano de sua demolição. Um ano depois o curso foi incorporado à Universidade de São Paulo e o novo prédio, parcialmente pronto em 1938, foi concluído em 1950.

O contexto da presença da corte significou em termos de mudanças o deslocamento do eixo de dependência do Brasil diretamente de Portugal para o âmbito da Inglaterra industrializada, embora ainda com mediação portuguesa, até pelo menos a declaração de independência em 1822. Para tanto, o alvará de 1º de abril de 1808 revogou o de 1785, que proibia a instalação de manufaturas no Brasil, e ia mais longe ao estabelecer a liberdade de produção, dissolvendo os controles monopolistas da organização corporativa.

Como decorrência, no âmbito da educação profissional, em 1809, um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o Colégio das Fábricas, primeiro estabelecimento do poder público no Brasil voltado à educação dos artistas e aprendizes com o objetivo de capacitar órfãos portugueses em diferentes ofícios, tais como carpintaria, forjaria e cerâmica, ambas as instituições de caráter assistencialistas.

No Rio de Janeiro, a presença da coroa trouxe para a cidade profundas mudanças, pois nela desembarcaram nobres, militares, funcionários portugueses. Todavia é importante salientar que as medidas econômicas tomadas pelo príncipe regente se estenderam para as atividades não propriamente manufatureiras, mas que acabaram por induzir seu desenvolvimento, tais como a criação do Banco do Brasil em 1809, e a criação de um laboratório de Química, no Rio de Janeiro

destinado a apoiar a agricultura, a indústria e a farmácia. (CUNHA, 2000). Neste mesmo período a cidade ganhou uma biblioteca de 60 mil volumes, trazida de Portugal e uma nova casa de espetáculos teatrais e circenses, o Teatro São João, bem como um jornal, a Gazeta do Rio de Janeiro.

Algumas outras medidas governamentais acrescentariam novas profissões e, conseqüentemente, novas ações para realização de uma educação profissional, tais como a companhia de artífices no Arsenal Real do Exército, criada em 1810, a instituição do aprendizado na Real Impressão criada em 1811, a Carta Régia de 1812 que ordenava a fundação de uma escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros para se ocuparem de preparar fechos de armas na capitania das Minas Gerais, onde ainda têm lugar a aprendizagem de lapidação de diamantes e uma tentativa não de todo exitosa de estabelecer o ensino têxtil.

No período compreendido entre os anos de 1812 a 1859 instauraram-se no Brasil o Seminário São José, que a partir de 1818, inicia o processo de capacitação de crianças e adolescentes para ofícios de manufatura e maquinofatura, dez Casas de Educandos e artífices nas capitais das províncias, a Sociedade Propagadora de Belas Artes no Rio de Janeiro⁷, responsável pela criação do primeiro Liceu de Artes e Ofícios. É interessante observar que o Liceu de Artes e Ofícios foi uma instituição que recebeu o título de *Imperial*, o que caracterizava um reconhecimento oficial. Era também reconhecido por nacionais e estrangeiros como a primeira escola de educação profissional da América do Sul, e como educandário que, em suas salas, recebeu o maior número de alunos em todo o Império, se comparado com outros estabelecimentos similares. (CUNHA, 2000).

Em 1861 foi organizado, por Decreto Real, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado e no mesmo ano é celebrada Missão Artística Francesa,

⁷ A Sociedade Propagadora das Belas Artes é criada em 1856, por iniciativa do arquiteto Francisco Joaquim Bethencourt da Silva (1831 - 1911), com o objetivo de difundir o ensino das belas-artes aplicadas aos ofícios e indústrias, que ele julga primordial para o desenvolvimento de uma sociedade industrial. Tal concepção encontra apoio em John Ruskin (1819 - 1900) e William Morris (1834 - 1896), líderes do Arts and Crafts, que defendem a íntima articulação entre indústria e criação artística. A filosofia norteadora do Liceu está amparada na idéia de que a arte é uma via fundamental para o aprimoramento das cidades. Os edifícios - desde os monumentais e os governamentais até os pequenos estabelecimentos comerciais e residências - devem ser construídos de acordo com padrões estéticos e artísticos. GRANJEIRA, Fabiana de Araujo Guerra. *A crítica de Arte em Oscar Guanabara: Artes plásticas no século XIX*. Campinas: Programa de Pós-graduação em História IFCH/UNICAMP, 2005. (dissertação mestrado).

encabeçada por Joachim Lebreton e composta, entre outros, de Jean Baptiste Debret, Nicolas Antoine Taunay, Auguste Marie Taunay e Grandjean de Montigny.

O período joanino⁸ ainda vê o desenvolvimento de aprendizagem nos “trens” militares, que eram oficinas para fabricação e conserto de armamentos, a transferência para a Coroa do Seminário de São Joaquim, para o aquartelamento de tropa e a instalação de um Corpo de Artífices Engenheiros e a criação do Seminário dos Órfãos da Bahia, em 1819, a ser instalado e mantido com o produto das loterias. Em contrapartida, neste período o ensino superior tinha na formação de quadros de alta qualificação para a produção e a burocracia do Estado sua finalidade principal.

O ensino comercial não se desenvolvia e a razão principal para tal desinteresse era a idéia de inferioridade das profissões mercantis e o culto ao bacharelismo. Se o ponto de vista partisse da escolha, e do ato de despender dinheiro com a educação, a escolha recaía nas carreiras que davam status social e título de doutor. E por conta desse desinteresse pelas atividades comerciais era o estrangeiro que se estabelecia e prosperava no setor.

No Período Imperial surgem registros de caráter assistencialista da educação profissional no Brasil, principalmente destinados a amparar órfãos e marginalizados. Entretanto educação brasileira do século XIX foi essencialmente destinada à preparação de uma elite e não do povo.

Com o advento do Império em 1822 e com a Assembléia Constituinte de 1823 nenhum progresso foi registrado em relação ao ensino de ofícios, isto é, continuava a mesma mentalidade de destinar este ramo de ensino aos humildes, pobres e desvalidos. (CUNHA, 2000, pp. 49).

Era a erudição ligada ao status social, prestigiada pela vida na Corte, pelas atividades públicas, pelo regime parlamentar, onde a retórica era necessária. Um contraste gritante com a quase total ausência da educação popular⁹, todavia a iniciativa oficial em relação ao ensino elementar e secundário era precária e inexistente quanto à educação profissional, porém é interessante mencionar que a

⁸ Período Joanino (1808-1821). Instalação da Família Real no Brasil.

⁹ A obrigatoriedade dos estudos, que levaria gradativamente à universalização do ensino primário não chegou a ser adotada no império, só acontecendo isto depois do advento da república. O mesmo ocorreu no que se refere à secularização da educação, que veio a ser decretada pelo governo provisório da República em 7 de janeiro de 1890, mas a questão da laicidade do ensino não chegou sequer a ser discutida no período imperial. HILSDORF, Maria Lucia Spedo, *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

construção naval propiciou a formação de carpinteiros, calafates, pedreiros, pintores e canteiros, responsáveis pelo talho de pedra, paralelo ao trabalho escravo que ainda era utilizado nos arsenais da Marinha que estavam funcionando na Bahia, no Pará e no Rio de Janeiro.

Em novembro de 1831 foram aprovados novos Estatutos para os Cursos de Ciências Jurídicas do Império em São Paulo e Pernambuco, e para a Academia de Belas Artes no Rio de Janeiro. A Lei de 3 de outubro de 1832 deu nova organização às Academias médico-cirúrgicas do Rio de Janeiro e da Bahia, que se tornaram Escolas de Medicina. Decreto desta mesma data criou o curso de Estudos Mineralógicos na província de Minas Gerais.

Na segunda metade do século XIX a economia cafeeira paulista muda o cenário da Província a partir da chegada dos imigrantes europeus, da construção de ferrovias, bem como o início da industrialização, contribuindo para o adensamento urbano. As elites paulistas fundam a Sociedade Propagadora da Instrução Popular com um projeto de alfabetização para os filhos de trabalhadores rurais e industriais. Assegurando uma futura mão de obra remunerada, em 1874, O Instituto de Educação Popular, apêndice da Sociedade Propagadora começa seus cursos gratuitos de ensino primário e profissionalizante visando a formação de artesãos para o comércio indústria e lavoura. A partir destas mudanças a sociedade passa a se chamar Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo.

No final da década de 1880 a monarquia brasileira estava numa situação de crise, pois de um lado, representava uma forma de governo que não correspondia mais às mudanças sociais em processo e, por outro, não correspondia aos interesses da elite. Fazia-se necessário a implantação de uma nova forma de governo, e assim, no dia 15 de novembro de 1889, o Marechal Deodoro da Fonseca, com o apoio dos republicanos, demitiu o Conselho de Ministros e seu presidente. Na noite deste mesmo dia, o marechal assinou o manifesto proclamando a República no Brasil e instalando um governo provisório.

A Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino e a dualidade de sistemas, que delegou à União a criação e o controle do ensino superior e o ensino secundário; aos Estados coube criar e controlar o ensino primário e o ensino

profissional. Em 1906, no Início da República, o ensino profissional passa a ser de responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Consolida-se, então, uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola, haja vista a criação de crédito do governo Federal para que os Estados criassem escolas técnicas profissionais.

Após a morte do presidente da República, Afonso Pena, assumiu o vice, Nilo Peçanha. Durante o curto período de seu governo, em 1909, a partir do Decreto nº 7.566, foram instaladas dezenove escolas de aprendizes artífices destinadas ao público *marginalizado* ou *pobre*, distribuídas nas várias Unidades da Federação. Eram escolas similares aos Liceus de Artes e Ofícios, direcionadas basicamente para o ensino industrial em um contexto marcado por um surto de industrialização voltada para a produção extensiva e em larga escala preparando assim os operários para o exercício profissional.

Nesse período, verifica-se:

(...) que a localização dessas instituições seguiu um critério político e não econômico, pois não se contemplou, à exceção de São Paulo, os pólos manufatureiros existentes naquela época (OLIVEIRA, 2007, p.169)

Em 1911, essas instituições passaram a ser denominadas de liceus e, em 1912, essas instituições transformaram-se em Escolas Técnicas Industriais – ETIs. No mesmo ano o governo estadual paulista implanta as quatro primeiras escolas profissionais no Estado: nas cidades de Jacareí, Amparo e duas na capital, sendo esta última masculina e feminina. Seus cursos, objetivos e o currículo foram baseado no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo.

Nesse período foram instaladas várias escolas-oficinas destinadas à formação profissional de ferroviários, que desempenharam importante papel na história da educação profissional brasileira ao se tornarem os embriões da organização do ensino profissional técnico na década seguinte.

Segundo Cunha (2000), outro momento significativo veio com a Primeira Guerra Mundial, pois o Brasil, que até então importava todos os produtos industriais de que precisava, com as dificuldades de importação, viu-se forçado a instalar no país grande número de indústrias. Mais operários significava maior necessidade de ensino profissional, não só em quantidade como também em qualidade.

Ocorreu nesse período uma aceleração no aumento de escolas profissionais, mas mesmo assim persistia a tradição de que se destinavam aos desfavorecidos.

Assim, na década de 1920, o governo passou a discutir a expansão do ensino profissionalizante, criando a Comissão de Serviços de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico, mas tal intento não logrou resultados. Na realidade o ensino profissionalizante, desarticulado do sistema de educação na primeira República, repetia os padrões de um sistema de ensino que se implantara no Brasil desde a vinda dos conquistadores colonizadores e que tinha como principal finalidade a formação dos filhos da elite. No final da Primeira República, período histórico que se estendeu de 1889 a 1930, em matéria educacional, pouco ou nada havia avançado em relação ao final do Império, não havendo inclusive um sistema nacional de educação.

As décadas de 1930 e 1940 do século XX foram marcadas por grandes transformações políticas e econômicas, que repercutiram profundamente sobre a educação, sobretudo a partir da incorporação das idéias tayloristas, pois o nascente processo de industrialização necessitava de trabalhadores *adaptados* ao trabalho fabril. Mais do que isso, o ensino profissionalizante enfatizou os treinamentos rápidos e o ensino fragmentado, preparando operários sob a ótica fordista – taylorista ao longo das décadas seguintes. Em termos quantitativos, as escolas técnicas se multiplicam e, segundo Cunha (2000) se em 1933 havia 133 escolas de ensino técnico industrial, em 1945 esse número sobe para 1368; e o número de alunos, que era de quase 15 mil em 1933, ultrapassa, então, 65 mil.

Outra novidade registrada na década de 1930 foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública do Trabalho, Indústria e Comércio. Em 1931, foram iniciados os trabalhos do Conselho Nacional de Educação e, nesse mesmo ano, foi efetivada a reforma educacional, também chamada de Ministro Francisco Campos. Também foi desse período o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que assumia a perspectiva de uma escola democrática e se propunha a proporcionar oportunidades para todos, em termos de cultura geral e de possibilidade de especializações.

A disseminação das idéias taylorista se inicia com a fundação do Instituto de Organização Racional do Trabalho - IDORT, criado em junho de 1931 por lideranças

empresariais do Estado de São Paulo, com o objetivo de atender às necessidades de organizar o trabalho frente à expansão da industrialização, interessados na administração científica do trabalho e da produção, a partir da adaptação do homem à máquina e, inversamente, dos instrumentos de trabalho e do ambiente fabril ao homem. É fácil entender o quão as idéias tayloristas também se fizeram presentes na formação moral e no disciplinamento da classe operária, na vida familiar e dentro do trabalho. O caráter *educativo* do trabalho industrial é destacado pelo IDORT como uma necessidade primordial para iniciação do comportamento racional e formação de uma classe trabalhadora disciplinada, habilidosa e produtiva.

Segundo Kuenzer (1997), até 1932, após o curso primário, havia as alternativas do curso rural e curso profissionalizante com quatro anos de duração, as quais poderiam suceder alternativas de formação exclusiva para o mundo do trabalho. A partir de 1932, com a Reforma Francisco Campos, criou-se o Ensino Comercial, que se situava completamente à parte do Sistema Escolar e sem ter acesso ao nível superior. Houve a clara intenção de oferecer um ensino elitista para os filhos das classes mais favorecidas da sociedade e uma educação profissionalizante para os filhos dos trabalhadores. Isso é consistente porque no decorrer de todo o período do Estado Novo, embora a Constituição estabelecesse como primeiro dever do Estado o ensino técnico profissional, esse continuou a ser um curso destinado às classes menos favorecidas, ocupando uma posição subalterna em relação ao ensino secundário, destinado à classe dominante preocupada em obter acesso à Universidade. Quem fizesse o curso profissional e pretendesse continuar seus estudos em nível superior, só podia fazê-lo se complementasse o curso secundário integral. Essa ação discriminatória e segregada é observada no artigo 129 da Constituição de 1937:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (BRASIL, 1937).

Em 1941, a Escola de Aprendizes e Artífices passou a se denominar *Liceu Industrial* e, logo depois, transformou-se em Escola Técnica.

Cerca de um ano depois é elaborada a Reforma Capanema, nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro em 1942, durante a *Era Vargas*, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema.

Oliveira (2007)) afirma que a reforma promovida a partir da Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada em 9 de abril de 1942, que em um contexto marcado pelo autoritarismo organizou, nacionalmente, o ensino profissionalizante, através de decretos e leis que se estenderam até 1946.

Na reforma Capanema foram instituídos no ensino secundário um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado ginásial, e um segundo ciclo de três anos. Esse último ciclo apresentava duas opções, o curso clássico e o científico.

Segundo Kuenzer (1997), neste período é acirrando o caráter discriminatório atribuído ao ensino profissional, principalmente por não permitir o acesso em cursos superiores dos egressos dos cursos técnicos reafirmando o caráter de dualidade na educação, pois o acesso ao ensino superior continuava ocorrendo em função do domínio de conteúdos gerais das letras, ciências e humanidades, únicos considerados válidos para a formação da classe dominante.

A Reforma Capanema também criou, em 1942, o Serviço Nacional da Indústria – SENAI, e do Serviço Nacional do Comércio – SENAC o denominado *Sistema S*, a combinação da iniciativa pública e privada para atender às demandas bem definidas, decorrentes da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista – fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passava a exigir mão-de-obra qualificada. Esse fato demonstra que o ensino industrial passou a assumir um papel relevante na formação da mão-de-obra, principalmente no contexto da industrialização do país, ocorrida a partir de 1930, despertando interesse da Confederação Nacional das Indústrias que passou a agir no sentido de interferir no ensino industrial.

No Período (1946 a 1963) e, na verdade, apenas na década de 1950, é que se permitiu a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes. O Decreto 47.038/59 criou a Rede Federal de Ensino Técnico e as Escolas Técnicas Federais. A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira LDB nº 4024/61 equiparou o ensino profissional, do ponto de vista da

equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico.

Já no Período (1964 a 1985) houve nova centralização e os planos governamentais se tornaram importantes instrumentos de atuação e interferência do governo federal. Por isso, a educação passa a ser considerada, com base na teoria do capital humano, a grande alavanca para o desenvolvimento, sendo também utilizada como meio de legitimar a ideologia do governo autoritário. A teoria do capital humano explicita o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde física e mental que potencializam a força de trabalho, consolidando-se uma discussão em torno da relação economia – educação. É sob a égide desta teoria que se desenha planos, diretrizes e estratégias educacionais no Brasil, tais como a reforma universitária de 1968, a reforma de 1º e 2º graus de 1971 e a fundação do Mobral.

Em 1969, ano de criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, fato que analisaremos com maior atenção no segundo capítulo, o Brasil vivia o auge da ditadura militar e sob o governo do General Emílio Garrastazu Médici, ex-chefe do Serviço Nacional de Informação. Neste momento a educação profissionalizante passava por grandes transformações a partir do convênio firmado entre o MEC e a USAID. O objetivo deste convênio era implantar no Brasil o modelo educacional norte-americano que, segundo o governo, poderia garantir o quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, em sintonia com os interesses dos Estados Unidos.

A Lei Federal n.º 5.692/71, que reformulou a Lei Federal n.º 4.024/61 no tocante ao ensino de primeiro e de segundo graus, atual educação básica, introduziu a profissionalização compulsória no ensino médio, então denominado segundo grau, tornando obrigatório o ensino profissionalizante¹⁰.

A respeito da Lei n.º 5.692/71 Kuenzer (1997) afirma que, na prática, a implementação da obrigatoriedade da união do ensino propedêutico com o técnico nunca se concretizou de fato, pois de um lado a legislação que torna opcional o

¹⁰ Projetada sob a *orientação* dos técnicos da USAID (Agency for International Development) Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional que instaurou a *profissionalização compulsória* que, segundo Kuenzer (1997), estava correta em seu princípio, mas equivocada em muitos outros aspectos, sobretudo os metodológicos. KUENZER, A. Z. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, L. R. de Souza ET AL. *Trabalho e educação*. 2º Ed. Campinas: Papyrus, 1994.

ensino profissionalizante, apenas normatiza um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade da concepção de ensino médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na universidade e de outro apenas as instituições que já se dedicavam ao ensino profissional, principalmente as integrantes da Rede Federal de Educação Tecnológica, é que conseguiram ministrar um ensino de qualidade e que nas escolas públicas e estaduais e municipais a profissionalização na educação de fato não ocorreu.

Em 1978, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, foram encampadas pelo Governo Federal e elevadas a categoria de Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET.

Em 1982, com a clara intenção de minimizar, o problema causado com a implantação da lei federal 5.692/71 uma nova lei foi aprovada Lei Federal de nº. 7.044/82 que tornava facultativa a profissionalização do ensino no 2º. Grau. Assim, o ensino de segundo grau passou a ser exclusivamente acadêmico e o ensino profissional ficou restrito às instituições especializadas.

A Lei 7.044/82 extinguiu a *profissionalização compulsória*, substituindo-a pela *preparação para o trabalho* que, segundo Cunha (2000) trata-se de um termo impróprio e impreciso, pois embora mantivesse a imagem de ensino profissionalizante, permitia qualquer coisa.

Em 5 de outubro de 1988, promulga-se a Constituição Federal, denominada de *Constituição Cidadã*, e inicia-se num clima de participação democrática e intensos debates a elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional.

A década de 1990 se constitui em um período de profundas reformas. Sob a alegação da necessária racionalização imposta pelo processo de reestruturação produtiva, pela globalização e pelo impacto produzido pela chamada revolução tecnológica ocorre um intenso movimento de reorganização do Estado e, nesse contexto, da educação.

A reestruturação produtiva no Brasil acarretou profundas mudanças nas políticas educacionais, impostas tanto de forma ideológica, como por meio da

coerção (decretos e medidas provisórias), sem, portanto, uma ampla participação parlamentar e da sociedade civil.

Exemplo concreto dessa dualidade entre discurso ideológico e coação normativa é o processo de elaboração da LDB. O processo de tramitação da nova LDB inicia-se na Câmara Federal em dezembro de 1998, dois meses após a promulgação da nova Constituição Federal. O Deputado Octavio Elísio (PMDB) apresentou o primeiro projeto. Em março de 1989, o Deputado Ubiratan Aguiar então presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, organiza um Grupo de Trabalho do qual o Deputado Florestan Fernandes é coordenador geral e o Deputado Jorge Hage o relator. Paralelo a esse processo ocorre à tramitação de um novo projeto no Senado, no início da década de 1990, elaborado por Darcy Ribeiro (PDT-RJ) e pelos senadores Marco Maciel (PFL¹¹-PE) e Maurício Correa (PDT-DF), que estava mais afinado com os interesses do Governo de Fernando Henrique Cardoso. Se no primeiro caso houve ampla participação da sociedade, o mesmo não ocorreu com o projeto do Senado.

Na sessão realizada no dia 17 de dezembro de 1996 é aprovado o relatório apresentado pelo relator, o senador Darcy Ribeiro, contendo o texto final da LDB. A sanção presidencial não efetuou nenhum veto ao texto, sendo promulgada em 20 de dezembro de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. A partir do novo texto legal a educação foi anunciada como *locus* da interface do projeto político da sociedade com os projetos que incluem a formação de cidadãos autônomos, participativos e *conscientes* de seus direitos e deveres. Mas o que se evidenciou nesse tempo foi uma educação que buscou atender às demandas da acumulação flexível tendo como estratégia a incorporação das propostas emanadas das agências multilaterais, notadamente o discurso de uma educação para o trabalho e orientada pela pedagogia das competências. Racionalização. Com isso a educação profissional tencionou-se. Segundo Oliveira:

A nova LDB provocou uma série de reformas na educação nacional. No âmbito da educação profissional, a nova legislação a restringe aos artigos compreendidos entre 39 e 42 e considera-a como uma modalidade de educação, cujo custeio não se encontra sob a responsabilidade de qualquer instância governamental (2007, p. 172).

¹¹ Em 28 de março de 2007 ocorre mudança de sigla no Partido da Frente Liberal - PFL, agora Democratas – DEM.

Em 1997 o governo apresenta o Decreto 2.208 com o objetivo de articular, normatizar e legitimar esse processo. Ele representou o aprofundamento da dicotomia estrutural entre formação geral e formação profissional, presente na história da educação brasileira desde a formação do Estado Nacional brasileiro.

Em 2003, através da Portaria n.3621 foi criado o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, vinculado ao Ministério da Educação que visava estabelecer uma interlocução entre sociedade civil e o Estado.

Em 2004, a Secretaria de Educação Profissional Tecnológica lançou o documento *Proposta de Política Pública para a Educação Profissional e Tecnológica*, objetivando contextualizar a Educação Profissional e Tecnológica, para: adequá-la ao desenvolvimento do País; articulá-la com o ensino médio; integrá-la ao mundo do trabalho; articulá-la à Educação de Jovens e Adultos

Em 23 de julho de 2004 foi promulgado o Decreto 5.154/04 que regulamentou os artigos 36 do §2º e os artigos 39 a 42 da LDB 9394/96, e que por sua vez revogou o Decreto nº 2208/07.

Essas legislações provocaram uma série de reformas que atingiram de modo radical a educação profissional, cujas análises serão realizadas no próximo item.

1.2 A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990 E O MODELO DE COMPETÊNCIAS.

Na década de 1990, com mais intensidade a partir de 1995 tem início no Brasil um novo processo de reformas educacionais, parte integrante de um conjunto de reformas estruturais que objetiva alterar a estrutura do Estado brasileiro com o objetivo anunciado de “modernizar” o país e criar as condições para o crescimento econômico interrompido na década de 1980. Nesse contexto, de mudanças políticas, sociais e econômicas o discurso oficial afirmava a necessidade do país se ajustar a esses “novos tempos”. Ajustes estes apontados como necessários para o país retomar o crescimento econômico frente ao cenário neoliberal e de produção flexível globalizada.

Para melhor compreendermos esse período e seus desdobramentos no campo educacional, notadamente na educação profissional, precisamos entender o movimento realizado pelo capital nessas últimas décadas.

Segundo Chesnais (1996) uma das características fundamentais do processo que vivemos é a acumulação financeira, que produz a centralização em instituições especializadas de lucros industriais não reinvestidos e de rendas não consumidas, que têm por encargo valorizá-los sob a forma de aplicação em ativos financeiros.

Nesse contexto o mundo do trabalho tem gerado profundas transformações, que mudaram o perfil da classe trabalhadora. Verifica-se que o capital, ao responder à crise de acumulação e valorização, tem desenvolvido novas formas de gestão e organização da produção, gerando um processo denominado acumulação flexível.

Não é difícil observar que a *acumulação do capital flexível* e o ajuste neoliberal, ambos de caráter seletivo e excludente, estão impondo um novo paradigma no campo da educação, no momento em que o modelo fordista de produção entra em declínio para ceder lugar ao modelo toyotista de organização do trabalho e da produção capitalista. Parte significativa dos discursos acerca de mudanças na educação versa sobre gestão, qualidade, eficiência, competências etc.

Valendo-se disso, Chesnais (1996) discorre que no atual contexto da economia mundializada, ainda que o investimento externo direto seja o centro dessa nova ordem econômica, a força do capital monetário ou financeiro faz-se presente na estruturação do novo paradigma corporativo, pois nos últimos trinta anos, vários países de capitalismo periférico regrediram em sua situação econômica e social. Podemos concluir que, concluir como conseqüência, os trabalhadores de uma forma geral, mais especificamente os da periferia do capitalismo, estão cada vez mais fragilizados pelo processo mundialização da economia.

A reestruturação produtiva na produção capitalista dependente brasileira inicia-se de forma integrada, abrangente e sistemática a partir da década de 1990. Essa reestruturação acontece no contexto da crise de acumulação capitalista do *Welfare State* norte-americano, da revolução tecnológica e científica da microeletrônica e da informática, da montagem política do Estado neoliberal e da acirrada competitividade global do capital e desagregação do mundo do trabalho. Esse novo processo de *acumulação do capital flexível*, com os atributos de

seletividade, competitividade e exclusão dos Estados periféricos e subdesenvolvidos aprofunda as desigualdades e fragiliza as condições políticas da luta dos trabalhadores.

Como este conjunto de mudanças ocorreu em meio ao desemprego crescente, corroborando com a predominância das idéias de *corte liberal*, tornaram-se correntes, então, as interpretações das qualificações dos trabalhadores frente às novas exigências da reestruturação do setor produtivo que já se delineavam desde os anos de 1960.

A organização capitalista torna-se hegemônica no final dos anos de 1980, quando o principal Estado Socialista, a URSS, inicia um processo de reformas, no sentido do modelo liberal e o Estado de Bem – Estar Social também começa a sofrer severas críticas. Os Estados Unidos da América e a Grã Bretanha iniciam *reformas*, que incidem nas políticas sociais e passam a ser referência para vários outros países.

Na chamada sociedade “pós- moderna” flexibilidade e instabilidade do emprego são constantes. A incorporação da tecnologia da informação e a constante evolução tecnológica alteraram a forma de acumular capital. O crescimento acelerado do setor de serviços, o aumento do número de mulheres no mercado de trabalho, o aumento estrutural do desemprego, e o surgimento de novas formas de gestão industrial são característicos desse processo.

Além disso, torna-se cada vez mais comum o uso de palavras do campo empresarial, nos planos e projetos pedagógicos, como: *produtividade, eficiência, gerência, clientes, gestão por metas*, dentre outras. Todo esse vocabulário é apresentado dentro de uma rede ideológica tecida para a reprodução do capitalismo flexível, afetando a escola, a universidade, seus alunos e professores.

Gentili (2002) explica que foi a ideologia do toyotismo, mais precisamente nas décadas de 1980 e 1990, que ocorreu o deslocamento da ênfase do papel da escola como *locus* de formação para o emprego, fortalecendo o papel econômico da educação para a competitividade das economias globalizadas.

O predomínio de padrões flexíveis (toyotismo) em detrimento de procedimentos rígidos (taylorismo e fordismo) tem produzido uma demanda para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, supostamente

capazes de garantir a empregabilidade, como por exemplo: rapidez de respostas, criatividade, capacidade para trabalhar em grupo, resistência a pressões, dentre outras.

O conceito de empregabilidade passa a ser utilizado como mecanismo que retira do capital e do Estado a responsabilidade pela implementação de medidas capazes de garantir um mínimo de condições de sobrevivência para a população.

Para os ideólogos da acumulação flexível a educação deve ser funcional ao capital, como qualquer outro tipo de mercadoria.

Essa perspectiva dilui o sujeito, a razão, a história e a totalidade na lógica do capital. Na ausência de novos ideais e de projetos históricos e sociais se impõe o consumismo e os valores de trocas, símbolo e verdades universais e absolutas. Com isso, a racionalidade neoliberal, articulada à justificativa de uma economia flexível, influi cada vez mais, na suposta necessidade de a escola subordinar-se às demandas do setor produtivo (OLIVEIRA, 2003).

Ao pensar a escola sob a ótica empresarial a educação passa a ser defendida como um requisito fundamental para o desenvolvimento econômico e para o progresso material dos indivíduos.

A base dessa forma de pensar a educação é a teoria do capital humano¹², formulada no início dos anos 1960.

A teoria teve no início um impacto expressivo nos países em desenvolvimento, inclusive o Brasil, sendo considerada uma alternativa para se alcançar o desenvolvimento econômico, para se reduzirem as desigualdades sociais e para se aumentar a renda dos indivíduos (FRIGOTTO, 1995).

¹² A teoria do capital humano afirma que "uma educação adicional elevará os rendimentos futuros, e, neste sentido, a aquisição de educação é da natureza de um investimento privado em rendimentos futuros" (Blaug, 1971, p.21). Assim, há uma nítida analogia entre a produtividade física do capital e a educação, justificando-se o tratamento analítico da educação como capital, isto é, capital humano, posto que se torna parte da pessoa que a recebe. A principal hipótese que está subjacente a este tratamento da educação é a de que alguns aumentos importantes na renda nacional são uma consequência de adições a esta forma de capital.. Ademais, a educação, enquanto investimento, obedece a uma opção racional entre custos atuais e renda futura, no contexto mais amplo da maximização dos retornos individuais ou sociais. Logo, a distribuição da educação corresponde à distribuição das preferências, a qual é considerada uma variável exogenamente determinada, se bem que de alguma maneira influenciada pelo progressivo melhoramento do padrão de vida. Capturado na internet. Site: <http://www.ufmt.br/revistadeeconomia>. Acesso 12 de outubro de 2008.

Para acompanhar este novo processo de desenvolvimento do mundo o *capital físico*¹³, que era a variável-chave do crescimento econômico, perde lugar hoje para o *capital humano*, representado pelo *conjunto de capacitações* que as pessoas adquirem através da *educação*, de *programas de treinamento* e da própria *experiência* para desenvolver seu trabalho com competência, bem como pelo *desenvolvimento de várias competências* do ponto de vista profissional, incorporadas no currículo escolar, demandando de um novo tipo de trabalhador.

Oliveira (2001) afirma:

Os propagadores da Teoria do Capital Humano "esquecem" que o próprio acesso à produção cultural é reflexo das desigualdades geradas por este modelo de produção. Conseqüentemente, não poderia a educação corrigir aquilo que se edifica na própria estrutura econômica existente.

O destaque feito à teoria do capital humano decorre do nosso entendimento de que, apesar de ser propagada a necessidade de a escola adequar-se às mudanças culturais e tecnológicas – particularmente às novas necessidades do mundo do trabalho –, o que de fato observamos é a utilização velada desta teoria como norteadora das reformas educacionais. A reforma do ensino médio-profissional expressa como o governo brasileiro, pautado nas "recomendações" das instituições multilaterais e do empresariado brasileiro, incorporou este pensamento. Contudo, como demonstrou Frigotto,²⁷ a teoria do capital humano incorporou outros elementos em virtude das mudanças políticas e econômicas ocorridas nestes últimos anos no nível global.(OLIVEIRA, 2001).¹⁴

Esse amplo conjunto de mudanças ocorridas no capitalismo foi o pano de fundo a justificar uma série de reformas ocorridas no Brasil, inclusive a educacional. Nesse processo varias instituições, tais como o Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BIRD, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, Confederação Nacional da Indústria – CNI, Federação das Industriais do Estado de São Paulo – FIESP e Instituto Liberal produziram novos ideários educacionais que foram incorporados pelos gerenciadores das políticas educacionais. O caráter das políticas sociais do modelo neoliberal de Estado na educação se expressa fundamentalmente nos setores de financiamento, gestão, estrutura curricular, como forma e mecanismo de obtenção de competência e eficiência, objetivando maior produtividade e competitividade no mundo da sociabilidade do capital.

¹³ Capital Físico é a infra-estrutura básica (transporte, barracos, casas, água, energia e meio de comunicação), equipamentos de produção e outros meios que permitem que as pessoas tenham um meio de vida. SANDRONI, Paulo. *Novo Dicionário de Economia*. Editora Best Seller: São Paulo, 2005.

¹⁴ Capturado no site:<http://www.senac.br/BTS/271/boltec271c.htm> Acesso em 12 de outubro de 2008.

Essas idéias encontraram grande aceitação no Brasil, seja por parte das instituições como o MEC e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE - SP, seja pesquisadores como a Professora Guiomar Namó de Mello, além de ocupantes de cargos diretos da administração pública federal e estadual como: Paulo Renato Souza (ex-ministro da Educação no Governo Fernando Henrique Cardoso) e Tereza Roserley Neubauer da Silva (ex-secretária da Educação do Estado de São Paulo).

As reformas educacionais promovidas se intensificam no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, em face da aceitação de pressupostos do modelo de desenvolvimento econômico prescrito e dirigido por corporações financeiras internacionais como *passaporte* de superação da *crise*. Ou seja, o discurso afirma que a superação da *crise* e a adaptação a economia flexível seriam possíveis graças à promoção de uma educação cujos objetivos estivessem regidos pela lógica do mercado diante das idéias de Estado mínimo¹⁵, da subordinação à produção econômica e a liberdade de mercado.

É neste rol de defesa do mercado como regulador da vida social, da defesa da iniciativa privada, na desqualificação da ação estatal com vistas à diminuição do papel do Estado, cujo pano de fundo é a reestruturação produtiva, que o Ministério da Educação e do Desporto elabora o *Planejamento Político-Estratégico 1995-1998*, na primeira gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Esse plano toma como prioridade o fortalecimento do Ensino Fundamental, e parte das linhas de políticas determinadas pelo Banco Mundial em 1995 no *Documento Prioridades e Estratégias para a Educação*¹⁶, atendendo assim às demandas da nova estrutura produtiva.

O documento não possui uma temática desenvolvida apenas pelo Banco Mundial, mas está presente também nos discursos de outras agências multilaterais filiadas a Organização das Nações Unidas – ONU, entre elas, a CEPAL com os

¹⁵ A concepção de Estado mínimo surge como reação ao padrão de acumulação vigente durante grande parte do século XX. Na medida em que este Estado deixa de financiar esta última, torna-se, ele próprio, *máximo* para o capital. O suporte do fundo público (estatal) ao capital não só não deixa de ser aporte necessário ao processo de acumulação, como também ele se maximiza diante das necessidades cada vez mais exigentes do capital financeiro internacional. A idéia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade e preconiza-se a não – intervenção do mesmo. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.com.br> Capturado na internet dia 12 de outubro de 2008.

¹⁶ BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial. Versión preliminar. Washington, DC: Banco Mundial, 1995.

programas “*Transformacion Productiva com Equidad*” (1990) e “*Educacion y Conocimiento: Eje de La Transformacion productiva con equidade*” (1992). A CEPAL, a partir da década de 1990, como agência de desenvolvimento regional da América Latina e do Caribe, vem orientando sua agenda de desenvolvimento econômico e social pautada na *transformação produtiva com eqüidade*¹⁷ reforçando a necessidade de formação de recursos humanos por meio da educação. Esses argumentos estão presentes no Documento da CEPAL intitulado *Transformação produtiva com eqüidade: a tarefa prioritária do desenvolvimento da América Latina e o Caribe nos anos noventa*, publicado em 1990.

Encontramos nos documentos das agências multilaterais o discurso comum de que o maior investimento na educação representa uma possibilidade real de reversão das desigualdades sociais. Contudo, contraditoriamente, a defesa de uma maior atenção à educação por parte destas instituições não vem acompanhada de uma reflexão crítica sobre as conseqüências nefastas advindas da internacionalização econômica, na qual a maioria das nações do Terceiro Mundo participa subordinadamente. Desta forma, a apologia à competitividade expressa uma saída ideológica para uma situação de difícil resolução nas nações em desenvolvimento.

Em face da apropriação das idéias contidas nesses documentos produzidos por estas agências, e corroborando com o Programa Mundial Educação Para Todos, elaborado em Jontiem na Tailândia, em 1990, o documento Planejamento Político-Estratégico apresenta as ações propostas para o quadriênio 1995-1998, divididas em uma apresentação dos princípios e fundamentos de Planejamento e o Plano de Ações, articulando-se com as prioridades expressas no documento da proposta de governo de Fernando Henrique Cardoso *Mãos à Obra Brasil-1994/1998*¹⁸, naquela época candidato as eleições presidenciais.

O Planejamento Político Estratégico é um documento que apresenta a defesa de reformas educacionais como base para o desenvolvimento e a melhoria da qualidade da educação nacional. Nele encontramos duas ações pertinentes para tal realização, destacando a necessidade de aprovação de uma nova LDB para a

¹⁷ CEPAL. *Tranformacion productiva com equidad*: La terea prioritária Del desarrollo de América Latina y El Caribe enlos años noventa. Santiago de Chile, marzode 1996. In: OLIVEIRA, Ramon. *Agências Multilaterais e a Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: editora Alínea, 2006.

¹⁸ BRASIL, Mãos à obra Brasil. *Proposta de Governo*. Presidente Fernando Henrique Cardoso, Brasília, 1994.

Educação Nacional e a instituição de um novo Conselho Nacional de Educação, mais ágil e menos burocrático.

O MEC, para sensibilizar e mobilizar a opinião pública em prol da prioridade políticas das transformações educativas produz um conjunto de textos sobre a reforma, que podem ser classificados em dois grupos. O primeiro grupo apresenta textos institucionais, tais como: *O Novo Ensino Médio* e *Coleção Explorando o Ensino* com objetivo de oferecer um consenso estratégico na implementação das reformas educacionais¹⁹. O segundo grupo é formado pelos textos legais da reforma, começando com a Emenda Constitucional N.º. 14 de 12 de setembro de 1996, seguido pela nova LDB n.º. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e na seqüência a Lei número 9.424 de 24 de dezembro de 1996, decorrente de Emenda Constitucional n.º 20 e que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, as DCNET e os respectivos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Esses documentos legais atribuem à educação, de modo geral, o papel de instrumento responsável pela capacidade de empreendimentos, como também o de criador de competências para a empregabilidade e apresentam uma *visão liberal revisitada dos conceitos de qualificação e de capital humano para o mercado de trabalho*.

A Emenda Constitucional N.º. 14 modificou os artigos n.º. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e deu nova redação ao artigo número 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias ADCT da Constituição Federal, colocando em prática as intenções de fortalecimento e valorização do Ensino Fundamental prevista no Plano Estratégico:

Artigo 60. Nos dez primeiros anos da promulgação da constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2006, p. 216).

¹⁹ Tais textos documentais encontraram campo entre os setores dominantes a quem tais proposições interessavam, articulando “lobbies” para fazer aprovar posteriormente a legislação. A estratégia publicitária foi intensamente utilizada, antes mesmo do lançamento dos textos legais, e se expressou por campanhas vinculadas por rádio e televisão, além de uma série de teleconferências organizadas pelo MEC.

O caráter de subordinação do Ensino à produção econômica é visível no Plano do MEC e pode ser explicado pela Teoria do Capital Humano, uma vez, que a educação, neste caso o Ensino Fundamental, é atribuído a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico e maior equidade social.

Cumprindo a agenda estabelecida pelo Plano Estratégico do MEC é sancionada, em 20 de dezembro de 1996, a LDB, Lei número 9.394.

A LDB oferecia espaço para posteriores regulamentações, via leis complementares, decretos, portarias ministeriais, pareceres, resoluções e medidas provisórias. Estas últimas, alvo de críticas²⁰ por parte de setores da sociedade civil. Ferretti (2003) nos faz um alerta, quando ressalta que as reformas se deram de maneira pouco democráticas, apesar das tentativas de criação de audiências públicas, os vários comentários a cerca dos documentos das reformas não foram incorporados. Conseqüentemente, as audiências públicas cumpriram assim, um papel de legitimação social, a fim de dar a idéia de transparência a uma situação que já estava definida anteriormente.

Fato merecedor de atenção é que através do documento Planejamento Estratégico, fica estabelecido a intenção de realizar a Reforma da Educação Profissional, que é, de fato, iniciada na prática antes mesmo da aprovação LDB, e que tem continuidade com tal legislação desdobrando – se numa série de documentos oficiais, após sua aprovação, como o Decreto número 2.208/97 implementado pela Medida Provisória número 1.549/97.

O Ministério da Educação, observando o que estabelece o artigo 9º. Inc. IV da LDB encaminhou propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio e posteriormente técnico, preparadas pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, para apreciação e deliberação da Câmara de Educação Básica do CNE.

²⁰ Uma medida provisória-MP é adotada pelo Presidente da República, mediante ato unipessoal somente em caso de urgência e relevância, sem a participação do Poder Legislativo, que somente será chamado a discuti-la em momento posterior. A medida provisória, assim, embora tenha força de lei, não é verdadeiramente uma lei, no sentido técnico estrito deste termo, visto que não existiu processo legislativo prévio à sua formação. O uso excessivo de medidas provisórias em atos de reedição que se sucedem indefinidamente no tempo- tem conseqüências institucionais preocupantes, como a quebra do sistema de tripartição de poderes, consagrado no art. 2º da Carta Magna de 1988. DIMOULIS, Dimitri. *Dicionário Brasileiro de Direito Constitucional*. Saraiva: São Paulo, 2006.

Desta providência, resultaram os Pareceres nº. CEB 15/98, aprovado em 01 de junho de 1998, acompanhado da Resolução CEB 03 de 26 de junho de 1998, instituindo as DCNEM e o Parecer nº 16, de 21 de janeiro de 1999 com a proposta de novas DCNET²¹. Esta última cumpre o que estabelece o inciso I, do artigo 6º, do Decreto Federal nº 2.208/97.

A Reforma foi apresentada como o *ajuste inevitável* da educação às mudanças da suposta *sociedade do conhecimento, da sociedade em rede ou ainda da sociedade globalizada* onde o volume de informações é constantemente superado, exigindo a redefinição na formação escolar a fim de obter a aquisição de conhecimentos básicos e desenvolvimento da capacidade de utilizar diferentes tecnologias. Reclamava-se também a capacidade de se buscar informações, analisá-las e selecioná-las, em vez de simplesmente memorizá-las. À primeira vista, o que originou a Reforma foi a necessidade de oferecer um sistema ágil que dispusesse de um leque maior de opções para que os jovens se profissionalizassem. Ainda sob o entendimento do ex-ministro Paulo Renato Souza, atual secretário da educação do Governo do Estado de São Paulo, a nova configuração do país, incorporado ao mundo globalizado e competitivo, foi o fator determinante para a realização de uma reforma em todo o sistema educacional, conforme expressa o documento intitulado Manual de Planejamento Estratégico Escolar: construindo a nova educação profissional:

A nova configuração, imposta pela ordem econômica mundial, impõe ao nosso sistema educacional e, em particular, à educação Profissional, urgentes mudanças para que possamos acompanhar os avanços científicos e tecnológicos. Nesse sentido a implantação da Reforma da Educação profissional torna-se urgente e necessária (BRASIL, 1997: p.08).

Com o Governo de Luís Inácio Lula da Silva ocorrem algumas alterações na regulamentação da educação profissional. Entretanto, apesar das alterações pontuais promovidas, o Decreto nº 5154/04 não modificou substantivamente o conteúdo operacional da educação profissional impresso pelo decreto de 1997, muito embora agregue às modalidades de articulação anteriormente previstas,

²¹ As diretrizes dizem respeito somente ao nível técnico da educação profissional, uma vez que o Decreto nº 2.208/97 não dispõe sobre diretrizes para o nível básico, que é uma modalidade de educação não formal e não está sujeito a regulamentação curricular.

intituladas concomitante e seqüencial, outra possibilidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, que passa a ser chamada de ensino médio *integrado*.

Com a realização da eleição do presidente Luis Inácio Lula da Silva em 2002, existia a expectativa de que novos caminhos para a educação profissional seriam traçados, em especial as idéias oriundas dos movimentos sociais, da própria sociedade civil, dos docentes e seus sindicatos e da própria comunidade educacional, sobretudo a profissionalizante, pois se esperava do presidente eleito uma política educacional integradora na perspectiva de universalização.

Uma das questões centrais e objeto de crítica nesse debate era o fato de que o Decreto 2.208/07 separava a formação propedêutica da formação profissional. O novo Decreto, 5154/04, embora não estabeleça a obrigatoriedade dessa separação, também não determina sua unificação, e dessa forma, a educação profissional pode ser oferecida de forma integrada, concomitante ou subsequente. Podendo ser ofertada na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino diferentes.

Entretanto, a amplitude da noção de *articulação*, conforme prevista no referido decreto, continua prevendo a possibilidade da oferta de cursos concomitantes e seqüenciais pelos sistemas públicos de ensino, dando continuidade ao processo de dualidade entre ensino médio propedêutico e educação profissional prevista no Decreto 2.208/97.

Além do mais, o decreto prevê a continuidade do desenvolvimento de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores no âmbito da educação pública, sem vinculação com os níveis de escolaridade.

Isto é notório no Parecer CNE/CEB 39/2004 que, ao tratar das orientações gerais e das adaptações necessárias à aplicação das articulações entre educação profissional e ensino médio, destaca que a indicação do ensino médio integrado, nos termos do decreto nº 5.154/04, não é priorizada:

De acordo com o § 1º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004, as formas possíveis de concretização dessa “articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio” são as seguintes:

1. Integrada (inciso I do § 1º do Artigo 4º): “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”.

2. *Concomitante (inciso II do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio” e com “matrículas distintas para cada curso”. Esta forma poderá ocorrer em três situações distintas, as quais já eram possíveis na vigência do Decreto nº 2.208/97:*

2.1. *na mesma instituição de ensino (alínea “a” do inciso II do § 1º do Artigo 4º): neste caso, embora com matrículas distintas em cada curso, a articulação será desenvolvida nos termos da proposta político-pedagógica do estabelecimento de ensino;*

2.2. *em instituições de ensino distintas (alínea “b” do inciso II do § 1º do Artigo 4º): neste caso, é o aluno que faz a complementaridade entre o Ensino Médio 5 e a Educação Profissional de nível médio, aproveitando-se das oportunidades educacionais disponíveis;*

2.3. *em instituições de ensino distintas, porém, com convênio de intercomplementaridade (alínea “c” do inciso II do § 1º do Artigo 4º): neste caso, as matrículas são distintas, mas os dois cursos são desenvolvidos articuladamente, como um único curso, em decorrência do planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados entre as escolas conveniadas.*

3. *Subseqüente (inciso III do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio”. Esta alternativa estava prevista no Decreto nº 2.208/97 como “seqüencial” e teve a sua denominação alterada pelo Decreto nº 5.154/2004, acertadamente, para evitar confusões com os “cursos seqüenciais por campo do saber, de diferentes níveis de abrangência”, previstos no inciso I do Artigo 44 da LDB, no capítulo da Educação Superior.*

A instituição poderá adotar qualquer uma das três formas previstas no Decreto nº 5.154/2004, na realidade, cinco, com o desdobramento em três da forma “concomitante”. O decreto não obriga, portanto, por uma ou outra, cabendo à instituição de ensino, no uso de sua autonomia, decidir pela forma que melhor se coaduna com sua proposta político-pedagógica. (grifo no original) (BRASIL, 2004.)

O que mais caracteriza esse Decreto é a liberdade que é dada às escolas em escolher o modelo a ser adotado. Assim, cada escola poderá manter ou alterar o ensino médio e sua relação com o ensino profissionalizante. A escolha de integração poderá ser realizada ou não dependendo da correlação de forças sociais em disputa.

Para Frigotto (2005) a publicação do Decreto 5.154/04 não implicou no abandono dos princípios que regiam o decreto revogado por este, haja vista continuar permitindo por um lado a organização de cursos que integram ensino médio e técnico quanto por outro à estruturação de cursos totalmente separados, tratando de resolver somente a questão do impedimento da integração entre ensino médio e técnico, sem, contudo, eliminar o modelo que os torna independentes, como atesta o artigo 4º em seu § 1º do referido Decreto.

Pelo exposto até aqui, buscamos traçar os aspectos políticos e ideológicos da reforma do Ensino Médio e Técnico (profissionalizante). Dentro dessa tendência deve-se agora estabelecer os aspectos educacionais dessa reforma a partir dos documentos acima mencionados, uma vez que nesse contexto da educação, o Estado passou a ser considerado não só o elaborador de políticas, mas também indutor de sua implementação e fiscalizador dos resultados, numa tentativa de estender para o sistema escolar o que convencionou chamar *nova gestão pública*, largamente inspirada na racionalidade econômica do mercado e nos princípios e técnicas que embasam a administração de empresas privadas. Trata-se, portanto de oferecer à educação pública conceitos antes utilizados no campo dos negócios, e do mercado.

Partindo desse pressuposto o Ensino Médio, configurado na LDB como a última etapa da Educação Básica, presente no contexto da sociedade tecnológica e o novo ambiente produtivo, no qual é exigida uma formação que inclui flexibilidade funcional, criatividade, autonomia de decisões, capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de exercer múltiplos papéis e executar diferentes tarefas, autonomia intelectual, pensamento crítico, capacidade de solucionar problemas, torna-se alvo também da reforma.

A nova formulação curricular, proposta pela reforma do Ensino Médio, pode ser considerada o eixo central das alterações para esse nível de ensino. Tal adequação provoca modificações significativas na estrutura atual. Verifica-se que os princípios curriculares propostos (interdisciplinaridade e contextualização), têm por base o princípio de que a educação deve-se adequar aos interesses do mundo produtivo e não contestar o modelo de sociedade na qual está inserida.

Nesse sentido, para evidenciar essas alterações verifiquemos os dispositivos expressos na LDB:

Artigo 35 – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I. A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

- III. O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Artigo 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

- I. Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II. Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III. Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º. Parágrafo primeiro – Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I. Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II. Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III. Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1996.).

Em complemento, observam-se demais conceitos e justificativas para a reforma do Ensino Médio nas DCNEM:

O caráter de educação básica do ensino médio ganha conteúdo concreto quando, em seus artigos 35 e 36, a LDB estabelece suas finalidades, traça as diretrizes gerais para a organização curricular e define o perfil de saída do educando...

...Nos países de economia emergente, a essas preocupações somam-se ainda aquelas geradas pela necessidade de promover um desenvolvimento que seja sustentável a longo prazo e menos vulnerável à instabilidade causada pela globalização econômica. A sustentabilidade do desenvolvimento, até os anos 70 considerada apenas em termos de acumulação de capital físico e financeiro, revelou-se a partir dos 80 fortemente associada à qualidade dos recursos humanos e à adoção de formas menos predatórias de utilização dos recursos naturais. Mais uma vez é sobre a educação média, ou sobre a sua ausência em quantidade e qualidade satisfatórias, que converge o centro de gravidade do sistema educacional.

Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da

escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo. Formas equilibradas de gestão dos recursos naturais, por seu lado, exigem políticas de longo prazo, geridas ou induzidas pelo Estado e sustentadas de modo contínuo e regular por toda a população, na forma de hábitos preservacionistas racionais e bem informados. (BRASIL, 1999.).

Os artigos 35 e 36 da LDB registram, nesse sentido, as seguintes expressões: *ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna.*

Assim, a identidade do Ensino Médio, na atual reforma, seria constituída pedagogicamente com base em um currículo diversificado e flexível, ou seja, as propostas de currículos, a serem desenvolvidas pelas escolas, devem incluir competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio.

Dentro dessa tendência, percebe-se que estes conceitos também formavam o corpo dos textos dos documentos das agências multilaterais.

Analisando assim, a situação do Ensino Médio, percebemos que, de um lado, a interdisciplinaridade, que abriga uma visão epistemológica do conhecimento, e pode ser definida como um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes, e que tem a ver com a procura de um equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora (JANTSCH & BIANCHETTI, 2005, p.56.) e de outro, a contextualização, que trata das formas de ensinar e aprender deveria permitir a integração das dimensões do currículo: a) a base nacional comum e a parte diversificada, e b) a formação geral e a preparação básica para o trabalho. No que se refere à integração entre formação geral e específica, a reforma do Ensino Médio proposta pelo MEC é caracterizada pela separação entre a educação básica e a educação profissional, que passa a ter um caráter complementar ao Ensino Médio.

O Parecer nº 15/98 afirma que:

(...) a interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo evitar a diluição delas em generalidades. (BRASIL, 1998.).

As DCNEM propõem que, aliada à interdisciplinaridade, configure-se uma proposta de ensino que promova a contextualização como elemento por meio do qual se faça interação entre as disciplinas.

O MEC, ao reformular o Ensino Médio e desarticulá-lo do ensino profissionalizante, estabelece duas redes de ensino que são endereçadas a setores sociais distintos. O Ensino Médio destina-se, portanto, a uma formulação da qual resultariam competências de caráter geral, em especial a *“competência de continuar aprendendo, tendo como referências o trabalho e a cidadania, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações”* (BRASIL, CNE/CEB, Parecer nº 15/98).

A exigência de conclusão ou de realização concomitante do Ensino Médio para a freqüência ao Ensino Técnico revela, por um lado, mecanismos de contenção ao ingresso no nível superior e, por outro, uma nova forma de segregação do ensino técnico-profissional prevista no Decreto 2.208/97, contrariando as determinações da LDB, que em seu artigo 40 apresenta a seguinte redação: *“Art. 40. A Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”*.

A reforma da Educação Profissional, instituída pelo Decreto 2.208/97, implementado por Medida Provisória número 1.549/97, regulamentando o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da LDB carrega um traço pertinente, prevendo a suposta necessidade de adequação da escola, do ensino, às tendências mais recentes do mercado de trabalho, utilizando-se também de conceitos antes empregados no âmbito do mundo do trabalho, tais como racionalização, flexibilidade, produtividade e competência.

Tais reformulações separaram o Ensino Médio e o Ensino Técnico com vistas à divisão deste último em módulos, cada um deles dando direito a um certificado de qualificação profissional, na suposição de que a organização modular corresponda às profissões efetivamente existentes no mercado de trabalho.

Assim, podemos aqui afirmar que o *novo* paradigma produtivo impunha requisitos de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores, em

oposição à formação especializada e fragmentada fornecida no padrão Taylorista e também pela rigidez do Fordismo.

OLIVEIRA (2007) critica o referido Decreto, imputando-lhe a responsabilidade do surgimento de grandes transformações que impactaram a essência da Educação Profissional e afirma que a nova LDB, além de prever e legitimar a reforma da Educação Profissional considera a mesma a partir dos artigos 39 e 42 uma modalidade de educação, cujo custeio não se encontra sob responsabilidade de qualquer instância governamental.

O Decreto reorganizou a educação profissional, a partir da criação de três níveis, visíveis assim no documento:

Art. 3º - A educação profissional compreende os seguintes níveis:
I - básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997, p.2)

Ainda de acordo com OLIVEIRA (2007) esses três níveis responderam tanto aos interesses do governo federal, quanto aos interesses do mercado de trabalho, pois diminui a demanda do Ensino Superior e disponibiliza uma capacitação mais rápida de trabalhadores.

Buscando legitimar suas ações o MEC e a SEMTEC passaram a justificar e propagar a Reforma da Educação Profissional a partir de uma suposta emergência de um novo cenário econômico e produtivo, caracterizado pela novidade tecnológica e flexibilidade, baseado na racionalização sistêmica.

Em vista disso, o Governo Federal produz como parte dessas reformas a Resolução CNE/CEB nº 04/99 e Parecer CNE/CEB nº 16/99 que instituem as DCNET, um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular.

A partir daqui deve-se chamar a atenção para o fato de que estes documentos discutidos até aqui incorporaram conceitos do mundo produtivo e do âmbito do trabalho, como é de fato visível a partir da análise do *modelo das Competências* na educação profissional. Isso se deve, pelo fato de que o

conhecimento adquiriu novos papéis, sobretudo, a partir de sua inclinação aos interesses do mundo produtivo.

Nessa perspectiva o modelo das competências é deslocado do universo produtivo, do âmbito dos negócios e lançado sobre a educação. Cabe desenvolver uma análise mais atenta desse conceito.

Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2004, p. 508) por competência entende-se:

1. Faculdade concedida por lei a u funcionário, Juiz do Tribunal para apreciar e julgar certos pleitos e questões. 2. Qualidade de quem é capaz de apreciara ou resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade habilidade, aptidão, idoneidade. 3. Oposição, conflito, luta. (FERREIRA, 2004, p. 508).

Observa-se assim, que *competência* é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa *bem feita*, ou *realizada corretamente*.

Nos últimos anos, o conceito de competência entrou para a pauta das discussões acadêmicas e empresariais, associado a diferentes finalidades. Para Fidalgo:

A competência passou a ser instituída a partir da década de 80, com o processo de reestruturação produtiva instaurado como forma de resposta à crise do trabalho prescrito, evidenciada neste período. Trata-se de uma noção, pois ainda não se constituiu como uma definição instituída de forma a referenciá-la como conceito formal. (FIDALGO, 2007, p.19).

Perrenoud observa que competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Nessa perspectiva, o autor se utiliza de quatro aspectos para realizar a insistência da noção de competência:

- 1) As competências não são elas mesmas saberes, savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
- 2) Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
- 3) O exercício da Competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por *esquemas de pensamentos* (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998g), que permitem determinar (mais ou menos consciente e

rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.

4) As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra. (PERRENOUD, 2000, p.15)

Nesse sentido, para Perrenoud, competência é aquilo que permite enfrentar um tipo de tarefas e situações, apelando para noções, conhecimentos, métodos e técnicas. A competência é um *saber mobilizar* situações a fim de solucionar um problema.

Para Mello (2002) competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. Portanto, para constatá-la, há que considerar também os conhecimentos e valores que estão na pessoa e nem sempre podem ser observados. Ainda de acordo com a autora, a competência só pode ser constituída na prática. Defende ainda, que a competência pressupõe não só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado.

Ferretti critica o conceito de competências, afirmando que este sofre um deslocamento do campo dos negócios, o que por si só, já é indicativo de que as reformas do Ensino Médio e do Ensino Técnico, contrariamente afirmado pelos discursos oficiais, tende a privilegiar os interesses de um setor social e não os da sociedade como um todo, haja vista a divisão do Ensino Técnico em três níveis analisados anteriormente. Segundo ele se trata de um conceito que pode ser entendido no âmbito da Sociologia do trabalho e da educação, preconizando a adequação da educação à nova organização do trabalho necessária ao enfrentamento da crise do capital. Baseado nisso afirma que a competência seria entendida, nesse quadro, como a capacidade de mobilizar saberes de diversa natureza (o saber propriamente dito, ou seja, o conhecimento; o saber-fazer, ou seja, a capacidade de ampliar conhecimentos; e, finalmente, o saber ser, ou seja, a capacidade de relacionar-se afetiva e socialmente e ter a disponibilidade afetivo-social para acionar todos esses saberes, tendo em vista a realização de uma atividade que requeira sua utilização). (FERRETTI, 2003).

O modelo das competências, quando deslocado para o universo pedagógico, pode ser representado por um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem

valor econômico à organização e valor social ao indivíduo, em detrimento das ações coletivas, subordinando aos mecanismos do mercado.

Segundo Deluiz (2001), no modelo das competências algumas indicações gerais são propostas para a organização do currículo: investigação dos processos de trabalho para a identificação de perfis profissionais de conclusão; definição dos blocos de competências profissionais básicas, gerais e específicas relacionados aos perfis identificados; desenho da estrutura do currículo, em geral flexível e modularizado; definição dos itinerários profissionais com critérios de acesso aos módulos e ao curso; definição das estratégias de aprendizagem – prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, processo centrado na aprendizagem do aluno, individualização dos percursos de formação, construção significativa do conhecimento, seleção de situações de aprendizagem baseadas na pedagogia de projetos e situações-problema; e definição do processo de avaliação da aprendizagem. Assim:

A discussão sobre o enfoque das competências invade o mundo da educação no quadro de questionamentos feitos ao sistema educacional diante das exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo. (DELUIZ, 2001).

Tal enfoque tende a observar que o modelo das competências a partir da interdisciplinaridade e da contextualização é construído com base em uma convergência de discursos que buscam articular a educação ao panorama mundial, subordinando a educação ao mundo do trabalho, a partir de uma flexibilidade curricular que promoveria o trânsito de alunos entre as disciplinas, facilitado pela organização em módulos.

Essa afirmação é evidente na DCNET:

[...] Neste Parecer, duas indicações do Aviso Ministerial nº 382/98 são consideradas premissas básicas: as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade. (BRASIL, 1999, p. 43)

Afirma ser vantajoso para o aluno essa flexibilidade a partir da segregação entre Ensino Médio e Ensino Técnico, uma vez que este não ficaria preso à rigidez do Ensino Médio por três ou quatro anos, podendo de forma mais flexível escolher seu itinerário de educação profissional (Parecer N° 16/99, p.14).

Nos PCNs para o Ensino Médio, ao se referir a competência, fala-se em:

(...) promover a capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade para trabalhar em equipe, da disposição para procurar a aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (BRASIL, PCNEM, 1999).

E na DCNET também:

As empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. À destreza manual se agregam novas *competências* relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões mediada por novas tecnologias da informação. A estrutura rígida de ocupações altera-se. Equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de novos perfis profissionais. (BRASIL, 1999, p.3).

A possibilidade de adoção de módulos na educação profissional de nível técnico, bem como a certificação de *competências*, representa importantes inovações trazidas pelo Decreto Federal n.º 2.208/97. (Idem, p.12)

As DCNET consideram como procedimentos metodológicos no modelo de competências, a interdisciplinaridade e a contextualização, ou seja, é necessário que haja uma articulação entre contextualização e interdisciplinaridade, pois o contexto, sendo mais amplo que o objeto imediato de estudo, em disciplinas diferentes. Só o diálogo entre essas disciplinas, portanto, pode de fato compor o contexto em seu conjunto. Em suma, a interdisciplinaridade se daria pela contextualização.

O MEC e a SEMTEC justificam a reforma da educação profissional pela suposta necessidade deste ensino adquirir organização própria, e assim oferecer referências formativas aos jovens e adultos interessados em enfrentar os novos desafios do mundo produtivo, na atualidade. Daí a necessidade de segregar o

Ensino Médio e o Ensino Técnico, transparecendo a idéia de que algo *novo e sólido* estaria acontecendo. E a educação profissional, separada, seria uma espécie de *alavanca*, um *trampolim* para a efetivação do desenvolvimento da nação.

Kuenzer (1997, p.67) afirma que isso é uma contradição, uma vez que é condição, para a obtenção do certificado de técnico do Ensino Técnico, o certificado de conclusão do Ensino Médio. O que nos acreditar que o MEC, subordinado ao Governo Federal operando mudanças que apontam para o atendimento às recomendações externas, que preconizam a adequação da educação à nova organização do trabalho necessária ao enfrentamento da crise do capital.

Carvalho (2005, p.12) afirma que pedagogia das competências embora anuncie a liberdade e a cidadania como supostos, materializa políticas a praticas educativas que reforçam a desigualdades sociais e a alienação do indivíduo.

O individuo passa a ser o responsável pela a sua inserção no mercado de trabalho mediante a aquisição de competências. Por outro lado, atribuir à escola a responsabilidade de garantir uma *nova formação* a partir da apropriação de competências cognitivas e comportamentais influi sua descaracterização como um espaço responsável pela formação humanística e mais complexa que apenas a preparação e subordinação ao mundo do trabalho.

A competência na ótica do capital traduz-se em atributos insubstituíveis para a ascensão social e colocação no mercado de trabalho. Transferem-se os valores de competitividade e individualismo de mercado para a concorrência no interior das próprias classes subalternas.

Em suma, a reforma educacional enquanto resultado de uma política educacional subordinada ao universo produtivo, à dinâmica do trabalho estabelecida pelo capital, promove a formação de um cidadão fragmentado e minimizado.

Estudos de Ferreti (1997), Kuenzer (1997), dentre outros, que têm procurado entender as relações entre educação e trabalho nesse contexto de profundas transformações no mundo do trabalho, apontam que as finalidades do Ensino Médio e Profissional deveriam priorizar um ensino voltado para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos modernos, efetivando o relacionamento entre teoria e prática, técnica e ciência.

CAPÍTULO 2 – O PROCESSO DE REFORMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEETEPS

2.1 – O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA E AS PROPOSTAS INSTITUÍDAS NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990

Neste capítulo procuraremos investigar como o CEETEPS incorporou e posteriormente produziu documentos com o objetivo de orientar as Escolas Técnicas Estaduais a adequarem seu currículo as novas exigências da reforma do ensino técnico, bem como a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo - SEE procurou adaptar-se às reformas promovidas pelo governo federal.

Estas análises devem-se ao fato e que tanto o CEETEPS como a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo realizaram diversas consultas ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo– CEE²² a fim de realizarem as devidas mudanças nas estruturas curriculares de suas unidades escolares.

Carvalho (2005, p. 12) nos mostra que no contexto dos debates a cerca da educação e das reformas educacionais, as teses sobre a pedagogia das competências, que enfatizam os procedimentos cognitivos, tais como o *aprender a aprender, o aprender a fazer, o aprender a ser*, adquiriram relevância e centralidade.

Compreender o processo de mediação realizado pelo CEE pode nos ajudar a entender como os objetivos da reforma foram consolidando nos diferentes espaços públicos.

²² O Conselho Estadual de Educação de São Paulo é composto por 24 conselheiros nomeados pelo governador, escolhidos entre pessoas consideradas experientes em matéria de educação, observando a representatividade dos diversos graus de ensino, e dos setores público e privado. O período de mandato do conselheiro titular é de 3 anos. O conselho é um órgão normativo, deliberativo e consultivo do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, vinculado ao gabinete do Secretário da Educação. É possível acessar os pareceres, indicações e deliberações do conselho no endereço eletrônico: <http://www.ceesp.sp.gov.br/#> ou na Revista ACTA. O conselho compõe-se de duas câmaras, a Câmara de Educação Superior e a Câmara de Educação Básica; e duas comissões permanentes, a Comissão de Legislação e Normas e a Comissão de Planejamento. As reuniões das câmaras não são abertas ao público e ocorrem às quartas feiras, às 10hs, na sede do conselho, no segundo andar da Secretaria Estadual de Educação. Já a plenária do conselho é aberta ao público, e ocorre também às quartas-feiras, às 14hs, no mesmo local.

Buscaremos também identificar nos documentos emitidos pelo CEETEPS a forma como a instituição procurou se adaptar as reformas e ao discurso da educação orientada pelo modelo de competências.

A reforma promovida pelo governo federal foi incorporada pelo governo do Estado de São Paulo e pelo CEETEPS, sendo implementado por meio de documentos, manuais, deliberações e resoluções, ou seja, de maneira a transformar o discurso oficial sob a reforma em legítimo, dado que a norma legal é entendida em vários espaços como portadora de razão.

É importante lembrar que o governo do Estado de São Paulo, em relação às demais Unidades Federativas, aliou-se diretamente aos ideais da reforma, tornando-se inclusive *modelo*, exercendo forte influência na adoção das propostas em todo o território nacional. No Estado de São Paulo e no Governo Federal o partido político em exercício no período era o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), sendo Mário Covas Júnior, governador do Estado de São Paulo e Fernando Henrique Cardoso, presidente da República.

Assim, torna-se pertinente analisar e entender como foi constituída as apropriações pelo governo do Estado de São Paulo, representado pelo CEE, que por posição hierárquica orientou a Secretaria Estadual de Educação e as unidades escolares do CEETEPS na implementação a reforma do ensino profissionalizante.

A análise dos dispositivos normativos oficiais permite compreender o discurso pedagógico que produzem as intenções da reforma, sobretudo no que se refere às implicações em termos de formação humana.

No que tange a publicação da nova LDB 9394/96, o CEE emitiu a Indicação CEE nº. 01/97 em 12 de fevereiro de 1997, a fim de se efetivar um período de transição que compreende o ano posterior à LDB. É importante destacar algumas passagens desse documento, que “pode” calma e ao mesmo tempo *espaço* para a Secretaria Estadual de Educação efetivar o seu alinhamento as reformas:

A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei Federal nº 9394/96) deverá provocar muitas modificações, algumas de maior, outras de menor profundidade, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Tendo em vista o início do primeiro ano letivo na vigência da nova lei, faz-se necessário oferecer alguns esclarecimentos, para orientação do sistema estadual e das escolas públicas e privadas. A primeira palavra cabe, legalmente, ao Conselho Nacional de Educação, cujo pronunciamento é esperado para breve. Não obstante, faz-se necessário um documento

preliminar do Conselho Estadual de Educação - órgão normativo, deliberativo e consultivo do sistema estadual de ensino -, para que não haja tumulto na vida das escolas. (SÃO PAULO, 1997.).

Fica evidente da afirmação acima que o Conselho Estadual de Educação demonstrou muito cautela com a LDB e seus desdobramentos, procurando agir em sintonia com o CNE. No caso do decreto 2208/07 analise da indicação do CEE N°. 23/97 - CEM aprovada em 17 de dezembro de 1997, oito meses após a edição do decreto mostra o quadro de incerteza que tais medidas produziram:

[...] No geral, as referidas Indicação e Deliberação responderam adequadamente às principais questões e ansiedades dos educadores paulistas em relação à implantação da nova LDB e do decreto regulamentador n.º 2208/97, em relação à educação profissional no sistema estadual de ensino, a partir do ano de 1998.

Algumas questões continuaram chegando ao Colegiado após a publicação dos referidos diplomas normativos, as quais passaremos a responder uma a uma, por ordem de protocolo no CEE, no presente Parecer:

1. Uma escola poderá ter autorizado, para funcionar em 1998, o antigo curso de magistério? (1ª DE Guarulhos)

Resposta: Não. A partir de 1998, nos termos do item 5 da Indicação CEE n.º 14/97, a habilitação para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental poderá ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial ao ensino médio, de acordo com a proposta pedagógica de cada Instituição.

A carga horária mínima da parte profissionalizante será de 1.600 horas e a escola, para tanto, deverá se guiar pelas orientações e normas da Deliberação CEE n.º 30/87. Se oferecida de forma concomitante com o ensino médio, a conclusão da Habilitação só poderá ocorrer, no mínimo, em um ano após a conclusão do Ensino Médio. Oferecida de forma seqüencial ao Ensino Médio, terá duração nunca inferior a dois anos.

2. Uma escola poderá ter autorização, para funcionar em 1998, de curso supletivo de Qualificação Profissional III de Auxiliar de Enfermagem, nos termos da Deliberação CEE n.º 23/83? (1ª DE de Guarulhos)

Resposta: Não. A partir da nova LDB (Lei Federal n.º 9.394/96), do Decreto regulamentador n.º 2.208/97 e da Deliberação CEE n.º 14/97, anexa à Indicação CEE n.º 14/97, não subsistem mais as denominações de cursos de Qualificação Profissional I, II, III e IV, nos termos definidos pelos artigos 18 e 19 da Deliberação CEE n.º 23/83. O mesmo pode ser considerado em relação ao definido pelo artigo 7º e seus incisos, da Deliberação CEE n.º 29/82. [...].

3. A escola oferecerá, em 1998, no período diurno, cinco habilitações profissionais de técnico e no período noturno, duas habilitações profissionais de técnico, concomitantemente com o ensino médio. Com relação às 600 horas anuais do ensino médio reservadas para as matérias do núcleo comum, a grade curricular pode ser diferenciada por Habilitação Profissional? (Colégio Técnico de Campinas)

Resposta: Não. O mínimo de horas anuais do ensino médio reservado para as matérias do núcleo comum não pode ser diferenciado por habilitação profissional. Isto só pode acontecer com a carga horária da parte diversificada do currículo, respeitado o limite de 25% previsto pelo Decreto 2208/97 e Deliberação CEE n.º 14/97. Tanto o Decreto Federal n.º 2.208/97

quanto a Indicação CEE n.º 14/97 definem com clareza a desvinculação entre o ensino médio e o ensino técnico (SÃO PAULO, 1997.).

A leitura da indicação acima evidencia que a ação do Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria Estadual da Educação em sintonia com o Decreto n.º. 2208/97, oferece não só recomendações, mas também imposições para a mudança curricular. Assim, em 1997 o Governo do Estado de São Paulo deu início a uma série de mudanças nas Escolas Estaduais que ofereciam o antigo 2º. Grau de modo a adaptá-las aos pressupostos legais previstos no Decreto n.º. 2208/97. Esse processo, no início, provocou a paralisia do sistema. Com efeito, as matrículas do ensino técnico, sob responsabilidade da SEE – SP foram suspensas. As escolas estaduais que ofereciam o ensino médio integrado ao profissionalizante, a exemplo disso, os cursos de secretariado, contabilidade e administração tiveram suas atividades profundamente alteradas, criando um quadro de incerteza.

O Conselho Estadual de Educação, da mesma forma que o CNE, procurou por todos os meios transmitir à sociedade a idéia de que tais reformas foram produto de um intenso debate. Isso é visível na Indicação CEE n.º 23/97:

Os textos das referidas Indicação e Deliberação foram exaustivamente debatidos, dentro e fora do Colegiado. Entidades de Educação Profissional, Escolas Técnicas, Escolas Médias, Supervisores, Professores, mais de uma centena de educadores, individualmente considerados ou representantes de instituições interessadas tiveram oportunidade de discutir, sugerir, questionar e propor soluções.

No geral, as referidas Indicação e Deliberação responderam adequadamente às principais questões e ansiedades dos educadores paulistas em relação à implantação da nova LDB e do decreto regulamentador n.º 2208/97, em relação à educação profissional no sistema estadual de ensino, a partir do ano de 1998. (SÃO PAULO, 1997.).

Entretanto o que se observou nesse processo foi à construção de uma prática que procurou a legitimação social, produzindo encontros e debates que nada deliberavam. Uma ação arquitetada a fim de dar a idéia de transparência a uma situação que já estava definida. Os debates ocorreram, mas não incorporaram nada no plano legal. Dessa forma o CEE atuou e maneira decisiva na implantação da reforma da educação profissional em São Paulo. Sua ação eu legitimidade à reforma, transformando-a em modelo para outras instituições. Vejamos agora como o CEETEPS atuou nesse processo.

O CEETEPS é uma autarquia²³ estadual vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. Segundo dados da própria autarquia, o Centro administra 151 Escolas Técnicas, as ETECs, e 47 Faculdades de Tecnologia, as FATECs, em 127 cidades no Estado de São Paulo. As ETECs atendem cerca de 118 mil estudantes, sendo aproximadamente 30 mil no Ensino Médio e mais de 87 mil no Ensino Técnico, para os setores Industrial, Agropecuário e de Serviços, em 86 habilitações.

Criado em 6 de outubro de 1969 o CEETEPS foi transformado em autarquia de regime especial²⁴, associado e vinculado à Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” UNESP, em 1976. Isso se deu por meio da Lei 952, de 31/1/76, justamente a lei que criou aquela Universidade. Deste período até meados de 1987 o Centro sempre esteve amparado nos estatutos e regimentos da UNESP e foi por tais instrumentos que foram norteados os seus princípios administrativos e políticos.

O objetivo do vínculo com a UNESP foi justificado em razão de dar ao CEETEPS um acompanhamento didático-científico, administrativo, patrimonial e de resultados. Nos anos 1970, corroborando as políticas da ditadura militar, o governo paulista reestruturou seu sistema de educação.

O governador Abreu Sodré decidiu então, em 1976, fundir os treze institutos isolados em funcionamento no Estado para dar origem à Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, a UNESP.

O Centro Paula Souza, que não era um instituto e sim uma autarquia educacional, ficou de fora desse processo. Porém, para dar continuidade ao projeto de extinção de estabelecimentos isolados de ensino no Estado, na Lei Estadual n. 952, de 31 de janeiro de 1976, que criava a UNESP, o CEETEPS foi vinculado e associado ao novo modelo universitário que surgia. Desta forma, a idéia era fazer com que o CEETEPS se beneficiasse da pesquisa pura e aplicada produzida no âmbito da UNESP.

O CEETEPS é constituído em rede, da qual faz parte a Escola Técnica Estadual Julio de Mesquita. Em dezembro de 1980, o governador Paulo Maluf

²³ Por autarquia, aqui exposta, entende-se: Entidade estatal autônoma, com patrimônio e receita próprios, criada por lei para executar, de forma descentralizada, atividades típicas da administração pública. (FERREIRA, 2004, p. 231).

²⁴ A autarquia especial refere do vínculo com a UNESP foi dar ao CEETEPS um acompanhamento didático-científico, administrativo, patrimonial e de resultados. Os recursos financeiros são repassados pela Secretaria de Ciência e Tecnologia e Desenvolvimento Econômico de São Paulo.

assinou o Decreto n. 16.309, incorporando seis escolas técnicas ao CEETEPS. As escolas foram transformadas de *industriais* (ETIs) para *estaduais* (ETEs). O Centro, que havia sido criado também para ministrar o Ensino Técnico, não assumira essa função até aquela data. Com a incorporação de mais seis escolas técnicas, inclusive a Escola Técnica Estadual Julio de Mesquita, o referido processo deu legitimidade ao Decreto Lei de criação do CEETEPS, em conformidade com a regulamentação do ensino superior da época, neste caso a Lei n. 5.540/68.

Durante a gestão do governador Orestes Quércia, membro e líder à época do PMDB, ocorreu a efetivação do CEETEPS à condição de autarquia de regime especial, associada e vinculada à UNESP, com autonomia administrativa e financeira, didática e disciplinar, como previa o seu regimento, aprovado pelo Decreto n. 17.027/81.

Nossa pesquisa concentrou-se em discutir as apropriações da reforma pelo CEETEPS em consonância e mesmo sob orientação da SEE – SP.

Nesse sentido, acreditamos ser necessária a análise que verifique as complexas mediações operadas entre o Governo do Estado de São Paulo, a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Ciência e Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, no que diz respeito ao processo de incorporação dos elementos da reforma nos documentos produzidos pelo CEETEPS.

Segundo Ferretti (2006), a relação entre a UNESP, a Secretaria de Ciência e Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e o CEETEPS fortaleceram-se no período recente, provocando um espaço irrestrito de incorporação aos ideais da reforma. Assim:

[...] O CEETEPS, na sua origem, não era responsável por cursos técnicos de 2º grau, estando sob sua jurisdição apenas as Faculdades de Tecnologia. Essa responsabilidade foi assumida gradativamente pela instituição face ao descaso ou dificuldade encontrada pela Secretaria da Educação para continuar administrando a rede de ensino técnico existente no Estado após os sucessivos percalços desencadeados pela vigência da Lei 5692/71. (FERRETTI 2006, p. 100).

É importante frisar que o CEETEPS encampa em 1982, através do Decreto n. 18.421, a Escola Técnica Estadual Julio de Mesquita. A partir desse momento, o Estado passa a ser o responsável pela Escola Técnica Estadual Julio de Mesquita e

a administração, uma vez municipal passa a ser estadual. Assim, na metade da década de 1990, a SEE – SP abriu mão da gestão das escolas da rede estadual de ensino técnico, que passaram a fazer parte do quadro da Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia. Fica evidente o processo de desmantelamento do Ensino Técnico oferecido pela SEE.

O CEETEPS, organizado em forma de Rede, vinculada à Secretaria da Ciência e Tecnologia, a fim de dirimir as dúvidas surgias com a promulgação da LDB e do Decreto n°. 2208/97 realizou uma série de consultas ao CEE. Dessa forma, o CEETEPS orientou suas ações a partir das recomendações da resolução n° 119/97 do Conselho Estadual de Educação, que afirmavam:

- a) a observância das diretrizes curriculares, então estipuladas pelo Conselho Federal da Educação ou pelo Conselho Nacional de Educação, para a obtenção dos diplomas de técnicos e auxiliares técnicos até que as novas diretrizes curriculares e os currículos básicos nacionais fossem definidos de acordo com o artigo 6 do Decreto 2208/97.
- b) a estruturação modular do currículo.
- c) a conclusão de todos os módulos intermediários e de terminalidade ocupacional da estrutura curricular necessária à formação do técnico, além da comprovação de conclusão de Ensino Médio, para a obtenção de Diploma de Técnico de Nível Médio.
- d) a realização de matrículas em separado para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, nas escolas que mantivessem os cursos paralelos, mesmo que os alunos fossem os mesmos.
- e) a possibilidade de as escolas que oferecessem concomitantemente o Ensino Médio e a Educação Profissional poderem utilizar até o limite de 25% da carga horária mínima anual do ensino médio, para a oferta de conteúdos de educação profissional, na parte diversificada, podendo os conteúdos ser aproveitados para a profissionalização. (FERRETTI, 2006, p. 107).

Assim, o CEETEPS incorporou as recomendações da resolução n° 119/97 do Conselho Estadual de Educação, mantendo o ensino técnico e o regular de forma concomitante.

O ensino médio passou a ser oferecido no período matutino, e os cursos profissionalizantes passaram a ser oferecidos no período vespertino e noturno. O período vespertino oferece cursos profissionalizantes para os alunos do ensino médio e o noturno oferece o curso profissionalizante para os concluintes do ensino médio ou para aqueles que exercem alguma atividade remunerada.

O CEETEPS observando a Deliberação CEE n°: 14/97 iniciou os planos de reestruturação do ensino médio:

Em decorrência dessa nova regra e tendo em vista a necessidade social, a vocação institucional e a capacidade de atendimento, as instituições que vinham oferecendo cursos técnicos de nível médio passam a ter as seguintes possibilidades de organização:

a) manutenção do curso de ensino médio e, de forma concomitante ou seqüencial a este, dos cursos técnicos com a parte profissionalizante do currículo anterior. Neste caso, ainda que o aluno freqüente os dois cursos na mesma escola, serão duas matrículas e duas conclusões distintas. No ensino médio, a escola poderá oferecer componentes curriculares de caráter profissionalizante na parte diversificada, até o limite de 25% da carga horária mínima desse nível de ensino, ou seja, 600 horas de um total de 2.400 horas (Parágrafo único do Art. 5º do Decreto). Os critérios para seleção de alunos e organização das turmas dos dois tipos de cursos são de inteira responsabilidade de cada instituição. A proposta pedagógica, traduzindo a política e a estratégia institucional, definirá a proporção de vagas oferecidas em cada curso;

b) manutenção somente dos cursos técnicos. Cada aluno, observados os requisitos fixados para cada habilitação técnica, deverá cursar antes ou concomitantemente ao ensino médio em outra escola;

c) manutenção somente do ensino médio, com ou sem componentes curriculares profissionalizantes na parte diversificada do currículo. Havendo tais componentes, a escola poderá certificar a qualificação profissional ou habilitação parcial e a habilitação plena poderá ser completada em outro estabelecimento, mediante avaliação de competências conforme indicada no item 3.2. (SÃO PAULO, 1997).

O ensino médio do CEETEPS passou a ter o currículo separado do ensino técnico, e isto proporcionou o aprofundamento da dualidade histórica, desta vez fundamentada em um amplo corpo normativo e justificado como um meio de transformar as ETEs em espaço de formação profissional e não um mero caminho para que os alunos chegassem à universidade sem nunca efetivamente se preocuparem com a formação técnica.

Com a publicação do Parecer nº. CEB 15/98, aprovado em 01 de junho de 1998, acompanhado da Resolução CEB 03 de 26 de junho de 1998, que institui as DCNEM, o currículo do “novo” ensino médio do CEETEPS passou a propor o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania e enfatizar a formação geral para que o aluno, ao terminar essa etapa, pudesse continuar estudando e/ou entrar para o mercado de trabalho.

Por meio e pareceres e resoluções vai se constituindo o modelo de competência, envolvendo elementos que vão do individual ao sociocultural, situacional (contextual – organizacional) e processual. O objetivo é que os alunos possam assimilar informações e saber utilizá-las em contextos pertinentes. Assim,

os conteúdos curriculares são apresentados como espaço para a construção de competências, habilidades e disposições de conduta para a formação para o trabalho.

O ensino médio passa a ser estruturado em três séries anuais com 3000 horas. O currículo é estruturado a partir de componentes curriculares que integram a Base Nacional Comum dividida em Áreas do Conhecimento compreendendo Linguagens Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa e Literatura, Artes e Educação Física), Ciências Humanas e suas Tecnologias (História e Geografia) e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Matemática, Física, Química e Biologia). Previstas no Parecer CEB/CNE 15/98 e na Resolução CEB/CNE nº 03/98 (PCNEM) o objetivo dessa nova organização curricular é a de contribuir para a formação global o aluno, articulando os saberes de cada área ao desenvolvimento de habilidades requeridas pelo mundo do trabalho.

As diretrizes apresentam também a necessidade de que 25% do currículo fosse composta da chamada parte diversificada. No caso da Parte Diversificada do ensino médio oferecido pelo CEETEPS encontramos um rol de disciplinas eletivas, exceto a Língua Estrangeira Moderna, neste caso a Língua Inglesa, tais como *Ações de Cidadania, Ações e Defesa de Proteção ao Meio ambiente, Produções Artísticas, Projetos Técnicos Científicos, Serviços de Informação / Comunicação em diferentes mídias e códigos de Linguagem e Gestão Empresarial e Organizacional* escolhidas pelo Conselho de Escola, de acordo com as necessidades particulares de cada ETEC.

A Parte Diversificada do currículo do ensino médio com carga anual de 600 horas, no caso da Escola Técnica Estadual Julio de Mesquita foi assim estruturada:

- Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa): 240 horas.
- Serviços de Informação / Comunicação em diferentes Mídias e Códigos de Linguagens: 160 horas
- Ações de Defesa e Proteção ao Meio Ambiente: 120 horas
- Projetos Técnicos Científicos: 80 horas.

O ensino técnico passou a ter um currículo próprio, dividido em módulos²⁵ com definições de qualificações e certificações intermediárias.

A estruturação dos cursos em módulos, com definição de qualificações e certificações intermediárias em cada itinerário de formação técnica e a exigência mínima de matrícula na 2ª série do Ensino Médio.

Ferretti (1999) questiona a concepção de estrutura modular, que concebe o conhecimento como resultado somatório de variadas habilitações específicas e, assim, eficaz para formar profissionais polivalentes e sofisticados. Afirma que o conhecimento orgânico que essa formação exige parece pouco compatível os objetivos de uma formação polivalente.

A modulação, que passa a ser a forma de organização do ensino técnico, fragmenta o processo formativo através de módulos isolados e mobilizados de acordo com as necessidades do imediato e, portanto, não oferece maiores possibilidades de assegurar a *seqüenciação* lógica da formação e uma compreensão global dos processos produtivos.

Na Deliberação CEE N° 14/97 essa questão é assim apresentada:

Os cursos técnicos **poderão ser organizados em módulos** correspondentes a profissões no mercado de trabalho. **Cada módulo possibilita uma terminalidade, com direito a certificado de qualificação profissional**, devendo ser estruturado de forma a contemplar, preferencialmente de forma integrada em cada componente curricular, as seguintes dimensões:

- a) competências teóricas e práticas específicas da profissão;
- b) conhecimentos gerais relacionados à profissão;
- c) atributos pessoais e habilidades comuns ao mundo do trabalho ou a uma área profissional.

O conjunto de módulos de determinado curso corresponderá a uma habilitação profissional e dará direito a diploma de técnico, desde que comprovada a conclusão do estágio supervisionado, quando exigido, e a conclusão do ensino médio.

Eventualmente, poderá ser adotado módulo curricular básico, ou equivalente, sem terminalidade e certificação profissional, unicamente com o objetivo de proporcionar as condições para o adequado aproveitamento dos módulos subseqüentes de uma ou mais habilitações afins.(o grifo é nosso) (SÃO PAULO, 1997).

A educação profissional proposta no documento analisado volta-se para o desenvolvimento do *saber fazer* usando o discurso da *laboralidade* e

²⁵ Segundo Ferreira (2004, p. 134) por módulo entende-se unidade planejada segundo determinadas proporções e destinada a reunir-se ou ajustar-se a outras unidades análogas de várias maneiras, formando um todo homogêneo ou funcional.

empregabilidade, transferindo ao trabalhador a responsabilidade pela conquista e manutenção de seu emprego, ou desemprego, retirando a responsabilidade do Estado no sentido de desenvolver efetivas políticas de emprego. Desconsidera, portanto, a necessidade de uma educação profissional que seja determinada, fundamentalmente, por finalidades sociais, de cunho humanístico e não por interesses individuais ou do setor produtivo.

Tanguy (1997) na mesma linha de argumentação também alerta para a possibilidade de perda de sentido dos conteúdos quando considerados a partir, apenas, das necessidades imediatas de uso e organizados em módulos independentes.

A proposta e organização em módulos reafirmam o objetivo de tornar o curso *ágil*, tentando assim, acompanhar as mudanças tecnológicas do cenário produtivo, bem como se adequar as estratégias de flexibilização.

Apesar de não indicar a sua obrigatoriedade, a deliberação propõe a utilização da organização modular:

Os cursos técnicos **poderão ser organizados em módulos** correspondentes a profissões no mercado de trabalho. **Cada módulo possibilita uma terminalidade, com direito a certificado de qualificação profissional**, devendo ser estruturado de forma a contemplar, preferencialmente de forma integrada em cada componente curricular, as seguintes dimensões:

- a) competências teóricas e práticas específicas da profissão;
- b) conhecimentos gerais relacionados à profissão;
- c) atributos pessoais e habilidades comuns ao mundo do trabalho ou a uma área profissional. (SÃO PAULO. Deliberação CEE N° 14/97) (o grifo é nosso).(Idem, 1997).

Ao ser incorporado pelo CEETEPS a organização modular adquiriu legitimidade e passou a se constituir em referência para a educação profissional no Estado de São Paulo. Após a revogação do decreto 2.208/97 e a edição do decreto 5.154/2004 – não promoveu o retorno do ensino meio integrado no CEETEPS.

Se a questão modular constitui em um dos fundamentos mais importantes a estrutura pensada para a formação profissional será, no entanto, na concepção do currículo que a reforma se mostrará mais ousada. A seguir, trataremos do processo de incorporação da chamada “pedagogia das competências” no âmbito do CEETEPS.

2.2 – A REFORMA E O CEETEPS: O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO MODELO DE COMPETÊNCIAS

Para Ferretti (2006) um dos primeiros problemas enfrentados pelo CEETEPS, diante da reforma do ensino profissionalizante, foi procurar entender como trabalhar e incluir o conceito de competência no currículo.

O CEETEPS primeiramente tentou entender e depois incluir e trabalhar o conceito de competência como referência no currículo. Para tanto concentrou toda a pesquisa acerca do conceito de competência na Coordenadoria do Ensino Técnico – CETEC, órgão criado a partir das Deliberações número 5 e 6 de 1994, responsável por coordenar e responder, dentro da estrutura organizacional do CEETEPS, o planejamento, a orientação e o controle da oferta dos cursos técnicos da Instituição, bem como a capacitação de professores e a coordenação do *Laboratório de Currículo*, este último com a função de atualizar os cursos diante do mercado de trabalho.

Conforme depoimento de membro do corpo docente da ETEC Júlio de Mesquita o Laboratório de Currículo se constitui em importante espaço, pois:

(...) reúne todos os professores de todas as escolas, por exemplo, vamos supor que vamos trabalhar com o técnico de Química, então *vai-se* elaborar o currículo do Curso Técnico de Química, então nesse local vai ser discutido as competências e habilidades que tem que ser desenvolvida, quais as bases tecnológica que o curso tem que desenvolver a parte metodológica, eu acho que a oficina de currículo presta um grande trabalho para adequar o cursos aos anseios do mercado de trabalho. (Entrevista).

Essa leitura positiva do processo não se mostrou unânime entre os trabalhadores do CEETEPS. A coordenadora pedagógica avaliou da seguinte forma:

Foram surgindo os planos de curso, como eles deveriam ser aplicados, os sensores têm uma metodologia de fazer esse plano de curso em forma docente em que os professores desenvolvem, uma docente baseada na matriz central que discute essas bases tecnológicas. É feito uma comissão onde se discute o conteúdo que vai ser aplicado tudo isso agora embasado no mercado de trabalho, tudo o que o mercado de trabalho precisa para que a gente capacite nosso aluno, mas no começo não tinha essa visão, a gente não sabia de onde surgiu, pensávamos que era alguém que totalmente fora da área da educação sentava e colocava os conteúdos que era uma coisa em que nós não concordávamos em fazer e acabava fugindo muitas vezes do que era para ser dado, a gente fazia os tópicos que havia ensinado, porém, a gente acabava acrescentando muitas coisas e começaram a surgir os laboratórios de currículo. Estes laboratórios serviram para todo mundo ter informações. Hoje em dia a cada três anos, as grades são mudadas, porque

tem que atender o mercado de trabalho e isso gira muito rápido, então as grades de todos os cursos são revistas a cada três anos, é feito pelo laboratório de currículo, cada um trás sua experiência, sua opinião, pesquisa de mercado de trabalho e é inserido no nosso plano de currículo. (Entrevista).

Entretanto em relação ao processo de disseminação da reforma e seu conteúdo, os professores da instituição possuem visões diferentes:

(...) houve muita controversa pelo pessoal mais antigo que queriam os quatros anos, houve muita discussão, muita briga, muita coisa. Mas depois com o passar do tempo você vai se adequando a circunstâncias que o governo lhe coloca. E o que aconteceu, houve uma adequação, hoje temos muitos professores que já se aposentaram e uma grande quantidade de profissionais novos que entraram na nova reforma, então já se adequaram a situação. Na época eles produziram muitos documentos, existiram palestras e cursos, eu acho que era uma das preocupações que existiam na época até o nosso responsável na área todo era o professor Almério, ele sempre fez palestras e colocou uma coisa de uma maneira que nós trabalhássemos de competentes habilidades de base tecnológica . Nós trabalhamos dentro de três eixos: competências, habilidades e bases. As bases são os conteúdos que nós trabalhamos em sala que está ligado as habilidades que a gente quer desenvolver devido à conseqüência, na base estão ligados três itens juntos, então é interessante. Nós estamos reformulando o curso de química que passa a 2 anos, então a gente está fazendo essa reforma. (Entrevista).

Não tive acesso a documentos direcionados pelo CEETEPS, talvez tenha ocorrido a disponibilidade, e por falta de tempo direcionado para essa finalidade não tenha feito o necessário questionamento, ou mesmo alguns dados disponibilizados ocorreram antes do ano 2000, onde não tinha contato com as ETEc. (Entrevista).

Houve sim, houve documentos, houve discussão, no inicio quando houve essa mudança foi difícil assimilar, a discussão foi feita, eu tomei contato com os documentos, eu li, a informação a gente acha tem que ser dada, mas a formação a gente tem que buscar também, a gente fica esperando que ela venha na sua mão. Houve bastante discussão, os documentos foram produzidos. Os professores discutiram sobre isso, uns contra outros a favor e outros não. (Entrevista).

Os depoimentos mostram que a reforma produziu movimentos de adesão e resistência. Em ambos os casos não se constituem em ações orgânicas ou planejadas, mas sim reflexos da condição de cada professor e sua inserção na escola.

O Laboratório de Currículo ficou responsável por desenvolver estudos e implementações de currículo *modularizado* sobre a égide do modelo de competências. Como se pode perceber, o CEETEPS estava em processo de

adequação às novas determinações legais, no sentido de tentar viabilizar sua ação em relação aos dois níveis da educação profissional: o técnico e o propedêutico.

Aspecto importante da reforma é a articulação entre trabalho e educação. Nesse sentido, e tendo em vista o objetivo de maior integração com empresas para atender às demandas do mercado, outro coordenador afirmou que:

(...) a gente começa a pensar como condensar esse conhecimento do aluno, mas a gente percebeu aos poucos que a gente tinha que atender ao mercado. O que a gente quer com o ensino técnico é fazer com que o aluno possa atuar, ele vai para o mercado de trabalho e a gente tem que dar os primeiros passos para ele, então o técnico de um ano e meio agilizou. (Entrevista).

Mas uma vez percebe-se que o discurso da formação esgota-se na possibilidade do emprego. E, nesse caso, quanto mais rápido melhor.

Para outro professor da Escola Técnica Estadual Julio de Mesquita a nova organização curricular, organizada a partir de módulos, e tendo em vista a interdisciplinaridade, adotadas para o Ensino Técnico é muito positiva. Segundo ele ocorreu um processo de esclarecimento, além da disponibilidade de documentos para ajudarem na compreensão dos objetivos da reforma. Nesse sentido, afirma ele que:

...é lógico que toda reforma demora um tempo para ser assimilada, mas não foi por falta de material. Ofereceram alguns cursos, eles pegavam alguns professores e estes tinham a função de repassar para os outros, é lógico que isso nunca foi feito perfeitamente, mas podemos dizer que foi bastante razoável. Às vezes produzido pelo CETEC e às vezes por outras. (Entrevista).

Cursos de capacitação para professores, debates e produção de material institucional foram os meios escolhidos para disseminar a reforma e seus objetivos. Nesse sentido, o CEETEPS seguiu a estratégia geral, pois se constitui em procedimento comum a tese de “capacitar” os professores como se esses fossem incapazes de compreender a reforma. Incorporar os elementos da reforma do ensino profissionalizante tornou-se assim objetivo comum. Tal fato se revela no Plano Escolar da Escola Técnica Estadual Julio de Mesquita com a presença de cursos de capacitação docente, cujos temas abordam *Especialização em técnicas de Ensino e Atualização em Gestão Administrativa e Pedagógica*, além das videoconferências,

tais como Recursos de Tecnologia de Informação como Ferramenta de Apoio ao Planejamento e Aplicação Didático Pedagógico e Educação e Sociedade do Conhecimento.

Em 1997, interessado em promover os ajustes necessários ao modelo de competências no ensino profissional, o CEETEPS organizou a Assessoria de Avaliação Institucional. Essa Assessoria criou o Sistema de Avaliação Institucional SAI que tem por finalidade avaliar os processos de funcionamento das unidades escolares, seus resultados e impactos na realidade social onde a instituição se insere.

O relatório do SAI é organizado por assunto e nas palavras da Diretora Superintendente, Roberta Froncillo responsável pela implantação do SAI:

(...) a avaliação institucional é hoje, no CEETEPS, uma realidade consolidada. Significa, antes de tudo, a incorporação de uma cultura de avaliação nos nossos procedimentos quanto ao oferecimento de educação profissional. É a consolidação, sistemática e metódica, de procedimentos avaliatórios empíricos e incidentais que aplicamos antes de tomar qualquer decisão, por mais simples que seja. (Roberta)

O SAI tem como objetivo, segundo a Assessoria de Avaliação Institucional, avaliar o processo, o produto e o benefício de cada unidade escolar e, para tanto, considera seus aspectos físicos, pedagógicos, gerenciais e de relacionamento de forma que consegue abranger a unidade como um todo, avaliando, sim, todas as suas atividades, relações e políticas. Para os fins dessa pesquisa tomou-se como referência o SAI 2004 da Escola Técnica Estadual Julio de Mesquita.

O SAI é baseado na comparação com um modelo ideal e o alcance de metas esperadas no período anual. Dessa forma estabeleceu-se uma pontuação sobre cada um dos indicadores do modelo ideal adotado. A pontuação máxima é de mil pontos sendo distribuídas da seguinte forma: 450 pontos para os indicadores de processo, 350 pontos para os indicadores de produto e por fim 250 pontos para os indicadores de benefícios.

Ao final das avaliações efetuadas pelo SAI os dados são remetidos à sede da Rede onde são analisados e interpretados. Após essa fase, os relatórios são remetidos às unidades, devendo ser analisados em forma de reunião, envolvendo de um lado, a Direção, os coordenadores e professores, no que diz respeito a assuntos

pedagógicos (Aprimoramento do Plano Docente, avaliações, relação professor aluno, conteúdos, currículos e programas) e de outro, a Direção, colaboradores administrativos e técnicos diretos e “colaboradores terceirizados” no que diz respeito aos assuntos administrativos (Secretaria, Segurança, Atendimento, higiene entre outros).

O SAI não é o único dispositivo de avaliação institucional. Existe também o chamado Observatório Escolar que, baseado em uma auto-avaliação das unidades escolares, promove a visita anual de um supervisor e um especialista.

A incorporação do conceito de competências avançou no ano de 1999. Nesse ano o Ministério da Educação lança os Referenciais Curriculares para o Nível Técnico a partir do Parecer CEB/CNE nº 16/99 e da Resolução CEB/CNE nº 04/99. Como o nome diz, poderiam ser tomados apenas como referenciais, mas no caso da Rede Paula Souza, houve apropriação integral da proposição dos currículos dos cursos técnicos mantidos.

O documento que melhor explicita a tesa de total incorporação no plano formal, por parte da Rede, das propostas da reforma é o Regimento Escolar Comum²⁶ das escolas técnicas que compõem a Rede:

Artigo 43 - Para fins de prosseguimento de estudos, a pedido do aluno ou de seu responsável, se menor, a escola deverá avaliar as **competências adquiridas** pelo aluno:

- I - em componentes curriculares ou cursos, concluídos com aproveitamento e devidamente comprovados, na própria escola ou em outras escolas;
- II - em estudos realizados fora do sistema formal de ensino;
- III - no trabalho ou na experiência extra-escolar.

§ 1º - A Direção designará comissão de professores destinada a **avaliar as competências** e emitir parecer conclusivo sobre a dispensa parcial ou total de componentes da série ou módulo, valendo-se, para tanto, do exame de documentos, entrevistas, provas escritas ou práticas ou de outros instrumentos de avaliação compatíveis.

§ 2º - O disposto neste artigo, incluído o parágrafo anterior, aplica-se, no que couber, à dispensa de componentes curriculares do Ensino Médio (Grifo Nosso) (CEETEPS, 2006, p. 18)

O Regimento Comum da ETECs por sua vez, prevê a existência de um Plano Escolar, este por sua vez desenvolvido independentemente por cada ETEC. No

²⁶ As ETECs possuem um Regimento Comum produzido pelo CEETEPS.

Plano Escolar o conceito de competência também é evidente, bem como a sua utilização no item *Missão da Escola*:

A missão da Escola Técnica Estadual Julio de Mesquita, além de atender às mudanças e exigências dos setores produtivos da região quanto à formação do sujeito como profissional e cidadão ético, vai de encontro com a própria missão do CEETEPS, que visa formar competência profissional adequada as necessidades dos diferentes mercados de trabalho com o propósito de contribuir para a melhoria do padrão de vida do trabalhador e para a elaboração da qualidade e produtividade de processos, produtos ou serviço. (CEETEPS, 2008, p. 06)

Assim, o CEETEPS passa a estruturar os seus diversos cursos profissionalizantes, sob a lógica das competências. Os modelos de competência são paulatinamente definidos para os diferentes cursos a partir da consulta aos perfis profissionais definidos para diferentes áreas, de acordo com as DCNET. Para tanto o CETEC, a pedido do CEETEPS, produz em 2003 o Livro das Competências Profissionais. Este livro é a síntese de todos os cursos técnicos e suas respectivas qualificações oferecidas pela Rede.

O Livro de Competências divide os cursos técnicos em áreas e cada área, por sua vez, é dividida em cursos específicos. Para a área de Química, da qual faz parte o curso aqui estudado, o Livro de Competências estabelece 21 competências gerais a serem desenvolvidas:

- Operar, monitorar e controlar processos industriais químicos e sistemas de utilidades.
- Controlar a qualidade de matérias-primas, reagentes, produtos intermediários e finais e utilidades.
- Otimizar o processo produtivo, utilizando as bases conceituais dos processos químicos.
- Manusear adequadamente matérias – primas, reagentes e produtos.
- Realizar análises químicas em equipamentos de laboratório e em processos on-line.
- Organizar e controlar a estocagem e a movimentação de matérias-primas, reagentes e produtos.
- Planejar e executar a inspeção e a manutenção autônoma e preventiva rotineira em equipamentos, linhas, instrumentos e acessórios.
- Aplicar princípios básicos de biotecnologia e de gestão de processos industriais e laboratoriais.
- Aplicar normas do exercício profissional e princípios éticos que regem a conduta do profissional da área.
- Aplicar técnicas de GPM (Good Manufacturing Practices – Boas Práticas de Fabricação) nos processos industriais e laboratoriais de controle de qualidade.

- Controlar mecanismos de transição de calor, operação de equipamentos com trocas térmicas, destilação, absorção, extração e cristalização.
- Controlar sistemas reacionais e a operação de sistemas sólido-fluido;
- Aplicar princípios de instrumentação e sistemas de controle de automação.
- Controlar a operação de processos químicos e equipamentos tais como caldeira industrial, torre de esfriamentos, troca iônica e refrigeração industrial.
- Selecionar e utilizar técnicas de amostragem, preparo e manuseio de amostras.
- Interpretar e executar análises instrumentais no processo.
- Coordenar programas e procedimentos de segurança e de análise de riscos de processos industriais e laboratoriais, aplicando princípios de higiene industrial, controle ambiental e destinação final de produtos.
- Coordenar e controlar a quantidade em laboratório e preparar análises, utilizando metodologias aprimoradas.
- Utilizar técnicas microbiológicas de cultivo de bactérias e leveduras.
- Utilizar técnicas bioquímicas na purificação de substâncias em produção maciça.
- Utilizar técnicas de manipulação asséptica de culturas de células animais e vegetais. (CEETEPS, 2003, p. 96.).

Para o curso de Técnico em Química, o livro de Competências (2003) apresenta uma estrutura modular dividida em três módulos: Módulo 1: Auxilia de Laboratório (Químico), Módulos 1 e 2: Auxiliar de Operação de processos, Módulos 1, 2 e 3: Técnico em química.

Dentre as competências gerais e modulares apenas uma se destaca, por apresentar característica crítica dentro de um contexto global, e esta se situa no terceiro módulo:

Identificar princípios e valores que orientem o convívio social, posicionando-se pessoalmente em relação a eles. (Idem, p.112)

Assim, podemos considerar que, no geral, as competências apresentadas, possuem um caráter técnico, distantes do caráter humano e socializado.

Previsto no Regimento Comum, a elaboração e adequação das competências de cada curso ficou a cargo dos docentes, que se utilizaram das DCNET para efetivar tal atividade. É importante ressaltar, como já havíamos dito antes, que os professores, bem como os diretores e coordenadores, realizaram uma série de cursos de capacitação, participaram de debates e discutiram em conjunto as propostas da DCNET:

As competências, habilidades e bases tecnológicas são os componentes diretamente ligados à organização dos currículos da educação profissional. As escolas ou unidades de ensino poderão utilizar critérios vários de composição desses elementos nos desenhos curriculares - módulos centrados ou inspirados nas subfunções ou que reúnam competências envolvidas em várias ou em algumas delas, disciplinas que contemplem bases tecnológicas comuns, etc. Seja qual for a configuração do currículo, contudo, deverão estar obrigatoriamente contempladas as competências profissionais gerais identificadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. (DCNET, p. 15).

Outro objetivo do Livro de Competências é o cumprimento da Indicação CEE nº 8/2000 que fixa as Diretrizes para Implementação da Educação Profissional de nível Técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo e, que obriga as instituições a relatarem no verso dos certificados expedidos pelas mesmas as competências desenvolvidas nos módulos de qualificação ou habilitação profissional:

[...]1.10 A educação profissional de nível técnico, de acordo com o Artº 5º do referido decreto, “terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”, o que é reafirmado pelas Diretrizes constituídas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/99 e pela Resolução CNE/CEB nº 4/99.

1.11 O Parecer CNE/CEB nº 16/99 e a Resolução CNE/CEB nº 4/99 organizam a Educação Profissional de Nível Técnico por áreas profissionais (Artigo 5º). Assinale-se, ainda, que a referida resolução instituiu um período de transição, entre aquela data (8.12.99) e a de 1º.1.2001, a partir da qual as novas Diretrizes Curriculares Nacionais passam a ser de implantação obrigatória.

2. A Educação Profissional no sistema de ensino do Estado de São Paulo

2.1 Mesmo na vigência da legislação anterior, a educação profissional independente do ensino médio (então ensino de 2º grau) já havia encontrado guarida neste sistema estadual, no disposto sobre o ensino supletivo pela

Indicação CEE nº 9/83 e pela Deliberação CEE nº 23/83, de 30.11.83, as quais, inclusive, previam também a possibilidade de estruturação de cursos de qualificação profissional, objetivando a habilitação profissional técnica, em módulos, concomitantes ou seqüenciais ao ensino de 2º grau e com possibilidade de aproveitamento de conhecimentos adquiridos, inclusive no trabalho, para a continuidade de estudos, até a obtenção do diploma de Técnico. Este é o caminho trilhado pela atual LDB, pelo seu Decreto regulamentador da educação profissional e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

2.2 Já na vigência da LDB, em 1º.10.97, este Colegiado aprovou a Deliberação CEE nº 14/97, anexa à Indicação CEE nº 14/97 (D.O. de 3.10.97), a qual fixou diretrizes operacionais para a educação profissional no sistema de ensino do Estado de São Paulo, orientando o sistema estadual de ensino na implantação da nova educação profissional, desvinculada do ensino médio [...]. (São Paulo, 2000).

O Livro das Competências tornou-se instrumento de organização e implementação das competências nos cursos profissionalizantes. Nesse sentido

torna-se importante salientar que o Livro aponta que no início de 2000 o CEETEPS desencadeou inúmeras experiências de construção e implementação de currículos baseados em competências em parceria com instituições públicas, privadas e não governamentais, objetivando uma possível *interlocução* entre as ETECs e a comunidade.

A divisão modular dos cursos técnicos a partir das competências foi vista como moderna e indispensável justificada pela superação da mera divisão disciplinar, agora apresentada como uma rede de competências que se entrelaçam pelas disciplinas, resumido-se assim, à simples aplicação instrumental dos conteúdos.

A instituição adota o conceito estabelecido no Parecer nº 16/99, valorizando as competências para a laborabilidade a partir de uma estrutura modular.

Ferretti (1999) afirma que, a partir das competências, criou-se um mecanismo forjado para propiciar a formação de profissionais polivalentes, mas a soma das qualificações específicas não traduz o conhecimento da habilitação final do curso. Nesse sentido afirma que o CEETPS, embora tenha se valido de artigos produzidos por vários autores de diferentes extrações para orientar suas ações, tais como Philippe Perrenoud, Philippe Zarifian, Helena Hirata, Werner Market, Eduardo Rojas e Ruy Berger Filho, na constituição de seus documentos, nunca se apropriou de forma significativa das teses defendidas por esses autores. Ao utilizar autores tão diversos o que o CEETEPS acabou criando foi uma enorme confusão conceitual, que em nada ajudou os professores.

Se para Zarifian a competência é, ao mesmo tempo, inseparável das situações de produção e irreduzível ao *saber-fazer* adquirido através da experiência podendo ser definida como o entendimento individual e coletivo das situações de produção, para Ruy Berger Filho:

O conceito competências tem como referências básicas a epistemologia genética de Jean Piaget e a lingüística de Noan Chomsky. Uma concepção básica os reúne entre os que formulam suas teorias a partir da noção de que a espécie humana tem a capacidade inata de : construir o conhecimento; de construí-lo na interação com o mundo; de referenciá-lo e significá-lo social e culturalmente; de mobilizar este conhecimento 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 potencialmente." As competências, segundo o mesmo autor, são ações e operações que utilizamos para estabelecer

relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. São operações mentais estruturadas em rede que, mobilizadas, permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a esta rede. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer.(apud: URBAN, 2007).

No Novo Dicionário Aurélio, as competências são apresentadas como *qualidade de quem é capaz de apreciara ou resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade habilidade, aptidão, idoneidade*. Para alguns autores, tais como Werner Market, Acácia Kuenzer e João Celso Ferretti, o modelo de competências é deslocado do mundo empresarial para o universo da educação, tornando a função da escola extremamente prática e limitada.

Hirata (1994) apresenta o conceito de competência como um elemento oriundo do discurso empresarial, procurando vincular a educação básica ao mundo do trabalho, o que, aliás, é visto como extremamente positivo pelos órgãos oficiais, numa espécie de subordinação ao mercado, que visa uma acomodação às exigências internacionais do capital.

Como podemos verificar há uma miscelânea conceitual que pouco contribuiu para o avanço conceitual, bem como para esclarecer os professores acerca do sentido e do significado do conceito de competências em seu trabalho.

Embora o CEETEPS anuncie esses autores e a eles faça referência em seus documentos, o que prevaleceu ao final foi uma perspectiva em que a noção de competência é tomada como prescrição nuclear da organização curricular, favorecendo a idéia de competição e de competitividade.

Com base nessas discussões, verificamos de um lado, a centralidade da formação voltada para o mundo do trabalho, dos negócios, em conformidade com os propósitos apresentados nos documentos das reformas. No geral, aponta-se para uma concepção de educação e formação em que as desigualdades sociais, materiais, inerentes ao modelo de produção capitalista são naturalizadas. Trata-se de uma formação que acentua o caráter desigual na distribuição dos bens sociais. Acentua o caráter dualista presente em nossa educação e, de forma mais acentuada, na educação profissional.

Na fala de alguns professores essa questão é assim abordada:

O ensino contextualizado está ligado a interdisciplinaridade, por isso penso que o estudante, antes do ensino técnico profissionalizante tem que ter uma visão da universalidade que as disciplinas do ensino médio proporcionam, e principalmente não deixar que simplesmente se coordene esse aprendizado para ser direcionado ao ensino superior, por isso surge a importância do ensino técnico atualmente, pois pode focar se a possível opção profissional feita muito cedo pelos jovens é realmente a desejada.

Por isso volto a frisar assuntos já respondidos anteriormente, o curso técnico deve ser oferecido para já terminou o 2º grau (Ensino médio) e estudantes do terceiro ano do 2º grau, pois esse público é o mais apresenta potencial de inserção no mercado de trabalho como técnico ou estão propenso ao estudo em nível superior com suficiente vivência para uma satisfação do binômio trabalho-satisfação. (Entrevista).

Bom, eu tenho duas opiniões sobre isso. Se você tivesse junto, estaria fazendo um trabalho como foi feito até 1996, sem grandes problemas, 96,98 seria uma coisa junta ainda. Hoje na verdade ele se expandiu, o pessoal pensa que diminuiu porque você tem três anos do ensino médio e você tem pelo menos um ano e meio a dois do técnico, então você aumentou você pode simultaneamente, mas ao mesmo tempo isso aumentou a área de trabalho, aumentou o tempo de estudo. Geralmente o aluno faz o ensino médio e ele vem fazer o técnico em química com a finalidade de aprofundar e descobrir se é aquela área mesmo que ele quer, se não for aquela área mesmo que ele quer, ele tem uma chance de sair fora. (Entrevista).

Bom, no técnico melhor é separado porque o ensino médio a gente percebe que tem aluno que faz concomitante e isso sobrecarrega o aluno porque sabe que tem que dar ênfase ao ensino médio, é cobrado isso, a família cobra o tempo todo. Mas quando eles conseguem fazer o ensino médio e voltam para fazer o técnico, eles conseguem captar melhor o que vieram fazer aqui e eu acho importante que os alunos façam o técnico principalmente fizeram opção pela faculdade, os jovens nem sempre são cobrados de fazerem uma faculdade com 17, 19 anos, é complicado você decidir uma profissão para você 17, 18 anos, o técnico dá essa oportunidade. Ele entra na área que ele acha que ele gosta, faz o curso técnico e de repente descobre que é isso que ele realmente quer ou não, aí ele pode mudar, ele é novo e jovem então ele pode mudar, não que as pessoas mais velhas não possam mudar, é que os jovens tem essa opção, é muito importante que ele faça uma opção, eu acho que separado funciona bem. (Entrevista).

Mesmo com a revogação do Decreto nº. 2208/97 pelo Decreto nº.5154/04, que permitiu a oferta do ensino profissionalizante de forma integrada com o ensino médio, o CEETEPS manteve a separação entre as duas modalidades de ensino, ignorando essa nova possibilidade. Podemos afirmar que pelo exame das ações propostas pelo CEETEPS e, principalmente, sua assimilação das formulações presentes na LDB 9394/96, assim como nas determinações do Decreto 2208/97, elas se constituem em um amplo esforço adaptativo para conformar as estruturas existentes nos Cursos Técnicos às exigências da nova legislação.

Com a ausência de novas providências por parte do CEETEPS para acolher e implementar a forma integrada do ensino médio com o ensino técnico, pode-se concluir que a Instituição não tem a intenção de retomar o ensino integrado.

CAPÍTULO 3 – ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL JULIO DE MESQUITA E O MODELO DE COMPETÊNCIAS NO PLANO DE TRABALHO DOCENTE: IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO

3.1 – A ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL JULIO DE MESQUITA

A história da Escola Técnica Estadual Julio de Mesquita se confunde com a própria história do município de Santo André.

Em 1889 surgia o município, com sede em São Bernardo do Campo e os Distritos de Santo André, São Caetano do Sul, Ribeirão Pires e Paranapiacaba.

A denominação *Município de Santo André*, em alusão à antiga e desaparecida Vila de Santo André da Borda do Campo, foi retomada apenas em 1910, com a criação do Distrito de Santo André, instalado em 18 de Abril de 1911 no então denominado Bairro da Estação, hoje centro de Santo André, região em torno da Estação Santo André – Prefeito Celso Daniel da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos - CPTM.

O Bairro da Estação, à época da criação do Distrito de Santo André, já se destacava como o principal pólo de industrialização do Município de São Bernardo. Atraía, ao mesmo tempo, fábricas de várias modalidades e um operariado vindo basicamente do interior do Estado e imigrantes, em sua maioria italiana, interessada em melhores condições de trabalho no parque industrial que se formava.

As terras planas ao longo do Vale do Rio Tamanduateí, a proximidade com a Capital Paulista, a facilidades de comunicação com a Baixada Santista, possível com a passagem da Estrada de Ferro São Paulo Railway²⁷, a SPR ou Inglesa, que começou a ser construída em 1860 e, os estímulos fiscais, foram alguns dos fatores que podem explicar o rápido crescimento do parque industrial de Santo André. Outra vantagem para o capital industrial era o baixo preço dessas terras, *vítimas* das

²⁷ No século XIX, a economia brasileira baseava-se quase que exclusivamente em um único produto de exportação: o café. Este, gradativamente, ganhou espaço como um bem de grande valor comercial e possibilitou o surgimento, aqui, da "single enterprise" ferroviária. Assim, em 1854, por iniciativa do Barão de Mauá, a concessão da ferrovia a ser construída foi cedida a São Paulo Railway Company pelo prazo de 90 anos. A ferrovia trouxe da Europa toda uma tecnologia inaugurada a partir da invenção do vapor, mas, aqui em São Paulo, enfrentou o desafio de vencer o grande desnível que separava o planalto paulistano da Baixada Santista, ou seja, a ligação das principais regiões produtoras de café ao seu terminal exportador, o porto de Santos. (GAIARSA, Octaviano A. 1963).

constantes enchentes. No entanto o Tamanduateí e seus afluentes ofereciam uma alternativa de transporte e captação de água para o consumo industrial.

Com esses e outros incentivos, a industrialização se intensifica na década de 1910 e ganha projeção após a I Guerra Mundial. A força econômica, a maior arrecadação, e o maior número de trabalhadores localizavam-se em Santo André em virtude de estarem ali instaladas as repartições públicas pertinentes e importantes, bem como um número razoável de indústrias e estabelecimentos comerciais, além de grande densidade demográfica que privilegiavam o crescimento econômico e social.

No início do século XX, com o crescimento da industrialização, Santo André ganhou projeção no setor têxtil, moveleiro e químico, exigindo trabalhadores especializados.



**Figura 1 - Grupo de operários da Companhia Streff
Rua Cel. Oliveira Lima, c. Década de 1920.**

As indústrias têxteis estavam no auge, com uma produção em larga escala, com lucros vultosos e demanda significativa, tais como Ipiranguia e a Companhia Brasileira de Sedas Rhodiaseta, a Tognato e Tecelagem Ítalo Setti na vizinha Vila de São Bernardo, entre outras mais.

Em poucos anos, o Distrito Santo André²⁸ passou a ser a maior força econômica da região seguida por São Caetano, também servido por linha ferroviária, e só depois pela Vila de São Bernardo, sede do Município até então.

O Distrito de Santo André passou a abrigar muitas empresas, tais como: a Cia. Streff, grande fábrica de caldeiras e pequenos móveis. Em 1898 a firma Bergman, Kowarick e Cia. funda e constrói a fábrica de casimiras ao lado da Estação de Santo André, e assim outras grandes empresas foram se instalando, a Fiação e Tecelagem Santo André em 1908; a Companhia Rhodia: Indústrias Químicas e Têxteis em 1919; a Pirelli S.A. Companhia de Condutores Elétricos e a Fichet & Schwartz Hautmont, ambas em 1923; Atlantis do Brasil Unidade Fabril em 1924, entre outras que se instalaram ao longo da várzea do Tamanduateí.



**Figura 2 - Fábrica de Casemiras Kowarick, situada junto à Estação
Hoje há um supermercado, década de 1920.**

Em 25 de fevereiro de 1935, quando o ensino Profissional já funcionava regularmente, não apenas na capital, mas também em várias localidades do interior, cria-se na sede do Distrito de Santo André pelo Ato Municipal Número 132, e

²⁸ A sede do Município continuaria na Vila de São Bernardo até 1938, quando por decreto do Governador do Estado de São Paulo Adhemar de Barros, provocou duas mudanças drásticas: a troca do nome de Município de São Bernardo para Município de Santo André e a transferência da sede do Município também da Vila de São Bernardo para o Distrito de Santo André. A solenidade de troca de nome e transferência de sede ocorreu no feriado de 1º. de Janeiro de 1939. O Município recebeu o nome de Santo André, ficando São Bernardo reduzido a condição de Distrito de Paz. (GAIARSA, Octaviano A. 1963).

aprovado pelo Departamento de Administração Municipal, sob ofício número 55.631, de 10 de maio de 1935, a Escola Profissional “Dr. Julio Cezar Ferreira de Mesquita” cujo nome homenageava Júlio de Mesquita²⁹, jornalista que dirigiu o jornal O Estado de São Paulo. Mais tarde a escola foi reorganizada pelo ato 152 de setembro do mesmo ano, na gestão do Prefeito Municipal de São Bernardo do Campo Dr. Felício Laurito.

A emergente região precisava de mão de obra qualificada. Desde o início, a Escola Profissional Julio de Mesquita foi chamariz para as famílias e indústrias do emergente parque industrial da região, testemunhando as transformações econômicas e sociais da região.

O Jornalista Júlio de Mesquita, do Jornal O Estado de São Paulo, era muito amigo dos Flaquer, família abastada de muita influência política da provinciana cidade. Talvez Isso explique a escolha de seu nome para batizar o estabelecimento. Antigos funcionários da Escola lembram que o filho de Julio de Mesquita visitou muitas vezes a Escola. (GAIARSA, Octaviano A. 1963).

A escola em seus primeiros quinze anos de existência funcionou em diversos endereços no centro de Santo André.

Assim, em 1935 a escola denominada Escola Profissional Dr. Julio de Mesquita, destinava-se a atender o público feminino, localizando-se à Rua Campos Sales, esquina com a Rua Fernando Prestes e constituía-se de duas classes com capacidade para 77 alunas no período diurno e 69 no período noturno. Nesta época eram ministrados os seguintes cursos: corte e confecção, roupas brancas, rendas e bordados, flores, chapéus e artes aplicadas, economia doméstica, Química, desenho profissional e plástico, puericultura e higiene.

²⁹ Jornalista e advogado paulista (14/2/1892-12/7/1969). Diretor do jornal O Estado de São Paulo (OESP), fundador da Rádio Eldorado (1958) e do Jornal da Tarde (1966). Filho do proprietário de OESP, Júlio de Mesquita Filho nasce na capital paulista e, aos 12 anos, vai estudar em Portugal e depois na Suíça. Em 1911 ingressa na Faculdade de Direito de São Paulo, formando-se em 1916.

Em 1915 inicia carreira no jornalismo, no Estadinho, edição vespertina de OESP, e participa da campanha pela instituição do serviço militar obrigatório, encabeçada por Olavo Bilac. Em 1919 apóia a candidatura de Rui Barbosa à Presidência da República. Assume a secretaria de redação de OESP em 1920. Em 1926 coloca-se a favor da Coluna Prestes e participa da fundação do Partido Democrático. Em 1927 assume a direção do jornal. Em 1929 apóia Getúlio Vargas para presidente e a Revolução de 1930. Rompe com Vargas e torna-se um dos líderes da Revolução Constitucionalista de 1932; é preso e depois se exila em Portugal. Volta no fim de 1933 e preside a comissão de planejamento da Universidade de São Paulo em 1934. Durante o Estado Novo, é preso 18 vezes, se exila na França, nos Estados Unidos e na Argentina. Em 1940, OESP sofre uma intervenção federal que dura cinco anos. Em 1960 dá apoio à candidatura de Jânio Quadros e, após sua renúncia, combate João Goulart. Aprova o golpe militar de 1964 e, em 1966, volta-se contra o regime autoritário. Morre em São Paulo. (GAIARSA, Octaviano A. 1963).

Todos os cursos continham as disciplinas de Geografia, Língua Portuguesa e História.

No segundo semestre de 1936, começaram a funcionar os cursos destinados ao público masculino, em prédio separado, que se localizava a Rua Xavier de Toledo, nos galpões da serraria da fábrica de geladeiras Pezzolo, com os cursos de mecânica, desenho e tecelagem. Neste ano a Escola passou a se chamar Escola Mista Profissional Júlio de Mesquita.



Figura 3 - Alunas e alunos da Escola industrial Julio de Mesquita

Em 1938, a sede municipal foi transferida para o Distrito de Santo André. Na década de 30 a cidade passou a brigar novas indústrias, aumentando seu parque industrial, Fixaram - se em 1936 a Laminação Nacional de Metais, em 1938 a Swift-Amour S.A. e em 1939 a Firestone.

Ressentido a falta de espaço, em 1938, a seção feminina foi transferida para a Praça do Carmo, onde até hoje existe o prédio que abrigou a escola e neste endereço permaneceu até 1950.

No dia 15 de junho de 1948 foi aberta concorrência pública para a construção do novo prédio da Escola Industrial Julio de Mesquita, à Rua Justino Paixão, número 150, na área central do município, endereço onde se encontra até hoje. O terreno

vizinho a antiga Chácara Bastos, atual praça V Centenário³⁰ era margeado pelo córrego Carapetuba, onde é hoje a Avenida Ramiro Colleoni. Na época o terreno dispunha de um lago utilizado para abastecer as locomotivas da ferrovia Inglesa, extinto após o processo de urbanização e impermeabilização.



Figura 4 - Escola Industrial Julio de Mesquita, 1953.



Figura 5 - Rua Justino Paixão, à esquerda avista-se a Escola Industrial Júlio de Mesquita, 1968/69.

³⁰ Antiga Chácara Bastos, uma ampla área verde de 65 mil metros quadrados localizada na região central da cidade, deu lugar à Praça IV Centenário que abriga o centro cívico (Câmara Municipal de Santo André, Prefeitura Municipal de Santo André e o Fórum). (GAIARSA, Octaviano A. 1963).

Em outubro de 1948 a prefeitura municipal de Santo André construiu o prédio principal projetado e coordenado pelo engenheiro chefe do Departamento de Obras Públicas Eng.º. Conrado Bruno Corazza (Custo: de Cr\$ 3.100.000,00 a época), sob a administração direta da engenharia municipal. Após a solenidade de inauguração a seção feminina é a primeira a ser transferida.

A seção feminina foi a primeira a mudar para as instalações definitivas e atuais, na Rua Prefeito Justino Paixão, quando o prédio nem estava concluído. A seção masculina mudou para o novo prédio em 1959.



Figura 6 - Rua Justino Paixão, à esquerda avista-se a Escola Industrial Júlio de Mesquita, 1960/65.

Em 1955 a escola foi incorporada pelo Estado de São Paulo, recebendo por escritura pública de doação, conforme convênio de 25 de junho de 1956 entre Estado e Prefeitura Municipal de Santo André a denominação de Ginásio Industrial Estadual Júlio de Mesquita.

Durante a sua história, em decorrência das reformas efetuadas na organização do ensino profissional, a instituição sofreu profundas mudanças em seus cursos, que a princípio, *Confecionais*, *Vocacionais* e *Profissionais* passaram a ser *Industriais*.

Em 28 de janeiro de 1976, conforme Resolução S.E. Número 24-E de o Ginásio Industrial Estadual Júlio de Mesquita passa a se chamar Centro Estadual Interescolar Júlio de Mesquita.

Em 6 de fevereiro de 1982 o Decreto 18.421³¹ incorpora ao CEETEPS³² o Centro Interescolar, alterando sua denominação , que passa a vigorar como Escola Técnica Estadual Júlio de Mesquita oferecendo o curso técnico concomitante ao Segundo Grau (atual Ensino Médio).



Figura 7 - Escola Técnica Estadual Julio de Mesquita, 2004.

A partir do Decreto n°. 2.208, publicado no dia 17 de abril de 1997, discutido anteriormente, na Julio de Mesquita o nível técnico passou a ser organizado de forma independente do Ensino Médio, ainda que permitida a complementaridade até o limite de 25% do total da carga horária mínima desse nível de ensino.

Em janeiro de 2007, a denominação Escola Técnica Estadual *ETE* é substituída por Escola Técnica *ETEC*, passando a vigorar com a seguinte redação:

³¹ Publicado no D.O.E. de 06 de fevereiro de 1982 e retificado em 10 de fevereiro de 1982.

³² O CEETEPS administra 108 Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) e 20 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) no Estado de São Paulo. As ETEs atendem mais de 90 mil estudantes nos níveis de ensino Médio e Técnico, para os setores Industrial, Agropecuário e de Serviços, em cerca de 50 habilitações. Nas Fatecs, mais de 15 mil alunos estão distribuídos em 20 cursos Superiores de Graduação. O CEETEPS iniciou suas atividades em 6 de outubro de 1969. Mas as primeiras reuniões do Conselho Estadual de Educação para a criação da instituição aconteceram em 1963, quando surgiu a necessidade de formação profissional para acompanhar a expansão industrial paulista.

A idéia de criar um Centro Estadual voltado para a Educação Tecnológica ganhou consistência quando Roberto Costa de Abreu Sodré assumiu o governo do Estado de São Paulo, em 1967. Em outubro de 1969, o governador Abreu Sodré assinou o Decreto-Lei que criou a entidade autárquica destinada a articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica nos graus de ensino Médio e Superior. (GAIARSA, Octaviano A. 1963).

ETEC Julio de Mesquita. A razão para tal mudança ainda é incerta. As justificativas são inúmeras. Segundo alguns funcionários a razão para tal mudança deve-se ao fato de que a sigla ETE designa hoje, Estação de Tratamento de Esgotos, e por isso a substituição por ETEC no caso das escolas pertencentes a Rede Paula Souza.

É interessante notar que a mudanças de sigla não foi resultado de Decreto algum.

Hoje um prédio divide o terreno com a Escola Técnica Julio de Mesquita. Trata-se da Faculdade de Tecnologia de Santo André (FATEC Santo André). Criada como Unidade de Ensino do CEETEPS a partir do Decreto N°. 51.501, de 24 de janeiro de 2007 oferece o Curso Superior de Tecnologia em Eletrônica – Modalidade Autotrônica.

Atualmente a Escola Técnica Julio de Mesquita mantém as habilitações profissionais de Técnico em Design de Interiores, Técnico em Edificações, Técnico em Hotelaria, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Química e Técnico em Turismo, todas estas atendendo à LDB 9394/96, ao Decreto número 5154 / 04 e a autorização dada pelo Parecer CEE 168/98, publicado no Diário Oficial do Estado no dia 01.05.98.

Oferece ainda, desde 1998, o Ensino Médio com 754 alunos matriculados no período matutino, independente do Ensino Técnico, com currículo estruturado em três séries anuais, correspondendo cada uma a dois semestres letivos, com duração mínima anual de 800 horas e de 200 dias letivos.

Contando com 2.473 alunos matriculados em 2008, o ensino técnico da Escola Técnica Julio de Mesquita, atende a uma clientela heterogênea, composta por adolescentes, jovens e adultos, egressos do ensino médio, cursando a segunda ou terceira série do mesmo, ou ainda, oriundo do Ensino Superior que desejam sua reconversão profissional.

Atualmente, os cursos distribuídos nos três períodos, totalizam 2.473 matriculados, sendo 754 alunos no período matutino, 764 no vespertino e 955 no período noturno. A escola atende a um público oriundo de escolas públicas em sua grande maioria, 84%, e o restante de escolas particulares, sendo que 50% dos alunos matriculados na escola já estão inseridos no mercado de trabalho e vêm em busca de uma formação técnica.

A escola tem uma área de abrangência que se estende por diversos bairros da cidade, servindo também municípios circunvizinhos como São Caetano, Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra, São Bernardo do Campo e São Paulo (Zona Leste).

Como pudemos ver através desta breve pesquisa a escola passou por diversos períodos e vivenciou diferentes momentos da história da educação profissional.

3.2 – OS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE: IMPLICAÇÕES DO MODELO DE COMPETÊNCIAS NA ATIVIDADE DOCENTE

À medida que a escola, em nossa sociedade, é uma instituição que tem entre seus fins a *socialização* e a *transmissão* de cultura, estabelece relações com as organizações políticas que, quer através do governo central ou da administração local, controlam as formas e os meios de educação fornecida.

Assim, como a sociedade ampliou o seu conhecimento e o seu controle do próprio meio, também se tornou necessário que a escola transmitisse conhecimento.

Mas a pergunta: *O que deve ser ensinado?* tem implicações históricas, sociológicas e filosóficas. As transformações na sociedade e as necessidades sociais implicam mudanças na educação e nos currículos escolares para manutenção e desenvolvimento dessa sociedade.

Nos termos de Durkheim (2007, p.127), *“o homem que a educação deve realizar em nós não é o homem tal como a natureza o fez, mas como a sociedade deseja que ele seja; e deseja-o da forma que a sua economia interna requer”*.

As pressões, exigências e mudanças, no contexto de superação da crise capitalista a partir da substituição do modelo de acumulação, neste caso a superação da rigidez fordista – taylorista pela economia flexível, e pela necessidade de filiação ao ideário de diversas agências multilaterais, projetando o universo da educação como protagonista do desenvolvimento econômico e social, refletem ou não nos currículos escolares?

As pressões no sentido de definir o que é importante e útil, o que deve ser ensinado são intensas. Argumentos como o de que o modelo de competências pode se constituir em um meio de superar a dualidade entre educação humanística e educação técnica também se tornam comuns.

Seja qual for a forma que o currículo adotou o planejamento escolar e educacional assumiu, mais uma vez, lugar de destaque nas políticas educacionais implementadas.

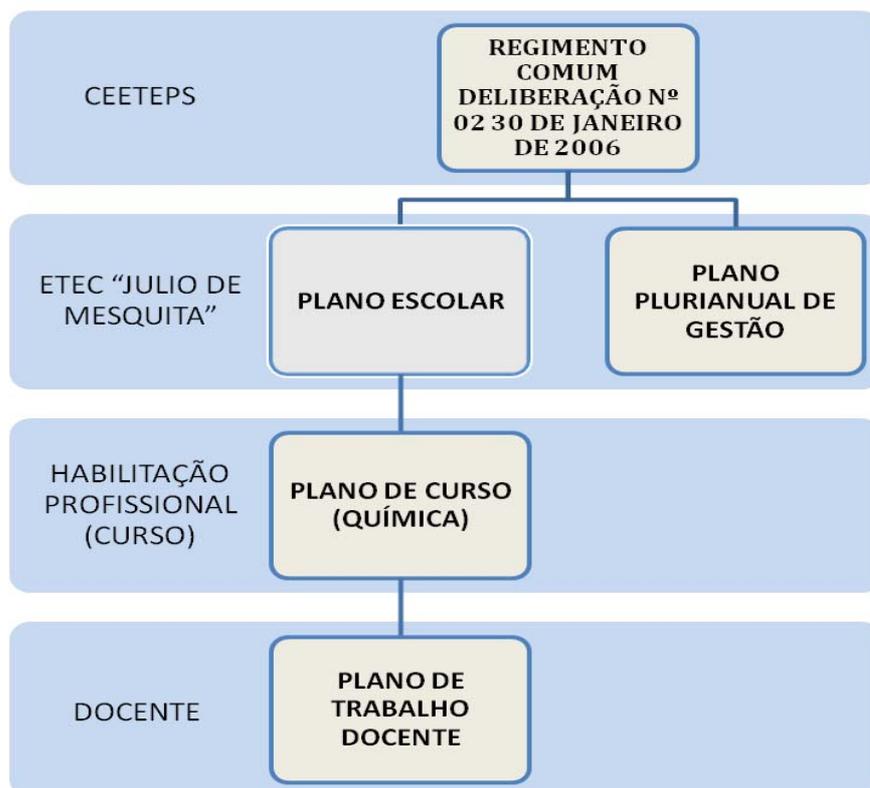
Os objetivos do currículo variam de acordo com a sociedade vigente ou da ideologia predominante, pois este possui uma notória importância no contexto escolar, social e cultural. Portanto reflexo das reformas educacionais. São instrumentos do currículo, e de sua concepção, o Plano de Trabalho Docente e as avaliações, e no caso do CEETEPS, ambos norteados pelo Plano Escolar e Plano do Curso, operados pelo modelo de competências, tomado como prescrição nuclear da organização curricular.

Interessa-nos a partir daqui analisar os documentos produzidos pela Escola Técnica Julio de Mesquita, cujo objetivo é identificar as apropriações do modelo de Competências, no Plano de Trabalho Docente do curso de Técnico em Química no período de 2001 a 2004.

Antes de analisar o Plano de Trabalho Docente faz-se necessário apresentar e discutir a estrutura de organização dessa documentação, haja vista, que a Escola Técnica Julio de Mesquita, assim como as demais ETECs, fazem parte de uma rede de escolas, subordinadas ao CEETEPS.

Em decorrência da existência dessa rede, e conseqüentemente a existência de subordinação, em 2006, foi aprovado pela Deliberação CEETEPS N° 02 o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

E é a partir do Regimento Comum que as Escolas Técnicas Estaduais desenvolvem suas documentações de cunho administrativo e pedagógico. Interessa-nos, para os fins dessa pesquisa, apenas os documentos pedagógicos. Os documentos Pedagógicos podem ser assim organizados:



A Rede Paula Souza define diretrizes e parâmetros a todas as suas unidades de forma unificada e padronizada, como é visível a partir da análise do Regimento Comum.

É importante ressaltar que o Regimento Comum possui como princípio a *gestão democrática, valorizando as relações baseadas no diálogo e no consenso, tendo como praticas a participação, a discussão coletiva e a autonomia.*

O Regimento Comum prevê que todas as Unidades Escolares (ETEC), individualmente, elaborem um Plano Plurianual de Gestão, cuja finalidade é apresentar proposta de trabalho.

Sua função é analisar o contexto interno e externo, as metas a serem desenvolvidas e atingidas, os planos de curso e os projetos com critérios para acompanhamento e controle de avaliação. Conforme previsto no artigo 12 do Regimento Comum, *o Plano Plurianual terá vigência de cinco anos, podendo ser atualizado, complementado e alterado sempre que for necessário, a critério da equipe escolar.* O Plano Plurianual deverá oferecer subsídios qualitativos e quantitativos para a elaboração do Plano Escolar.

O Plano Escolar é desenvolvido anualmente em consonância com o Plano Plurianual de Gestão. Seguindo essa linha de raciocínio, a partir da leitura do Regimento Comum, é possível perceber que o Plano Plurianual de Gestão, o Plano Escolar, e os Planos de Trabalho são elaborados conforme diretrizes próprias pelo CEETEPS:

Artigo 14 - O Plano Plurianual de Gestão, o Plano Escolar e os planos de trabalho dos responsáveis pelos Núcleos e coordenadores de área e o plano de trabalho docente **serão elaborados conforme diretrizes próprias expedidas pelo CEETEPS**. (Grifo Nosso) (CEETEPS, 2008).

Há, portanto, uma contradição. Se por um lado o Regimento Comum possui como princípio a Gestão Democrática tendo como práticas a participação, a discussão coletiva e a autonomia, o mesmo não se vê no que diz respeito à elaboração dos Planos (Plurianual, Escolar e Docente). Se há uma discussão coletiva ou autônoma, esta por sua vez está subordinada as diretrizes propostas pelo CEETEPS.

A análise desse documento indica a preocupação do CEETEPS em introduzir novos mecanismos de planejamento na busca de atendimento as exigências da Reforma do Ensino Técnico no interior da escola. Nota-se que o Regimento Comum, se sobrepõe ao Plano Escolar, sendo que o primeiro é que seria o documento definidor da filosofia da escola. Portanto, o Plano Escolar fica subordinado ao Regimento Comum.

O Regimento Comum se utiliza do conceito de competência quando aborda a questão em torno do aproveitamento de Estudos e Avaliação de Competências:

Capítulo III
Do Aproveitamento de Estudos e
Avaliação de Competências

Artigo 43 - Para fins de prosseguimento de estudos, a pedido do aluno ou de seu responsável, se menor, a escola deverá avaliar as **competências adquiridas pelo aluno**:

- I - em componentes curriculares ou cursos, concluídos com aproveitamento e devidamente comprovados, na própria escola ou em outras escolas;
- II - em estudos realizados fora do sistema formal de ensino; e
- III - no trabalho ou na experiência extra-escolar. (Grifo nosso). (CEETEPS, 2008).

Ainda no Regimento Comum encontramos no Título III – Da organização Curricular, Capítulo I – Da Estrutura Curricular no artigo 35 a possibilidade de organização modular dos cursos técnicos, bem como a estrutura em etapas com terminalidade entre si, compondo itinerários formativos construídos a partir de perfis profissionais de conclusão.

As orientações do Ministério da Educação estabelecidas para o Ensino Técnico recomendam que o seu desenvolvimento curricular ocorra na forma modular com o objetivo de garantir maior flexibilidade à educação profissional. Os módulos podem ensejar ou não terminalidade, quando sim, os mesmos devem estar organizados na perspectiva de uma ocupação profissional, possibilitando aos alunos a inserção no mercado de trabalho através destas qualificações.

O CEETEPS justifica a organização curricular em módulos, a partir das orientações das DCNET, visando garantir a flexibilidade do currículo, pautada na idéia de competências por área. Portanto, garantir a flexibilidade do currículo às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, direcionando suas atividades conforme o movimento econômico e produtivo. Nesse particular, a coordenadora pedagógica do ensino técnico ressalta:

De início como de toda mudança que vem do governo, não houve muita pesquisa em relação a reforma, chegou, era assim, e pronto, tinha que aceitar, tanto que a gente não tinha tantas informações sobre esse curso. Foram surgindo os planos de curso, como eles deveriam ser aplicados, os sensores têm uma metodologia de fazer esse plano de curso em forma docente em que os professores desenvolvem, uma docente baseada na matriz central que discute essas bases tecnológicas. É feito uma comissão onde se discute o conteúdo que vai ser aplicado tudo isso agora embasado no mercado de trabalho, tudo o que o mercado de trabalho precisa para que a gente capacite nosso aluno, mas no começo não tinha essa visão, a gente não sabia de onde surgiu, pensávamos que era alguém que totalmente fora da área da educação sentava e colocava os conteúdos que era uma coisa em que nós não concordávamos em fazer e acabava fugindo muitas vezes do que era para ser dado, a gente fazia os tópicos que havia ensinado, porém, a gente acabava acrescentando muitas coisas e começaram a surgir os laboratórios de currículo. Estes laboratórios serviram para todo mundo ter informações. Hoje em dia a cada três anos, as grades são mudadas, porque tem que atender o mercado de trabalho e isso gira muito rápido, então as grades de todos os cursos são revistas a cada três anos, é feito pelo laboratório de currículo, cada um trás sua experiência, sua opinião, pesquisa de mercado de trabalho e é inserido no nosso plano de currículo. (Entrevista).

Nesse raciocínio, ao analisarmos, o Curso de Técnico em Química oferecido na Escola Técnica Julio de Mesquita, verificamos que está dividido em três módulos, sendo que o primeiro não oferece formação profissional, o segundo módulo oferece habilitação profissional de Auxiliar de Operação de Processos e de Auxiliar de Laboratório e o terceiro e último módulo habilita em Técnico em Química.

Diante desse aspecto há a necessidade de se observar o Plano Escolar, documento que norteia a prática pedagógica da instituição, local do nosso objeto de pesquisa. No que tange o Plano Escolar de 2008, este foi produzido a partir de reuniões entre docentes e coordenadores de área. Sua constituição é atribuída a partir da análise dos resultados do SAI, do Observatório Escolar, Organizações Curriculares, levantamento socioeconômico e rendimento escolar. Segundo o Plano Escolar, esses dados contribuem no aprimoramento dos Planos de Trabalho Docentes, juntamente com as orientações do Laboratório de Currículo e das estratégias de ensino de todo corpo docente.

No que diz respeito à organização do Curso de Técnico em Química, a utilização do Laboratório de Currículo foi justificada pela necessidade e pertinência da elaboração de currículo adequado às demandas do mercado de trabalho, à formação do aluno, em quanto profissional, e aos princípios contido na LDB e Referenciais Curriculares Nacionais, e do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, sob a coordenação do Professor Almério Melquiades de Araújo, Coordenador de Ensino Técnico – CETEC.

No Laboratório de Currículo foram reunidos profissionais da área, docentes, especialistas, supervisão escolar para estudar o material produzido pela Classificação Brasileira de Ocupações – CBO e para análise das necessidades do próprio mercado de trabalho.

Outra finalidade exercida pelo Laboratório de Currículo é a possibilidade, também, da construção de uma metodologia adequada para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e sistema de avaliação que pretendem garantir a construção das competências propostas nos Planos de Curso.

O Laboratório de Currículo é um órgão assistente do CETEC, e que tem por objetivo atualizar o currículo e o Plano de Trabalho Docente diante das exigências do mercado de trabalho. Mas no caso específico dos planos de ensino como eles

são elaborados? Há uma orientação geral e coletiva? Os professores trabalham juntos? Como os procedimentos de aula e de avaliação são decididos?

Um professor do curso aqui estudado afirma:

Existe no começo do ano dias próprios para isso, você se reúne e discute, hoje nós temos um departamento chamado Laboratório de Currículo, é ele que desenvolve as competências e habilidades e a base da matéria ai a gente monta. Existe já um modelo pré-determinado. (Entrevista).

Podemos perceber por essa fala que o Centro Paula Souza, por meio do laboratório de currículo, de maneira centralizada, realiza o desenvolvimento do currículo e repassa aos professores das ETECs.

A UE, de acordo com os assentamentos escolares, elabora anualmente o Plano Escolar, atendendo ao Regimento Comum das Escolas Técnicas. Nesse sentido, é interessante notarmos que o conceito de competências está presente como uma *missão da escola “a Formação do Educando como cidadão ético, consciente e como profissional de nível médio com **competência** técnica”*. (Grifo nosso).

A “missão” da Escola Técnica Julio de Mesquita, além de procurar se adequar às mudanças e exigências dos setores produtivos da região quanto à formação do sujeito como *profissional e cidadão ético*, procurou atender os anseios do CEETEPS, que visa: *“formar competência profissional adequada às necessidades dos diferentes mercados de trabalho com o propósito de contribuir para a melhoria do padrão de vida do trabalhador e para a elaboração da qualidade e produtividade de processos”*. Nos dois casos formação profissional e cidadania aparecem como elementos complementares. Entretanto, não há processo normativo que seja capaz e superar as contradições presentes no cotidiano escolar. Assim a falta de sintonia do Ensino Técnico com a realidade, o histórico dualismo entre Ensino Técnico e Ensino Médio, a má formação de técnicos de nível médio são problemas apontados por diversos professores, embora de forma sutil. Ao ser questionada sobre as razões da separação entre ensino técnico e propedêutico e sobre os benefícios dessa medida a coordenadora pedagógica da Escola Técnica Julio de Mesquita diz que:

No começo, esse técnico de um ano e meio, eu acho, a principio todo mundo questionou, como o que eu ia dar em um ano e meio o que eu dava

em quatro anos? No primeiro ano ele tinha ensino médio normal. Ai a gente começa a pensar como condensar esse conhecimento do aluno, mas a gente percebeu aos poucos que as gente tinha que atender ao mercado. O que a gente quer com o ensino técnico é fazer com que o aluno possa atuar, ele vai para o mercado de trabalho e a gente tem que dar os primeiros passos para ele, então o técnico de um ano e meio agilizou não deixou preso em que o aluno tinha que fazer o técnico e o ensino médio ao mesmo tempo, e favoreceram aquelas pessoas que tinham feito só o ensino médio em poder voltar para fazer o técnico e se inserir no mercado de trabalho, então melhorou bastante nesse sentido, então esse técnico de um ano e meio favoreceu as pessoas que quisessem voltar ao trabalho e muitas empresas acaba forçando essa qualificação, então hoje para a pessoa poder ter um emprego melhor, então através do curso técnico ele esta se preparando para mercado melhor, uma condição de vida melhor e isso foi uma facilidade que eu acho que isso ficava restrito aos jovens mesmo, hoje nós temos senhores voltando a estudar. Eles querem um diploma, eles deixaram de estudar a muito tempo então eles voltam porque querem esse certificado que fizeram o curso técnico. Isso é bem interessante. A quantidade que conteúdo que se dava de repente era uma coisa mais intensificada hoje a gente consegue dar os conteúdos, não vou dizer na mesma quantidade, mas a gente consegue passar a informação para o aluno e este vai buscar, a forma de conhecimento hoje é muito vasta, internet, a gente dá um meio para ele procurar, e ele vai atrás, então agilizou, o professor não detém esse conhecimento, ele mostra o caminho e o aluno vai atrás do conhecimento, tem aluno que chega com muita informação para a gente, porque eles vão para o mercado de trabalho e aprende coisas que a gente não consegue dar no dia a dia.

Bom, no técnico melhor é separado porque o ensino médio a gente percebe que tem aluno que faz concomitante e isso sobrecarrega o aluno porque sabe que tem que dar ênfase ao ensino médio, é cobrado isso, a família cobra o tempo todo. Mas quando eles conseguem fazer o ensino médio e voltam para fazer o técnico, eles conseguem captar melhor o que vieram fazer aqui e eu acho importante que os alunos façam o técnico principalmente fizeram opção pela faculdade, os jovens nem sempre são cobrados de fazerem uma faculdade com 17, 19 anos, é complicado você decidir uma profissão para você 17, 18 anos, o técnico dá essa oportunidade. Ele entra na área que ele acha que ele gosta, faz o curso técnico e de repente descobre que é isso que ele realmente quer ou não, aí ele pode mudar, ele é novo e jovem então ele pode mudar, não que as pessoas mais velhas não possam mudar, é que os jovens tem essa opção, é muito importante que ele faça uma opção, eu acho que separado funciona bem. (Entrevista).

Se adequar ao mercado é, em síntese, o objetivo final.

Em relação à avaliação, ao ser questionado acerca dos motivos de tanta perturbação e preocupação por parte da unidade, a coordenadora pedagógica do curso diz que:

O aluno não é só avaliado pela prova que ele faz então você tem que ter a capacidade de observar o aluno, fazer manutenção, o aluno tem competência? Desenvolveu competência em alguns componentes? O professor tem que saber avaliar essas competências tanto no ensino médio como no técnico, então se ele desenvolveu uma atividade, se ele teve a capacidade de pegar a parte teórica, se ele aprendeu a aplicar na prática,

se adquiriu a competência de transpor o teórico para o prático. Eu acho que os professores tiveram que ter uma maior atenção na avaliação, o fato de avaliar essas competências, se o aluno é capaz de, se ele é competente para ele realizar determinada ação, fica difícil fazer a competência, definir ele assim, mas no nosso plano tem que ficar bem claro porque quando a gente faz o plano de curso as habilidades e competências que o aluno tem que desenvolver durante o semestre e o professor tem que ter essa capacidade de avaliação, para chegar ao final, dá um diploma tendo certeza que o aluno é competente para isso seja qual for o curso dele. (Entrevista).

Eis aqui um dos pontos mais controversos da reforma. Se a definição de competências não é algo consensual, avaliar a formação por competências o é ainda maior. No caso das ETECs o processo apresenta uma dificuldade ainda maior pelo fato de que vários professores não possuem formação pedagógica. Em que pese esse problema verificamos a crescente utilização, nos discursos dos professores, a defesa de que a escola deve dar prioridade ao desenvolvimento de competências, e não à transmissão de conhecimentos.

A fala os professores parece estar atrelada à visão de Perrenoud (2000), ao enfatizar que os currículos voltados para a construção de competências devem promover uma limitação pertinente da quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos dando prioridade a conteúdos que possam ser exercitados, no âmbito escolar, pela mobilização em situações complexas e contextualizada. Ou seja, não se poderia formar competências por meio de um currículo que privilegie apenas a transmissão de conhecimento, sem promover situações em que esse conhecimento seja mobilizado.

Nesse sentido, o processo de contextualização e interdisciplinaridade deve ocorrer no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, como aponta um professor:

As atividades direcionadas a disciplina TCC (Trabalho de Conclusão do Curso), podem ter como enfoque a ação de interdisciplinaridade onde o conhecimento de disciplinas relacionadas a administração, técnicas e mercadológicas têm uma cooptação desejável. Há necessidade que este tipo de ação para a interdisciplinaridade tenha uma coordenação central para a necessária flexibilização para dar ênfase necessária a cada tipo de formação desejada. A interdisciplinaridade às vezes pode acarretar ao corpo discente uma visão da falta de professores para matérias mais específicas, por isso a adequada aplicação desses desenvolvimentos dentro de um contexto. (Entrevista).

A primazia das competências sobre os conhecimentos, nessa perspectiva, assume relevância fundamental nas decisões curriculares. Diante do processo de avaliação o professor ao se questionado faz a seguinte análise:

A gente faz avaliações, eles têm uma quantidade muito grande de exercícios. Nós trabalhamos muito por email, nós colocamos toda matéria disponível nos emails, os emails são livres, palestras, tudo o que você pode imaginar estão interligados, então a gente consegue detectar a menor coisa que o aluno não faz. (Entrevista).

Todavia, a avaliação que o professor faz visa a verificação da assimilação dos conteúdos através de exercícios de reprodução do que foi apresentado em aula, ou seja, é contraditório diante do que é afirmado pelos documentos da ETEC.

O Plano Escolar da Escola Técnica Julio de Mesquita foi devidamente aprovado pelo Conselho de Escola e contempla, além da missão da escola, identificação dos cursos, classes, turmas e turnos; agrupamento de alunos; calendário escolar; organização curricular; identificação dos recursos; caracterização dos funcionários, docentes, coordenadores de área e responsáveis por projetos; proposta pedagógica; membros do Conselho de Escola; membros da Associação de Pais e Mestres - APM; Grêmio Estudantil; avaliação do Plano Escolar do ano anterior, inclusive destacando as metas não atingidas; *reavaliação escolar* efetuada pela equipes de docentes constituídas; caracterização do contexto (características regionais, clientela, caracterização dos alunos); análise estratégica, elencando *oportunidades* e *ameaças* e delineando o ambiente interno (forças atuantes, sugestões da comunidade escolar e das *situações-problema* presentes no SAI do ano anterior) com o estabelecimento de metas a serem cumpridas; além da relação das comissões docentes constituídas pela direção para atuação nas áreas técnica pedagógicas, integração escola-empresa e gestão.

No que diz respeito ao corpo docente, e no desempenho de seus papéis, a Escola Técnica Julio de Mesquita alinha-se com o Parecer 16/99. Este indica a necessidade de os docentes permanecerem adequados à *nova configuração* do Ensino Técnico. Essa adequação deve ser realizada, não obrigatoriamente, mas preferencialmente, através de capacitações que visem educação continuada, num esforço de manter os professores sempre atualizados. Nessa perspectiva, o Plano

Escolar, enumera uma série de cursos, através de videoconferências, educação à distância, capacitação em instituições próprias.

Juntamente com o Plano Escolar a Escola mantém o Plano de Curso e os planos de trabalho docente de todas as disciplinas sendo que estes três, juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Cursos e as planilhas dos planos de cursos registrados no cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico do MEC, encontram-se disponíveis para consultas na sala dos professores e Secretaria.

No Plano de Trabalho Docente o Ensino Técnico deverá contextualizar competências, visando significativamente à ação profissional. Afirma-se que a associação da teoria e da prática há de favorecer uma qualificação técnica voltada para as necessidades do mercado. Esses planos funcionam como indutores da ação pedagógica desejada, pois uma vez reunidos e atrelados visam *facilitar, unificar e forçar* o professor a desenvolver seu trabalho a partir do modelo de competências. Uma vez que o Plano chega pronto na escola, sem a participação os professores, resta a eles adaptar-se aos planos.

Analisaremos o Plano de Curso da Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio em Técnico em Química.

A proposta do curso é educar e formar o profissional para executar ensaios físico-químicos, operando máquinas e/ou equipamentos e instalações produtivas em conformidade com normas de qualidade e boas práticas de manufatura. Adicionalmente pretende-se capacitar para controlar a qualidade de matérias-primas, reagentes, produtos intermediários e finais; planejar e executar a inspeção e a manutenção autônoma, preventiva e rotineira em equipamentos, linhas, instrumentos e acessórios; organizar o trabalho conforme normas de segurança, saúde ocupacional e meio ambiente; utilizar metodologias que propicie o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas novos, comunicar idéias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo, ter autonomia intelectual e representar as regras de convivência democrática.

A formação do Técnico em Química visa atender empresas públicas e privadas no município de Santo André, bem como o seu entorno, diga-se Região Metropolitana de São Paulo.

O perfil profissional de conclusão do Técnico em Química é constituído pelas competências profissionais gerais e das competências específicas da habilitação, definidas pela organização. Três âmbitos de competências foram considerados para o Técnico em Química: competências básicas constituídas no ensino fundamental e médio, competências profissionais gerais e competências profissionais específicas.

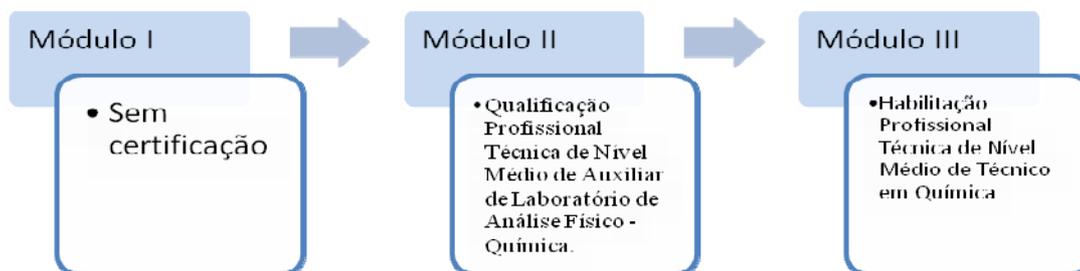
As competências profissionais gerais da área da indústria são as definidas pela Resolução nº 04/99. As competências profissionais específicas são as competências definidas pela instituição, a partir do Livro das Competências Profissionais, considerando as demandas sociais e de mercado, a vocação da região e a capacidade institucional.

O Plano de Curso propõe a organização curricular estruturada em três módulos, com um total de 1.200 horas ou 1.500 horas-aula.

A Unidade Escolar, para dar atendimento às demandas individuais, sociais e do setor produtivo, pode propor nova organização curricular, alterando o número de módulos, distribuição das aulas e componentes curriculares. A organização curricular proposta deve levar em conta, contudo, o perfil de conclusão da habilitação, das qualificações e a carga horária prevista para a área profissional da habilitação.

O curso tem uma organização curricular modularizada, possibilitando ao aluno traçar seu itinerário formativo, com módulos com terminalidades que proporcionam qualificações profissionais de nível técnico, com entradas e saídas intermediárias o que favorecerá o aproveitamento e continuidade de estudos, seja na habilitação profissional em foco, seja em cursos afins.

Vejamos o organograma:



Com apresentação inicial do curso, foi possível identificarmos a sintonia da proposta da formação com as orientações expressas no Parecer nº 16/99, isto é, uma educação profissional de nível técnico que primazia o mercado de trabalho em detrimento de uma formação mais ampla. A metáfora de um professor do curso é seminal. Afirma ele:

Eu trabalho com módulos desde 2000. Eu vejo um grande bolo de festa fatiado em pequenos pedaços que juntos formam o bolo todo, então você fatia e no final você tem o bolo de novo. Não tem nem como você dar tudo o que tem que dar, se não for por etapas, então tem que experimentar, módulo por módulo que o cara vai passando. (Entrevista).

A formação é pensada como um processo de somatória, não havendo espaço para o sujeito.

O Plano de curso justifica a adoção de estrutura modular:

O currículo foi organizado de modo a garantir o desenvolvimento de competências fixadas pela Resolução CNE/CEB 04/99 atualizada pela Resolução CNE/CEB nº 01/2005, além daquelas que foram identificadas pelo CEETEPS, com a participação da comunidade escolar.

A organização curricular para a Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico Química está estruturada em módulos articulados, com terminalidade correspondente as qualificações profissionais de nível técnico identificadas no mercado de trabalho.

As áreas modulares, assim constituídas, representam importante instrumento de flexibilização e abertura do currículo para o itinerário profissional, pois que, adaptando-se às distintas realidades regionais, permitem a inovação permanente e mantêm a unidade e a equivalência dos processos formativos.

A estrutura curricular que resulta das diferentes áreas modulares estabelece as condições básicas para a organização dos tipos de itinerários formativos que, articulados, conduzem à obtenção de certificações profissionais.

Os módulos são organizações de conhecimentos e saberes provenientes de distintos campos disciplinares e, por meio de atividades formativas, integram a formação teórica e a formação prática em função das capacidades profissionais que se propõem desenvolver.

Para cada módulo são propostos os seguintes critérios de organização curricular:

- um conjunto de competências que servirão de base para seleção de conteúdos por parte da equipe docente;
- um conjunto de atividades e estratégias formativas que os docentes propõem para a organização dos processos de ensino-aprendizagem;
- uma estimativa de carga horária. (CEETEPS, 2007, p. 18)

A Escola Técnica Julio de Mesquita tem utilizado a organização curricular modular procurando articulá-los e integrá-los, formando uma seqüência que busca atender a perspectiva da laborabilidade.

Quanto ao enfoque pedagógico do currículo, o Plano de Curso apresenta-se em sintonia com as reformas e com a pedagogia das competências:

Constituindo-se em meio para guiar a prática pedagógica, o currículo organizado por meio de competências será direcionado para a construção da aprendizagem do aluno, enquanto sujeito do seu próprio desenvolvimento. Para tanto, a organização do processo de aprendizagem privilegiará a definição de projetos, problemas e/ou questões geradoras que orientam e estimulam a investigação, o pensamento e as ações, assim como a solução de problemas.

Dessa forma, a problematização, a interdisciplinaridade, a contextualização e os ambientes de formação se constituem em ferramentas básicas para a construção das habilidades, atitudes e informações relacionadas que estruturam as competências requeridas. (Idem, 2007, p. 43)

A interdisciplinaridade é apresentada menos como conceito acadêmico e mais como compreensão, com o intuito de dar sentido aos conteúdos, vivenciá-los e ao mesmo tempo tratar o conhecimento de modo que ele seja relacionado aos conceitos. É possível constatar essa contradição na de um professor:

(...) quanto à interdisciplinaridade é muito difícil trabalhar, nós procuramos trabalhar, por exemplo, em química procuramos trabalhar a físico-química, química orgânica junto com a química analítica e quantitativa. Aqui nós adotamos o TCC, no TCC você tem a essência da interdisciplinaridade, todas as disciplinas estarão colaborando com o trabalho. Um exemplo de um trabalho de interdisciplinaridade é o TCC. Os resultados são muito bons, eles apresentam no final do curso, são trabalhos inovadores, novos produtos, novas de análise, e na questão do trabalho pedagógico trabalhar

a interdisciplinaridade é difícil, mas trás um crescimento para todo o grupo. (Entrevista).

Segundo o Plano de Curso a construção de competências e o desenvolvimento mais integrado, interdisciplinar e dos conteúdos passam necessariamente pela contextualização, ou seja, pela relação entre os conteúdos e as situações nas quais são produzidos ou se aplicam, ultrapassando limites da sala de aula, mediante a uma proposta pedagógica sintonizada com os alunos. Assim, toda a formação geral objetiva a preparação para o trabalho, tentando o diálogo entre o que se vem desenvolvendo em fragmentos na escola, visando transformar a interdisciplinaridade uma prática pedagógica que se materialize em projetos de estudo, pesquisas e atividades em favor de uma compreensão de mundo contextualizada, mais próxima do modo como à realidade de fato se apresenta.

Isso é perceptível no parecer técnico do Plano de Curso:

Atendendo ao disposto no item 14.3 da Indicação CEE 8/2000, expede parecer técnico relativo ao Plano de Curso da Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Química.

O perfil profissional de conclusão da Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio e da Habilitação Profissional atendem às demandas do mercado de trabalho e às diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais do Ensino Técnico.

A organização curricular está coerente com as competências requeridas pelos perfis de conclusão propostos e com as determinações emanadas da Lei n.º 9394/96, do Decreto Federal n.º 5154/2004, da Resolução CNE / CEB n.º 04/99 atualizada pela Resolução CNE/CEB nº 01/2005 e da Indicação CEE nº 8/2000.

As instalações e equipamentos e a habilitação do corpo docente são adequados ao desenvolvimento da proposta curricular. (CEETEPS, 2007, p. 65).

Toda a proposta do Plano de Curso dá ênfase à interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos com o mundo real a partir do desenvolvimento de competências.

Busca-se o planejamento e desenvolvimento de um currículo de forma orgânica, que supere a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, mas não são questões fáceis e resolvidas no cotidiano do professor. O depoimento de um deles é esclarecedor das dificuldades:

(...) vou dar um exemplo de interdisciplinaridade: Teve uma fase que a gente trabalhava por aspecto científico e no final dele fica abalado porque as coisas ficam negativas. Nós temos uma matéria que chama relações interpessoais, aí o professor trabalha conjunto com ele e levantando a moral dele através de livros e materiais interdisciplinares, mas por exemplo, se eu sacar que a sala está muito derrubada eu tenho um trabalho que eu faço motivação, então eu chamo a consciência de novo e ele sabe da responsabilidade dele de desenvolvimento de projeto industrial que é o que aprova ele porque ele vai para uma banca examinadora que vai reprová-lo ou aprová-lo, então ele passa por essa questão. Quando ele chega no segundo módulo, ele tem que ter uma definição de mais ou menos do que ele vai trabalhar, se ele se atrasar ele vai comprometer o terceiro módulo dele, que é a modularidade, então uma coisa está ligada com a outra e esse tipo de trabalho só acrescentou para eles melhor desenvolvimento profissional. (Entrevista).

Assim, interdisciplinaridade, na prática do professor, é entendida como meio para que o aluno construa um conhecimento global, adquirindo assim, uma *visão ampla*, que o possibilite focalizar o conhecimento técnico-científico contextualizado à realidade do aluno e do mercado de trabalho.

No Plano de Trabalho Docente, documento desenvolvido pelo professor em consonância com os objetivos traçados pelo Laboratório de Currículo, que todo professor tem que elaborar para o desenvolvimento do curso, essa questão também é presença comum. Nele devem ser indicadas, em detalhe, as competências e habilidades que o professor pretende atingir, considerando as funções e sub-funções a serem privilegiadas, os conteúdos disciplinares, renomeados, desde os documentos de reforma, como bases científicas e tecnológicas, aos quais devem estar articuladas as competências e habilidades, a metodologia a ser empregada e os procedimentos de avaliação.

Além disso, o professor deve desenvolver um Plano de Avaliação, articulado com o Plano de Trabalho, além de um Plano de Recuperação. Todos estes documentos são objetos de constantes atualizações e reformulações.

O Plano de Trabalho Docente é o instrumento que define as atividades a serem desenvolvidas pelo docente durante o período letivo, com a respectiva carga horária atribuída a cada uma, bem como a indicação, em detalhe, das competências e das habilidades que o professor pretende atingir, considerando as funções e sub-funções a serem privilegiadas, os conteúdos disciplinares, renomeados, desde os documentos de reforma, como O Livro das Competências e as orientações do

Laboratório de Currículo, aos quais devem estar articuladas as competências e habilidades, a metodologia a ser empregada e os procedimentos de avaliação.

Elaborado pelo professor, a partir do Livro das Competências o Plano de Trabalho Docente é avaliado e deferido pelo CETEC.

Na Escola Técnica Julio de Mesquita ao selecionamos o Plano de Trabalho Docente do curso Química verificamos no plano pedagógico a organização e a legitimação de um ensino definido pela produção de competências.

Segundo Ferretti, o excesso de foco no domínio do conceito de competência e, por isso mesmo, a ênfase na distinção dele em relação a outros conceitos afins pode estar impedindo uma compreensão mais clara do que é pretendido. Ao lado disso, outras questões conceituais e semânticas também se apresentam, como, por exemplo, as relacionadas à mudança tradicional da nomenclatura de disciplinas para adequá-las a categorias como funções e sub-funções, que não emanam da atividade acadêmica, mas da produtiva que os sujeitos deverão ser capazes de compreender e dominar.

Ao verificar o Plano de Trabalho Docente de 2004 do curso de Química, encontramos como competências a serem desenvolvidas:

1. Interpretar procedimentos, normas ambientais internacionais e a legislação ambiental aplicável ao setor industrial.
2. Selecionar procedimentos de segurança.
3. Identificar, avaliar, otimizar e adequar métodos e técnicas analíticas de controle de qualidade.
4. Interpretar manuais de equipamentos e instrumentos de análise e operação.
5. Interpretar dados e variáveis do processo e suas alterações.
6. Interpretar diagramas de processo.
7. Interpretar e analisar conceitos de economia e de administração à indústria química.
8. Interpretar resultados de análises.
9. Selecionar instrumentos de comunicação geral.
10. Selecionar procedimentos de preparação e execução de análises.
11. Selecionar procedimentos de transporte, e armazenagem de amostras de matérias primas, reagentes, produtos e utilidades. (CEETEPS, 2004).

Assim, a utilização da pedagogia das competências, notadamente no Plano de Trabalho Docente, faz-se como justificativa para o ingresso nesse *novo mercado*.

No Plano de Trabalho Docente a memorização de procedimentos e técnicas, necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos, passam a ser

substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original e flexível, o que implica domínio não só de conteúdos pré-definidos, mas dos instrumentos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar e interdisciplinar, o que exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade, o que nós faz considerar que a validade e do conhecimento adquirido, assim incorporado, é julgado por sua viabilidade ou por sua utilidade na vida produtiva. Afirma-se o predomínio da conotação utilitarista, imediatista e pragmática do conhecimento, perceptível nas palavras de um professor o curso:

O ensino contextualizado está ligado a interdisciplinaridade, por isso penso que o estudante, antes do ensino técnico profissionalizante tem que ter uma visão da universalidade que as disciplinas do ensino médio proporcionam, e principalmente não deixar que simplesmente se coordene esse aprendizado para ser direcionado ao ensino superior, por isso surge a importância do ensino técnico atualmente, pois pode focar se a possível opção profissional feita muito cedo pelos jovens é realmente a desejada.

Por isso volto a frisar assuntos já respondidos anteriormente, o curso técnico deve ser oferecido para quem já terminou o 2º grau e estudantes do terceiro ano do 2º grau, pois esse público é o que mais apresenta potencial de inserção no mercado de trabalho como técnico ou estão propenso ao estudo em nível superior com suficiente vivência para uma satisfação do binômio trabalho-satisfação.

Nesse sentido, o Currículo é orientado de forma a estar relacionando à aquisição de novas competências que decorrem em grande parte dos avanços da ciência e da tecnologia e das exigências do setor produtivo.

Interpretar, selecionar, avaliar, adequar e preparar são verbos presentes no Plano de Trabalho Docente. Visam exigir, num primeiro momento dos alunos e, posteriormente, dos profissionais formados, então trabalhadores, conhecimentos mais elaborados, com vistas à otimização do tempo e da qualidade da produção, sempre a disposição da reestruturação produtiva, desencadeando assim, novas demandas que refletem diretamente na educação profissional.

De forma geral podemos afirmar que a assimilação do modelo de competências pela ETEC Júlio de Mesquita aparece mais nos documentos e falas do que nas práticas dos professores. Suas falas mostram a contradição e dificuldade no trato com as competências, o que as vezes é entendido como habilidades a

serem desenvolvidas, em outros momentos surgem como conteúdos a serem ensinados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas têm mostrado que no cotidiano e no espaço escolar vários são os acontecimentos que podem contribuir ou não para o processo de implementação das reformas educacionais. No caso da reforma da educação profissional tal situação não tem se mostrado diferente. A proposta de reforma da educação profissional, iniciada a partir da metade da década de 1990, tem encontrado na Escola Técnica Estadual Dr. Julio Cezar Ferreira de Mesquita as mesmas dificuldades de implantação já verificadas em outras unidades. Um elemento comum chama a atenção nas diferentes pesquisas: a escola possui uma história e uma cultura peculiar, que se manifestam de forma constante nas práticas de seus professores e que se constituem em elemento fundamental para facilitar ou criar obstáculos às reformas. A escola por nós estudada não foge a essa regra, e seus 74 anos de existência precisam ser considerados.

Portanto, possuindo sua própria história, cultura e identidade, a não implementação da proposta de reforma tal como se pretendeu, a partir das concepções do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, se constitui em possibilidade a ser considerada. Não se trata de afirmar que os professores agem de forma consciente diante da reforma e rejeitam seus postulados, mas sim, que há elementos em sua prática cotidiana que os levam a agir de uma forma que dificulta a reforma. Ou seja, suas práticas estão arraigadas em uma forma de se pensar a educação que não se altera de forma imediata. Pensar a formação para muitos professores implica na assimilação pelo aluno de conhecimentos que são organizados na forma de conteúdos. Conhecimentos esses que devem ser avaliados periodicamente. Modificar essa “forma” como a escola pensa a formação não é tarefa fácil.

A escola é o lócus da reforma, é o espaço de expressão dos anseios e necessidades dos educadores, alunos e da sociedade, pois é uma instituição estabelecida para fins de socialização e transmissão da cultura. Mas ela é também espaço de disputa e de poder. Ameaças a essa situação desencadeiam reações as mais diferentes. A primeira delas diz respeito aos professores, sua formação e suas práticas estabelecidas historicamente, pois para o professor, por exemplo, a

mudança proposta pela reforma pode adquirir o sentido de uma ameaça à sua identidade profissional, ao seu posto de trabalho, sua concepção pedagógica ou, ao contrário, uma possibilidade de desenvolvimento profissional e intelectual favorecendo o trabalho coletivo e cooperativo, a autonomia, a democratização das relações no interior da escola e de suas relações com a comunidade.

Nesse trabalho investigamos a reforma da educação profissional no Brasil, em especial no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS e seu arcabouço pedagógico, a Pedagogia de Competências, para verificar se ela está se efetivando na prática escolar, conforme é apresentada nos documentos oficiais. Utilizamos a pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso. Nesse sentido, coletamos os dados através de entrevista com professores do quadro efetivo da Escola Técnica Estadual Dr. Julio Cezar Ferreira de Mesquita.

Os resultados nos permitem fazer algumas afirmações mesmo que parciais. Notamos que a resistência dos professores às mudanças é um fato comum e constante na escola, que a distância entre teoria e prática é imensa, fato que nos permite afirmar que a Pedagogia de Competências, na forma elaborada pelos documentos oficiais, não está se efetivando no cotidiano escolar.

O processo de apropriação do modelo de competências nos planos de trabalho docente não se dá de forma literal, mas são sim mediados pela cultura escolar e pelas práticas escolares e, portanto, materializa em sua construção toda uma densidade histórica que marca a trajetória da escola, seus professores, seus gestores e alunos.

Dentro da lógica capitalista, demarcada pela lógica dos interesses privados e produtivos, que subjuga os mecanismos sociais em favor de interesses da classe dominante, mantendo o *status quo*, o mercado de trabalho passou a ser a única referência na determinação das diretrizes de formação profissional. Assim, o mercado, esta entidade abstrata, é apresentada na reforma como parceiro e orientador do perfil de formação do profissional desejado, influenciando indiretamente, no plano de trabalho docente e na prática do professor, tornando-os mais vulneráveis e suscetíveis aos seus *interesses*.

O fato de que a Pedagogia das Competências, que enfatiza os procedimentos cognitivos, tais como, *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser*, ter

adquirido relevância e centralidade no debate educacional contemporâneo, não se constitui em fato a favorecer sua efetivação no cotidiano escolar, como previsto nos documentos emitidos seja pelo Centro Paula Souza, bem como pelas mais diferentes instituições educacionais.

O ensino por competências, que deveria ser o aspecto central para orientar as mudanças na prática do docente, necessariamente articulado com a modulação e com os outros conceitos da reforma, como a contextualização, a interdisciplinaridade, pedagogia de projetos, tem se caracterizado por um processo de assimilação conceitual, mas somente isso.

Não houve como o esperado, uma mudança efetiva na prática pedagógica em função do que foi afirmado, pois as mudanças educacionais da reforma não elementos que podem ser assimilados de forma única e rápida.

Isto está presente nas falas dos diferentes professores e coordenadores entrevistados ao longo dessa pesquisa na Escola Técnica Estadual Dr. Julio Cezar Ferreira de Mesquita. Embora façam coro a vários postulados e teses da reforma, no cotidiano, eles continuaram a desenvolver basicamente o mesmo trabalho que desenvolviam antes da reforma.

O que parece mais visível é que a noção de competência é tratada mais no plano formal da elaboração dos planos de trabalho docente e de estruturação das grades curriculares do que no plano real da sala de aula, da prática do professor.

Consideramos, de um lado, que existiu uma rejeição não consciente à reforma mas, de outro, que essa não é uma ação intencional ou organizada. O fato dos docentes não saberem como implementar às competências, fez com que eles trabalhassem os elementos da reforma de maneira contraditória e paliativa.

Portanto, retomando a questão central dessa pesquisa, concluímos que a Pedagogia de Competências não está se efetivando no cotidiano escolar, conforme previsto nos referenciais teóricos da Reforma. Isso significa que as reforma na prática é aquela que é feita a partir da compreensão que os professores e coordenadores conseguem ter dela. A reforma de fato é aquela que surge das articulações entre os objetivos que ela propõe no plano formal e a forma como é entendida no cotidiano escolar. Adquire características distintas daquelas que foram anunciadas, mediadas pela cultura escolar e pela forma como essa cultura

se materializa nas práticas dos professores. Essa é, de fato, a reforma em sua concreticidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni, Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho – o Brasil dos anos 90. In: TEIXEIRA, Francisco J. S. e OLIVEIRA, Manfredo A. de (orgs.). *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo / Fortaleza: Cortez / UEC, 1996.

ARAÚJO, Almério Melquíades; ALVES, Júlia Falivene. *Currículo do Ensino Médio: proposta do Centro Paula Souza*. São Paulo, 2006.

AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. *Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos*. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *LDBEN: Lei nº 9.9394/96 de 23 de dezembro de 1996 Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf> >. Acesso em: 15 de setembro de 2007

_____. CNE – Conselho Nacional de Educação. *Parecer número 15/98*. CEB Câmara de Educação Básica, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/ceb039.doc>> Acesso em: 8 de setembro de 2007.

_____. *Manual de Planejamento Estratégico Escolar: construindo a nova educação profissional*. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/proep/legislacao/df2208.shtm> Acesso em: 12 de agosto de 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educacional. Câmara de Educação Básica. *Decreto nº 5.154* de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/dec5154_04.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educacional. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 16* homologado em 25 de novembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/ceb016.doc>>. Acesso em: 8 de setembro de 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educacional. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 39* homologado em 8 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a aplicação do Decreto n 5154/04 na Educação Profissional Técnica se nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/ceb039.doc>> Acesso em: 8 de setembro de 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educacional. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 04* de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/ceb0499.doc>> . Acesso em: 28 agosto de 2004.

_____. MEC. Planejamento político estratégico para educação. Brasília, Maio, 1995. (Acessível em www.mec.gov.br).

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 10ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CARVALHO, Celso. Reforma da educação no contexto de crise do capitalismo contemporâneo. *Impulso*, Piracicaba, v. 16, n° 40, PP. 21 – 34, mai/ago. 2005.

CASTELLS, Manuel. *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*, vol. 3, São Paulo: Paz e terra, 1999

CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. *Livro das competências profissionais: a síntese dos 53 cursos técnicos e das 102 qualificações oferecidas pelo Centro Paula Souza*. São Paulo, 2003.

_____. Plano de Curso. Curso de Técnico em Química. Santo André, 2001.

_____. Plano de Curso. Curso de Técnico em Química. Santo André, 2007.

_____. Regimento Comum. São Paulo, 2008.

_____. *SAI: Sistema de Avaliação Institucional*. São Paulo, 2004.

_____. *SAI: Sistema de Avaliação Institucional*. São Paulo, 2005.

_____. *SAI: Sistema de Avaliação Institucional*. São Paulo, 2006.

_____. *SAI: Sistema de Avaliação Institucional*. São Paulo, 2007.

CETEC. *50 Anos de avaliação: textos para estudo e discussão*. 2000, mimeo.

_____. *As novas competências profissionais e a construção do currículo*. 2000. mimeo.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã. 1996.

CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

_____. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

_____. O ensino de profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões (orgs.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002.

DELUIZ, Neise. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. In: *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v.27, n.3, set/dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>> Acesso em: 21 de setembro de 2007.

DIMOULIS, Dimitri. *Dicionário Brasileiro de Direito Constitucional*. Saraiva: São Paulo, 2006.

FERRETTI, C. J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. *A reforma do Ensino Médio: uma crítica em três níveis*. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite Barbosa. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. Formação profissional e reforma do Ensino Técnico no Brasil: anos 90, *Educação e Sociedade*, ano XVIII, n. 59, Campinas, SP: ago, 1997.

FERRETTI, Celso J.; SILVA JÚNIOR, João R. Educação profissional numa sociedade sem empregos, *Caderno de Pesquisa*, n. 109. Campinas, SP: Autores Associados, mar, 2000.

FIDALGO, Fernando. *Educação Profissional e a lógica das competências*. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*, 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. 30 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001

GAIARSA, Octaviano A. *A cidade que dormiu três séculos: Santo André da Borda do Campo; seus primórdios e sua evolução histórica: 1553 – 1960*. Santo André: Tipografia Bandeirante, 1968.

GAIARSA, Octaviano A. *Santo André: ontem, hoje, amanhã*. Santo André: Prefeitura Municipal de Santo André, 1991.

GENTILI, Pablo. *Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GRANJEIA, Fabiana de Araujo Guerra. *A crítica de Arte em Oscar Guanabarro: Artes plásticas no século XIX*. Campinas: Programa de Pós-graduação em História IFCH / UNICAMP, 2005. (dissertação mestrado).

GUIMARÃES, Betânia D. 2004. *Neo-Tecnicismo no Currículo por Competências: a experiência da Escola do SEBRAE*. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo, *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

HIRATA, Helena. O(s) mundo(s) do trabalho: convergência e diversidade ao modelo de competência. In: FERRETTI, Celso J. et. al. (Orgs). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

Inventário e índice do Fundo Câmera Municipal de São Bernardo. *Projeto Arquivo Permanente do Museu de Santo André*. Santo André. 1991. S10 M1 e M4 M2 e M3. Consultora técnica: Bel. Alina Jozala Lopes.

JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

KUENZER, A. Z. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, L. R. de Souza ET AL. *Trabalho e educação*. 2° Ed. Campinas: Papyrus, 1994.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico e suas conseqüências. In: Seminário sobre a reforma do Ensino Profissional, 2., 1998, Curitiba, PR; *Educação profissional: tendências e desafios*. Curitiba, PR: CEFET, 1999.

_____. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo, Cortez, 1997.

LOPES, A.C. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-20, 2001.

LOPES, A.C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E.F. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel. In: *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, competência e qualificação profissional – das dimensões conceituais e políticas. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XIX, , vol. 19, no. 64. Setembro de 1998.

MELLO, Guiomar Nano. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 2002.

NOVAIS, Fernando. Condições de privacidade na colônia. In: SOUZA, Laura de Mello e (org). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Políticas públicas pra o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETs*. Campinas: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, Ramon. *Agências multilaterais e a educação profissional brasileira*. São Paulo: Editora Alínea, 2006.

OLIVEIRA, Ramon. A (Des)Qualificação da educação profissional brasileira. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Ramon. A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira. *Boletim Técnico do SENAC*. v. 27, n. 1, maio/ago, 2002. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/271/boltec271c.htm>> Acesso em: 24 de setembro de 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PRADO JÚNIOR, Caio. *História Econômica do Brasil*. 34. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SANDRONI, Paulo. *Novo Dicionário de Economia*. Editora Best Seller: São Paulo, 2005.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes. *A Escola como cortina de fumaça: Trabalho e Educação no Novo Ensino Médio*. Tese de Doutorado. UFRJ, Faculdade de Educação. 2002. Orientadora: Raquel Goulart Barreto.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. *Indicação CEE n°. 01/97* Disponível em: < www.ceesp.sp.gov.br/Indicacoes/in_23_97.htm > Acesso em: 8 de setembro de 2004.

_____, Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. *Indicação CEE N° 23 / 97*. Disponível em: < www.ceesp.sp.gov.br/Indicacoes/in_01_97.htm > Acesso em: 8 de setembro de 2004.

_____, Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE N° 14 / 97*. Disponível em: < www.ceesp.sp.gov.br/Indicacoes/de_14_97.htm > Acesso em: 8 de setembro de 2004.

SILVA JR., João dos Reis e FERRETTI, Celso João. *O Institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA JR., João dos Reis e FERRETTI, Celso João. *Competências e Prática Social: o trabalho como organizador e estruturador das reformas educacionais brasileiras no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico e sua concretização nas instituições escolares nos primeiros anos do século XXI*, 2006. Relatório técnico e científico final. FAPESP, 2006

SILVA JR., João dos Reis. *Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Ed. Xamã, 2003.

TANGUY, Lucie.; ROPÉ, Françoise. *Saberes a competências*. O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

ZARIFIAN, P.. A gestão da e pela competência. In: *Seminário Internacional Educação Profissional, Trabalho e Competência*. Rio de Janeiro: Anais, SENAI, 1998.

ZIBAS, Dagmar ML Escola pública versus escola privada: o fim da história? *Cadernos de Pesquisa* n.100, SP: Fundação Carlos Chagas, Cortez, mar. 1997.

CRÉDITOS DAS IMAGENS

Escola Industrial Julio de Mesquita, 1953. Col. Valter Rodrigues da Silva. Ac. Museu de Santo André Octaviano Armando Gaiarsa Imagem de Abertura (p.4)

Imagem 1 – Reunião. Grupo de Operários da Companhia Streff, Rua Cel. Oliveira Lima,c.déc.1920. Col:Mário Batista Canever, acervo: Museu de Santo André

Imagem 2 – Fábrica de Casemiras Kowarick, situada junto á Estação, onde hoje há um supermercado, déc.de 1920.Col:Mário Batista Canever, acervo:Museu de Santo André

Imagem 3 – Alunas e alunos da Escola industrial Julio de Mesquita, déc. De 1960. Col. Alice Chammas. Ac. MSAOAG.

Imagem 4 – Escola Industrial Julio de Mesquita, 1953. Col. Valter Rodrigues da Silva. Ac. Museu de Santo André Octaviano Armando Gaiarsa.

Imagem 5 – Rua Justino Paixão, à esquerda avista-se a Escola Industrial Júlio de Mesquita, 1968/69. Col. Octaviano Gaiarsa. Ac. MSAOAG.

Imagem 6 – Rua Justino Paixão, à esquerda avista-se a Escola Industrial Júlio de Mesquita, 1960/65. Col. Octaviano Gaiarsa. Ac. MSAOAG.

Imagem 7 – Escola Técnica Estadual Julio de Mesquita, 07 / 2004. Foto e Col. Alberto Braz. Ac. MASOAG

ANEXO A – PLANO DE CURSO

Plano de Curso para:	
01. Habilitação: Carga Horária: Estágio:	Técnico em Química 1200 h 120 h
02. Qualificação: Carga Horária: Estágio:	Profissional Técnica de Nível Médio de Auxiliar de Laboratório de Análise Físico-Química 800 h
Nome da Instituição: CNPJ: Data: Número de Plano: Área do Plano: Área Secundária 1: Área Secundária 2:	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza 62823257/0001-09 03/01/2007 103 Química
	ETEC – Julio de Mesquita

1.1 Justificativa

A Instalação da indústria química no Brasil inicia-se no final do século XIX, com a necessidade de importar técnicos, juntamente com os equipamentos e processos pela total falta de escolas que preparassem profissionais para este setor industrial. Entre as principais indústrias químicas que surgiram nesse período destacam-se: em 1883 a fundação da Companhia Melhoramentos de São Paulo, apontada no censo de 1907 com a maior produtora de papel, cal e cerâmica; em 1897 a instalação da Fábrica de Cimento Rodovalho, que enfrentou grandes dificuldades de produção ao ter que competir com o produto importado, sendo vendida em 1907 para as indústrias Votorantin; a Vidraria Santa Marina estabeleceu-se em São Paulo antes de 1907, sendo a principal fornecedora de garrafas para bebidas, e em 1924 surge a Companhia de Cimento Portland, com 70% de capital estrangeiro.

Na década de 20, as atividades químicas nas indústrias emergentes restringiam-se ao controle de todas as fases da manufatura têxtil, do engarrafamento de cerveja e bebidas, da manufatura de ferragens, da forja do aço e do latão, da laminação de metais, da estampagem do alumínio, da esmaltagem do ferro fundido, da fabricação do papel, da refinação de óleos vegetais, e de diversos tipos de máquinas como elevadores, caldeiras, fornos, bombas, balanças e equipamentos de moagem. (RUBEGA, Cristina Cimorelli; PACHECO, Décio. A Formação da Mão-de-Obra para a Indústria Química: Uma Retrospectiva Histórica)

O ensino técnico de químico surgiu com a intenção de proporcionar uma formação profissional na área da Química, mais rápida, para suprir o mercado com mão-de-obra com alguma especialidade, a menores custos.

“ ... O ensino técnico-químico foi estabelecido com o Instituto de Química, fundado no Rio de Janeiro, em 1918, que previa de um lado cursos científicos, destinados a formar químicos profissionais e, de outro, os cursos abreviados, destinados a pessoas que desejassem aplicar os conhecimentos na indústria ou no comércio. Nessa mesma época a Escola Politécnica de São Paulo criou o curso de químicos.” (SIQUEIRA, M.D. Curso de Química: 60 anos de História)

O curso técnico em Química era constituído das seguintes disciplinas, além das referentes ao ensino médio: química inorgânica, química analítica qualitativa, química analítica quantitativa, química orgânica, físico-química, corrosão, tecnologia orgânica, tecnologia inorgânica, operações unitárias, organização e normas, higiene e segurança no trabalho.

As disciplinas de corrosão, tecnologia orgânica, tecnologia inorgânica, operações unitárias são disciplinas encontradas no curso de Engenharia Química, enquanto as demais são encontradas no curso de Licenciatura e Bacharelado em Química. Estas disciplinas eram trabalhadas de modo mais superficial em relação à abordagem realizada no ensino superior, enfatizando os aspectos operacionais de cada uma destas disciplinas.

Na pesquisa realizada no Brasil sobre indústrias do setor de química aponta como obstáculos ao desenvolvimento dessas indústrias três fatores principais: a falta de qualificação de pessoal, a capacidade gerencial e a questão de mercado; sendo que o principal obstáculo é em relação à inadequação da formação dos profissionais. As modificações ocorridas no mundo do trabalho, referentes a muitas questões atualmente colocadas no panorama mundial, como a globalização, a produção flexível e as novas demandas do mercado de trabalho, exigem adequação do perfil profissional impactando diretamente na formação profissional.

O mercado de trabalho exige do profissional um acréscimo de conhecimento, principalmente qualitativo e não somente quantitativo. Se o profissional desejar manter sua empregabilidade, ele deverá por si responsabilizar-se solitariamente pela sua formação com qualidade.

O curso de técnico em química estruturado de acordo com a nova legislação é oferecido em módulos. As bases tecnológicas específicas da formação do químico além de manter as oferecidas no técnico anterior, foram ampliadas, sendo que alguns componentes curriculares que antes não faziam parte do programa do curso foram incluídos.

A escola deverá abranger o conhecimento básico de química de forma sólida, possibilitando que este profissional possa se adequar às diferentes situações. Um conhecimento fundamentado em química poderá facilitar a incorporação dos diferentes processos químicos e a adaptação desses profissionais aos diferentes meios de produção que poderão encontrar no mundo do trabalho.

A escola poderá estar oferecendo, além de uma base sólida em química aos futuros trabalhadores, uma formação direcionada aos aspectos da atuação profissional, como o conhecimento de seus direitos e deveres, as condições de trabalho.

Os alunos dos Cursos de Técnico em Química buscam a formação, em primeiro lugar, a certificação como requisito formal, já que as empresas necessitam de pessoal qualificado para conquistar também suas certificações de qualidade. Em segundo lugar, o conhecimento como fundamentação teórica para as novas tecnologias, ele deverá saber utilizar os novos equipamentos, deverá ter noções de manutenção e reparo, bem como interpretar as informações obtidas através da utilização destes novos equipamentos, interpretando o que acontece e porque está acontecendo, assim como saber o porquê das análises das reações químicas.

Neste novo contexto uma atualização profissional constante ligada a um auto-aprimoramento persistente são imprescindíveis para qualquer área profissional.

1.2 Objetivos

Formar o profissional para executar ensaios físico-químicos operando máquinas e/ou equipamentos e instalações produtivas em conformidade com normas de qualidade e boas práticas de manufatura.

Adicionalmente pretende-se capacitar para:

- controlar a qualidade de matérias primas, reagentes, produtos intermediários e finais;
- planejar e executar a inspeção e a manutenção autônoma, preventiva e rotineira em equipamentos, linhas, instrumentos e acessórios;
- organizar o trabalho conforme normas de segurança, saúde ocupacional e meio ambiente;
- utilizar metodologias que propicie o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas novos, comunicar idéias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo, ter autonomia intelectual e representar as regras de convivência democrática.

1.3 Organização do Curso

A necessidade e pertinência da elaboração de currículo adequado às demandas do mercado de trabalho, à formação do aluno e aos princípios contido na L.D.B. e Referenciais Curriculares Nacionais, levou o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, sob a coordenação do Prof. Almério Melquiades de Araújo, Coordenador de Ensino Técnico, a instituir o “Laboratório de Currículo”.

No Laboratório de Currículo foram reunidos profissionais da área, docentes, especialistas, supervisão escolar para estudar o material produzido pela C.B.O. – Classificação Brasileira de Ocupações e para análise das necessidades do próprio mercado de trabalho. Uma seqüência de encontros de trabalho previamente planejados possibilitou uma reflexão maior e produziu a construção de um currículo mais afinado com esse mercado.

O Laboratório de Currículo possibilitou, também, a construção de uma metodologia adequada para o desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem e sistema de avaliação que pretendem garantir a construção das competências propostas nos Planos de Curso.

Fonte das competências, das habilidades e das bases tecnológicas

(*) Ministério da Educação. Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Áreas profissionais: Química e Gestão. MEC. 2000.

Fonte do perfil profissional, das atribuições e das atividades

Ministério do Trabalho e do Emprego. Classificação Brasileira de Ocupações – CBO. (2002.)

Mercado de Trabalho

Área da indústria química em geral, petroquímicas, de açúcar e álcool, fármacos, alimentos, bebidas, papel e celulose, fertilizantes, tintas e vernizes, cosméticos e perfumes, plásticos e cerâmicos, metalúrgicas e de auto peças etc.

CAPÍTULO 4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

4.1 Estrutura Modular

O currículo foi organizado de modo a garantir o desenvolvimento de competências fixadas pela Resolução CNE/CEB 04/99 atualizada pela Resolução CNE/CEB nº 01/2005, além daquelas que foram identificadas pelo CEETEPS, com a participação da comunidade escolar.

A organização curricular para a Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico Química está estruturada em módulos articulados, com terminalidade correspondente as qualificações profissionais de nível técnico identificadas no mercado de trabalho.

As áreas modulares, assim constituídas, representam importante instrumento de flexibilização e abertura do currículo para o itinerário profissional, pois que, adaptando-se às distintas realidades regionais, permitem a inovação permanente e mantêm a unidade e a equivalência dos processos formativos.

A estrutura curricular que resulta das diferentes áreas modulares estabelece as condições básicas para a organização dos tipos de itinerários formativos que, articulados, conduzem à obtenção de certificações profissionais.

Os módulos são organizações de conhecimentos e saberes provenientes de distintos campos disciplinares e, por meio de atividades formativas, integram a formação teórica e a formação prática em função das capacidades profissionais que se propõem desenvolver.

Para cada módulo são propostos os seguintes critérios de organização curricular:

- um conjunto de competências que servirão de base para seleção de conteúdos por parte da equipe docente;
- um conjunto de atividades e estratégias formativas que os docentes propõem para a organização dos processos de ensino-aprendizagem;
- uma estimativa de carga horária.

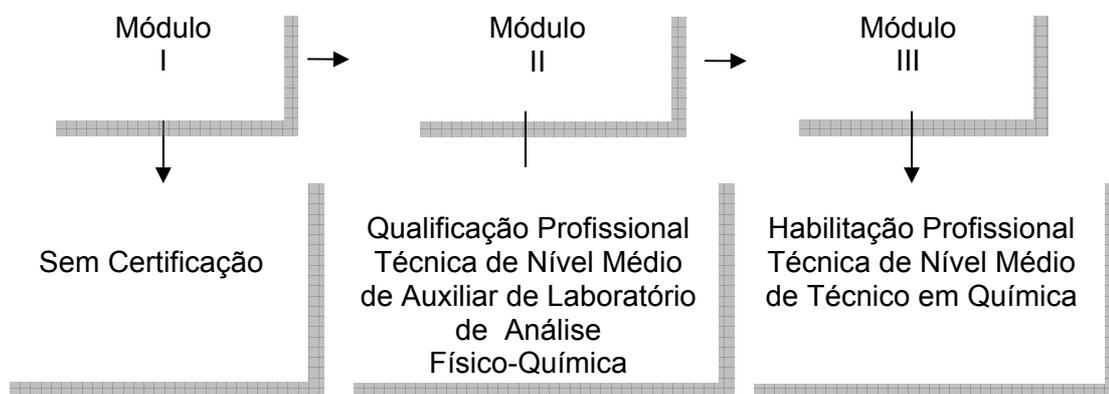
4.2 Itinerário Formativo

O curso de Técnico em Química é composto por três módulos.

O módulo I não oferece terminalidade, desenvolverá um conjunto de experiências, objetivando a construção de competências e habilidades que constituirão a base para os módulos subsequentes.

O aluno que cursar os módulos I e II concluirá a Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio Auxiliar de Laboratório de Análise Físico-Química.

Ao completar os três módulos, o aluno receberá o Diploma de Técnico em Química desde que tenha concluído, também, o Ensino Médio.



4.3 Módulo I

Ao concluir o módulo I, o aluno deverá ter construído as seguintes competências, habilidades e dominado as bases tecnológicas.

4.4 Proposta de Carga Horária por Temas

Módulo I – sem qualificação

Componentes Curriculares	Carga Horária							
	Horas Aula						Total em Horas	Total em Horas – 2,5
	Teórica	Teórica - 2,5	Prática Profissional	Prática Profissional - 2,5	Total	Total – 2,5		
Boas Práticas de Laboratório-BPL	40	35	20	15	60	50	48	40
Análise de Processos Físico-Químico I	0	0	100	100	100	100	80	80
Tópicos de Química Experimental	0	0	100	100	100	100	80	80
Tecnologia dos Materiais Inorgânicos I	0	0	100	100	100	100	80	80
Síntese e Identificação dos Compostos Orgânicos I	0	0	100	100	100	100	80	80
Comunicação na Área Química	20	25	20	25	40	50	32	40
Total	60	60	440	440	500	500	400	400

Módulo II – Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de Auxiliar de Laboratório de Análise Físico-Química

Componentes Curriculares	Carga Horária							
	Horas Aula						Total em Horas	Total em Horas – 2,5
	Teórica	Teórica - 2,5	Prática Profissional	Prática Profissional - 2,5	Total	Total – 2,5		
Tecnologia dos Materiais Inorgânicos II	0	0	60	50	60	50	48	40
Química Ambiental I	0	0	40	50	40	50	32	40
Operações Unitárias nos Processos Industriais I	30	25	30	25	60	50	48	40
Análise Química Quantitativa	0	0	100	100	100	100	80	80
Tecnologia dos Processos Industriais I	0	0	100	100	100	100	80	80
Análise Química Qualitativa	0	0	40	50	40	50	32	40
Análise de processos Físico-Químicos	0	0	60	50	60	50	48	40
Síntese e Identificação dos Compostos Orgânicos II	0	0	40	50	40	50	32	40
Total	30	25	470	475	500	500	400	400

Módulo III – Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Química

Componentes Curriculares	Carga Horária							
	Horas Aula						Total em Horas	Total em Horas – 2,5
	Teórica	Teórica - 2,5	Prática Profissional	Prática Profissional - 2,5	Total	Total – 2,5		
Tecnologia dos Processos Industriais II	0	0	100	100	100	100	80	80
Química Ambiental II	0	0	60	50	60	50	48	40
Síntese e Identificação dos Compostos Orgânicos III	0	0	40	50	40	50	32	40
Operações Unitárias nos Processos Industriais II	30	25	30	25	60	50	48	40
Análise Química Instrumental	0	0	100	100	100	100	80	80
Processos Eletroquímicos - Corrosão	30	25	30	25	60	50	48	40
Projetos Industriais	20	25	20	25	40	50	32	40
Relações Interpessoais no Trabalho	0	0	40	50	40	50	32	40
Total	80	75	420	425	500	500	400	400
Estágio Supervisionado								

4.5 Enfoque Pedagógico do Currículo

Constituindo-se em meio para guiar a prática pedagógica, o currículo organizado por meio de competências será direcionado para a construção da aprendizagem do aluno, enquanto sujeito do seu próprio desenvolvimento. Para tanto, a organização do processo de aprendizagem privilegiará a definição de projetos, problemas e/ou questões geradoras que orientam e estimulam a investigação, o pensamento e as ações, assim como a solução de problemas.

Dessa forma, a problematização, a interdisciplinaridade, a contextualização e os ambientes de formação se constituem em ferramentas básicas para a construção das habilidades, atitudes e informações relacionadas que estruturam as competências requeridas.

Plano de avaliação de competências

Competência	Indicadores de domínio	Instrumento(s)	Critérios de desempenho	Evidências de Desempenho
1. Analisar problemas referentes ao contexto local e formular soluções	habilidades: → selecionar fontes de informação; → classificar as informações selecionadas; → realizar outras pesquisas; → organizar as informações → formular proposta / resposta / solução.	Relatório oral ou escrito	clareza, criticidade e precisão	Síntese (oral ou escrita) da proposta de solução do problemas com: a) as fontes consultadas b) as informações selecionadas organizadas em ordem de relevância.
2. Identificar necessidades de clientes	habilidades: → formular questões para analisar a satisfação dos clientes; → receber atenciosa e empaticamente queixas e/ou sugestões dos clientes; → identificar características comportamentais dos clientes bases tecnológicas → técnicas de elaboração e de interpretação de entrevistas e/ou de questionários para avaliar necessidades, objetivos e índices de satisfação dos clientes quanto a serviços prestados; → técnicas de relacionamento interpessoal entre clientes e investigadores da empresa; → técnicas de identificação de características pessoais de comportamento, em diversas situações de relacionamento entre a empresa e seus clientes	Representação(ões) e Demonstração(ões) prática(s)	clareza, criticidade e empatia	Desempenho prático que evidencie: a) as características dos diferentes tipos de clientes; b) as técnicas utilizadas na obtenção de informações; c) as necessidades / objetivos dos clientes, explicitados de acordo com critérios especificados

**indicadores, instrumentos, critérios, e evidências deverão ser identificados por competência.*

ANEXO B – PLANO DE TRABALHO DOCENTE

CENTRO PAULA SOUZA
COMPETÊNCIA EM EDUCAÇÃO PÚBLICA PROFISSIONAL

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Escola Técnica Estadual “Júlio de Mesquita”

Plano de Trabalho Docente – 2005

ETE JÚLIO DE MESQUITA	
Código: 014	Município: SANTO ANDRÉ - SP
Área Profissional: Química	
Habilitação Profissional: Técnico Químico	
Qualificação: AUXILIAR DE LABORATÓRIO	Módulo: I
Componente Curricular: Higiene e Segurança do Trabalho	
C.H. Semanal: 2,5	Professor (es): ALESSANDRA RODRIGUES

I – Atribuições e atividades profissionais relativas à qualificação ou à habilitação profissional, que justificam o desenvolvimento das competências previstas nesse componente curricular.

1. Controlar o recebimento de matérias primas e produtos químicos em geral.
2. Controlar, estocar e armazenar produtos químicos, responsabilizando-se pela higiene e segurança do ambiente de trabalho.
3. Organizar o trabalho, assim como o arranjo físico de laboratórios, e determinar os padrões de higiene e segurança do trabalho.
4. Executar análises químicas qualitativas e quantitativas elementares, de matérias-primas e produtos em todas as fases do processo de fabricação, através de técnicas manuais.

II – Competências, habilidades e bases tecnológicas do componente curricular.

N.º	Competências	Habilidades
1-	Identificar e selecionar procedimentos para sanitização e higiene Industrial.	1- Executar procedimentos para limpeza e descontaminação de recipientes e tanques de armazenagem.
2-	Avaliar os riscos inerentes à operação de amostragem, manuseio, armazenamento e transporte de materiais e produtos.	2- Armazenar, preparar e transferir produtos. Transportar e armazenar materiais e produtos.
3-	Interpretar procedimentos e cronogramas de manutenção e segurança.	3- Ler e interpretar cronogramas de manutenção utilizando um exemplo de uma indústria.
4-	Analisar risco de processo.	4- Atuar nos programas de Higiene Industrial e de prevenção de acidentes.
Bases Tecnológicas		
<p>1-Equipamentos de proteção individual, usado na indústria química.</p> <p>2- Ergonomia, Fadiga, Cores na segurança. Prevenção e Proteção contra incêndios.</p> <p>3- Conceitos básicos e objetivos da segurança e medicina no trabalho.</p> <p>4- Acidentes de trabalho: Conceitos e causas. Ruídos e seus efeitos nocivos.</p>		

III – Procedimentos didáticos para desenvolvimento de competências

N.º da Competência	Procedimento didático
1 até 4	Aulas expositivas, seminários, práticas de laboratório, estudo dirigido, projetos de pesquisa, atividade em sala de aula (individual e em grupo), análise de textos, dinâmica de grupo, debates, exercícios escritos e oral, confecção de textos, visitas.
	Atividades avaliativas individual, duplas ou em grupo, trabalhos e auto -avaliação.

IV - Material de apoio didático para os alunos (inclusive bibliografia)

Vídeos, Internet, power point, transparências (retroprojeter), dicionários, jornais, revistas, programas de televisão, apostilas, livros, material manipulável, visitas técnicas.

Tabelas de grau de risco e atividades.

Amostras de EPI'S

Aparelhos Para mediações ambientais.

Catálogos de fabricantes.

V - Plano de avaliação de competências

Competência	Indicadores de domínio	Instrumento(s)
<p>1- Identificar e selecionar procedimentos para sanitização e higiene Industrial.</p> <p>2- Avaliar os riscos inerentes à operação de amostragem, manuseio, armazenamento e transporte de materiais e produtos.</p> <p>3- Interpretar procedimentos e cronogramas de manutenção e segurança.</p> <p>4-- Analisar risco de processo.</p>	<p>1-Executar procedimento de limpeza com equipamento individual de proteção de acordo com as normas pré-estabelecidas.</p> <p>2-Armazenar e preparar e transferir produtos com ergonomia de acordo as cores obedecidas pela norma de segurança, atuar cooperativamente.</p> <p>3-Ler e interpretar manuais de segurança de acordo com medicina do trabalho, demonstrar interesse e iniciativa.</p> <p>4-Atuar na CIPA, aplicando prevenção para evitar acidentes, ruídos que venha prejudicar o empregado levando a danos maiores.</p>	<p>1-Discussão sobre os temas da aula.</p> <p>2- Apresentação dos processos industriais.</p> <p>3-Avaliar os processos usados na operação Industrial.</p> <p>4-Exercícios e resolução.</p> <p>5- Avaliação escrita e oral.</p>
Critérios de desempenho	Evidências de Desempenho	
<p>1- Todo o processo terá:</p> <p>a) clareza</p> <p>b) coesão</p> <p>c) rapidez</p> <p>d) criticidade</p> <p>e) cumprimento de prazo</p> <p>f) pontualidade</p> <p>g) participação</p> <p>h) criatividade</p> <p>2- Trabalho em equipe.</p> <p>3- Domínio dos conceitos e normas técnicas.</p> <p>4- Uso adequado de equipamentos.</p> <p>5-Estruturação de dados.</p>	<p>1- Apresentação de relatórios comparativos da aplicação dos EPI's e sua representabilidade com acompanhamento da parte médica.</p> <p>2- Apresentar relatórios demonstrando rendimento e atuação responsável.</p> <p>3- Atuar de forma responsável para bem de todos e da empresa, trabalhar sempre em conjunto.</p> <p>4- Apresentar relatórios com mudança de atitudes, que levaram a melhoria da condição de trabalho dos funcionários.</p>	

- *Indicadores, instrumentos, critérios e evidências deverão ser identificados por competência.*

VI - Cronograma do desenvolvimento do conteúdo	
Período (dia/mês)	Habilidades e bases tecnológicas a serem desenvolvidas
11/02 - 25/02	Equipamentos de proteção individual.
04/03 - 18/03	Ergonomia, Fadiga, Cores na segurança.
01/04 - 29/04	Prevenção e Proteção contra incêndios.
06/05 - 03/06	Conceitos básicos e objetivos da segurança e medicina no trabalho.
10/06 - 08/07	Acidentes de trabalho: Conceitos e causas; Ruídos e seus efeitos nocivos.

VII – Estratégias de recuperação para alunos com rendimento insatisfatório
Aplicar mais exercícios, revisar o conteúdo dado tirando dúvidas de entendimento, novas avaliações.

VIII – Outras observações/informações:
Participação em feiras, visitas técnicas ao Pólo Petroquímico, Sabesp, SEMASA, Empresas Metalúrgica e de Tintas.

IX – Assinatura: (professor) Alessandra Rodrigues	data: 28.02.05
---	-----------------------

X – Parecer do coordenador de área: Magali Canhamero Assinatura:	data: 28.02.05
--	-----------------------

CENTRO PAULA SOUZA

COMPETÊNCIA EM EDUCAÇÃO PÚBLICA PROFISSIONAL

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Escola Técnica Estadual “Júlio de Mesquita”

Plano de Trabalho Docente – 2005

ETE JÚLIO DE MESQUITA	
Código: 014	Município: SANTO ANDRÉ - SP
Área Profissional: Química	
Habilitação Profissional: Técnico Químico	
Qualificação: Técnico Químico	Módulo: III
Componente Curricular: Química Orgânica	
C.H. Semanal: 1,25	Professor (es): Alessandra Rodrigues

I – Atribuições e atividades profissionais relativas à qualificação ou à habilitação profissional, que justificam o desenvolvimento das competências previstas nesse componente curricular.

- 1-Executar e orientar análises e testes de natureza física, química e físico-química, utilizando métodos e equipamentos adequados.
- 2- Proceder de acordo com os padrões técnicos estabelecidos e as normas técnicas nacionais e internacionais, operacionais, de segurança e do meio ambiente, bem como as normas específicas de laboratório (GLP/BPL).
- 3- Interpretar resultados e elaborar relatórios técnicos com os dados das análises ou controle de produção.
- 4-Executar, sob supervisão do Químico de nível superior, projetos de instalação e organização de laboratórios.
- 5-Identificar necessidades, planejar, executar e avaliar programas de treinamento.
- 6-Assessorar tecnicamente e administrativamente a gerência.

II – Competências, habilidades e bases tecnológicas do componente curricular.

N.º	Competências	Habilidades
<p>1-</p> <p>2-</p> <p>3-</p> <p>4-</p> <p>5-</p> <p>6-</p>	<p>Compreender a interligação de equipamentos no processo produtivo.</p> <p>Interpretar procedimentos, normas ambientais internacionais e a legislação ambiental aplicável ao setor industrial.</p> <p>Interpretar e analisar conceitos de economia e de administração a indústria química.</p> <p>Selecionar procedimentos de preparação e execução de análise.</p> <p>Interpretar fluxogramas de processo, manuais e cronogramas.</p> <p>Interpretar resultados de análises.</p>	<p>1-Receber, verificar e controlar materiais e produtos.</p> <p>2- Coletar amostras de matérias primas, produtos intermediários e finais, águas e efluentes.</p> <p>3- Avaliar os resultados das análises de controle de qualidade e sua repetibilidade.</p> <p>4- Registrar parâmetros relativos às condições de coleta de amostras.</p> <p>5-Ler e interpretar as folhas de dados e fluxogramas.</p> <p>6- Realizar cálculos para obtenção de resultados de análises.</p>
Bases Tecnológicas		
<p>1-Introdução ao estudo dos Produtos Naturais, polímeros e outros.</p> <p>2-Estudo das principais fontes e propriedades dos lipídios, glicídios, proteínas e aminoácidos.</p>		

III – Procedimentos didáticos para desenvolvimento de competências

N.º da Competência	Procedimento didático
1 a 6	Aulas expositivas, seminários, práticas de laboratório, estudo dirigido, projetos de pesquisa, atividade em sala de aula (individual e em grupo), análise de textos, dinâmica de grupo, debates, exercícios escritos e oral, confecção de textos, visitas.
	Atividade avaliativa individual, trabalhos e auto -avaliação.

IV - Material de apoio didático para os alunos (inclusive bibliografia)

Livro Orgânica Martha Reis Vol 3, Livro Orgânica Geraldo J. Covre Vol. 3 Ed.FTD

Livro de Orgânica Moorisson e Allinger Ed. Guanabara

Vídeos, Internet, power point, transparências (retroprojeter), dicionários, jornais, revistas, programas de televisão, apostilas, livros, material manipulável, visitas técnicas.

V - Plano de avaliação de competências

Competência	Indicadores de domínio	Instrumento(s)
<p>1- Compreender a interligação de equipamentos no processo produtivo.</p> <p>2- Interpretar procedimentos, normas ambientais internacionais e a legislação ambiental aplicável ao setor industrial.</p> <p>3- Interpretar e analisar conceitos de economia e de administração a indústria química.</p> <p>4- Selecionar procedimentos de preparação e execução de análise.</p> <p>5- Interpretar fluxogramas de processo, manuais e cronogramas.</p> <p>6- Interpretar resultados de análises.</p>	<p>1- Receber, verificar e controlar materiais e produtos, introduzir a pesquisas de produtos naturais, sintéticos e polímeros, atuar cooperativamente.</p> <p>2- Saber coletar amostras de matérias primas, produtos intermediários e finais, águas e efluentes.</p> <p>3- Avaliar os resultados das análises de controle de qualidade e sua repetibilidade, demonstrar interesse e iniciativa.</p> <p>4- Montar tabelas comparativas com os resultados obtidos.</p> <p>5- Saber ler e interpretar fluxogramas.</p> <p>6- Apresentar os resultados das análises através de cálculos obtidos.</p>	<p>1- Discussão sobre os temas da aula.</p> <p>2- Apresentação dos processos industriais.</p> <p>3- Avaliar os processos usados na operação Industrial.</p> <p>4- Exercícios e resolução.</p> <p>5- Avaliação escrita e oral.</p>
<p>Critérios de desempenho</p>	<p>Evidências de Desempenho</p>	
<p>1- Todo o processo terá:</p> <p>a) clareza</p> <p>b) coesão</p> <p>c) rapidez</p> <p>d) criticidade</p> <p>e) cumprimento de prazo</p> <p>f) pontualidade</p> <p>g) participação</p> <p>h) criatividade</p> <p>2- Trabalho em equipe.</p> <p>3- Domínio dos conceitos e normas técnicas.</p> <p>4- Uso adequado de equipamentos.</p> <p>5- Estruturação de dados.</p>	<p>1- Apresentar planilhas de resultados comparativos.</p> <p>2- Controlar a entrada e saída de amostras em análises.</p> <p>3- Apresentar fluxogramas demonstrando sua repetibilidade.</p> <p>4- Apresentar tabelas com os resultados.</p> <p>5- Ler e interpretar os fluxogramas produtivos.</p> <p>6- Realizar as análises de acordo com metodologia normalizada.</p>	

- *Indicadores, instrumentos, critérios e evidências deverão ser identificados por competência.*

VI - Cronograma do desenvolvimento do conteúdo	
Período (dia/mês)	Habilidades e bases tecnológicas a serem desenvolvidas
17/02 - 17/02	Polímeros – Introdução.
24/02 - 10/03	Bioquímicos – Carboidratos.
17/03 - 31/03	Bioquímicos – Lipídeos.
07/04 - 28/04	Bioquímicas - Proteínas.
05/05 - 02/06	Polímeros – Tipos.
09/06 - 30/06	Polímeros – Reações.
07/07 - 07/07	Apresentação de Trabalhos.

VII – Estratégias de recuperação para alunos com rendimento insatisfatório

Aplicar mais exercícios, revisar o conteúdo dado tirando dúvidas de entendimento, novas avaliações.

VIII – Outras observações/informações:

Participação em feiras, visitas técnicas ao Pólo Petroquímico, Sabesp, SEMASA, Empresas Metalúrgica e de Tintas.

IX – Assinatura:

(professor) Alessandra Rodrigues

data: 25.02.05

X – Parecer do coordenador de área: Magali Canhamero

Assinatura:

data: 28.02.05

ANEXO C – ENTREVISTAS

Entrevista 1

Curso: Química

Data da entrevista: 27/03/2009

Local: ETEC Julio de Mesquita.

1. Qual é a sua opinião sobre a reforma da educação em geral iniciada na década de 1990? Dê um modo geral, você percebe mudanças significativas no processo escolar? Quais mudanças?

PROFESSOR: Para mim caiu, para mim a nominal de 1990 vem com sistema de aprovação contínua e isso cai, porque tem pessoas por exemplo, que a nível de técnico, vem fazer o técnico e não tem nada a ver, não se identifica com isso e por uma questão de pressão familiar ficam ali perdendo tempo e muitos são reprovados. Por exemplo, em química só fica quem tiver condições de ficar, condições de acompanhar o conteúdo que têm, porque ele é grande e ninguém abaixa o nível, existe um patamar para aprender, um conteúdo pré determinado, existe um programa feito em química que precisa estar para obedecer, para este profissional estar apto para o mercado de trabalho ai fora. Se você não tiver está condição, no mínimo, este profissional não vai dar para concorrer. Nós vamos ter concorrência para Rhodia esses dias, muito dos nossos alunos concorrem e entram porque eles estão aptos para isso, senão não entram.

2. No caso do CEETEPS, como você avalia a reforma da educação profissional? A separação entre ensino técnico e propedêutico trouxe que tipo de resultado? Em sua opinião, ensino técnico e propedêutico apresenta resultados melhores juntos ou separados?

PROFESSOR: Sim, eu percebi, por exemplo, que no ensino médio há aprovação contínua, em massa, dada mil chance para pessoa, quer dizer, o governo entende que reprovar é excluir, e não é excluir, não é uma visão de exclusão, a gente vê

como uma medida cautelosa até do que o cara está trabalhando é justamente nesse sentido que a gente tem que pensar.

FELLIPE: Em sua opinião o ensino médio e propedêutico apresenta resultados melhores juntos ou separados?

PROFESSOR: Bom, eu tenho duas opiniões sobre isso. Se você tivesse junto, estaria fazendo um trabalho como foi feito até 1996, sem grandes problemas, 96,98 seria uma coisa junta ainda. Hoje na verdade ele se expandiu, o pessoal pensa que diminuiu porque você tem três anos do ensino médio e você tem pelo menos um ano e meio a dois do técnico, então você aumentou, você pode simultaneamente, mas ao mesmo tempo isso aumentou a área de trabalho, aumentou o tempo de estudo. Geralmente o aluno faz o ensino médio e ele vem fazer o técnico em química com a finalidade de aprofundar e descobrir se é aquela área mesmo que ele quer, se não for aquela área mesmo que ele quer, ele tem uma chance de sair fora. A desistência que nós temos é daquele cara que não se identificou dentro da área, as vezes o que acontece, por exemplo, as pessoas desistem por problemas profissionais, o serviço não dá certo, problemas familiares, e tudo mais, mas a gente percebe que a tarde, eu sempre tive uma resistência em química a tarde. Nós estamos terminando a primeira turma da tarde, agora no meio do ano, e foi uma surpresa maravilhosa do sistema provado, quer dizer, não teve nenhuma desistência, não é o mesmo que acontece com essa turma que entrou agora, nós estamos com 39, mas você percebe que o aluno da escola técnica, o aluno do médio, que continua fazendo um trabalho de continuidade. A separação do ensino técnico com o propedêutico não alterou muita coisa, no nosso trabalho não, agora se você junto ou separado trabalharíamos do mesmo jeito, nós não mudaríamos a maneira de trabalhar, da exigência que a gente quer.

3. Como os professores receberam essa reforma? Em sua opinião ela encontra simpatia e concordância? Professores das disciplinas técnicas e da educação regular possuem compreensões diferentes sobre a reforma?

PROFESSOR: Sim, é verdade. O ensino regular as pessoas tem outra visão. Tem um determinado momento aqui na escola, dentro desta própria escola, você tinha duas escolas, uma para ensino médio e outra para ensino técnico, nesse momento a gente percebe que essa distância está diminuindo, então parece que está havendo melhor entrosamento. O nosso profissional, o professor que dá aula no curso de química ele tem que ser muito especializado então ele se sente mais apto, vejam por nós; nós temos o professor Pedro ele é um doutorando, nós temos o Johnny que é mestrando, nós temos o professor Cesar que é Mestre, é nível nosso ter mestre e doutorado. Então é um profissional muito qualificado para dar aula no nosso curso.

4. Em sua opinião o CEETEPS esclareceu de forma plena, para os professores, o significado da reforma? Foram produzidos documentos de caráter explicativo? Você teve acesso a esses documentos? Eles foram discutidos pelos professores?

PROFESSOR: Na época sim. Na época houve muita controvérsia pelo pessoal mais antigo que queriam os quatro anos, houve muita discussão, muita briga, muita coisa. Mas depois com o passar do tempo você vai se adequando a circunstâncias que o governo lhe coloca. E o que aconteceu, houve uma adequação, hoje temos muitos professores que já se aposentaram e uma grande quantidade de profissionais novos que entraram na nova reforma então já se adequaram a situação. Na época eles produziram muitos documentos, existiram palestras e cursos, eu acho que era uma das preocupações que existiam na época até o nosso responsável na área todo era o professor Almério, ele sempre fez palestras e colocou uma coisa de uma maneira que nós trabalhássemos de competentes habilidades de base tecnológica. Nós trabalhamos dentro de três eixos: competências, habilidades e bases. As bases são os conteúdos que nós trabalhamos em sala que está ligado as habilidades que a gente quer desenvolver devido à consequência, na base estão ligados três itens juntos, então é interessante. Nós estamos reformulando o curso de química que passa a 2 anos, então a gente está fazendo essa reforma.

FELIPE: Eu observei o *Livro das Competências*. É aquele livro que a senhora apresentou?

PROFESSOR: Sim, o livro é Competências, habilidades e bases tecnológicas. É um pouco diferente das escolas particulares. Eu já trabalhei bastante com escola particular que é bem diferente, por exemplo, do Estado. O centro da escola pública trabalha em outro eixo, que é um eixo que está sendo copiado por algumas entidades particulares.

5. Dê um modo geral quais foram os impactos da reforma da educação profissional na ETEC Julio de Mesquita?

PROFESSOR: Foi isso que eu te coloquei, no começo houve uma resistência depois as pessoas foram se adaptando e muitos profissionais foram se aposentando. Nós tivemos uma queda muito ruim na Julio de Mesquita nas antigas gestões e essa gestão que estamos aqui há seis anos que a Suely (*diretora*) vem como interventora, ela só trouxe melhoria para a escola. A escola como um todo teve um crescimento, pintura, reforma, melhoria, a escola toda está diferente, mais bonita, a qualidade, se firmou pela qualidade, a qualidade em tudo o que está sendo feito. Para mim particularmente, o impacto foi positivo, isto tem muito haver com o gestor. Nosso gestor atualmente é um cara que pensa no todo então funciona legal, gestor tem muito a ver, podia ser outro que não pensasse assim, Nós já tivemos gestores que não pensavam num todo e a coisa não era boa.

6. Um dos aspectos centrais da reforma é a introdução do currículo baseado no desenvolvimento de competências. No seu trabalho diário, de que forma você percebe que o currículo por competências alterou sua prática?

PROFESSOR: Na hora de você dar uma nota, você dá a competência e a habilidade que tem naquela matéria, ai você olha pelo conteúdo, qual é a competência e

habilidade que o aluno tem, então lá eu sei se o aluno atingiu ou não, então podemos dizer que seja uma aula de balanças, a gente passa toda a teoria de balança e o aluno tem que aprender a pesar fazer a *pensão* a dizer se está correto ou incorreto e de repente você dá uma prova prática, aqui nós temos muita aula prática de laboratório em química, manda o cara para o laboratório e percebe que o cara não desenvolve, então por mais que você tenha trabalhado por ele, toda a competência e a habilidade não foram desenvolvidas, e o que ele faz, leva uma nota vermelha, ou seja, o insuficiente e ele vai correr atrás ,e ele vai recuperar como? Ele pode vim fora da aula é uma possibilidade, ou mesmo no horário de aula utilizar os estagiários e repetir todos os experimentos que ele fez exaustivamente, até ele ter consciência do que ele fez. Então ele vai aprender por assimilação ou por repetição ou por associação, estes são os conceitos do cognitivo que você tem. Existem 9 memórias, eu aprendo pelos 5 sentidos, eu aprendo em sala de aula, eu aprendo por associação, por repetição e por assimilação que são aquelas propriedades distributivas da Matemática. Então você tem exatamente este conceito, você aprende por ai e ai você faz o conceito que você quer saber, então é importante esse convite.

7. O processo de elaboração dos planos de ensino sofreu alteração? Você poderia especificar essas alterações. Elas modificaram os procedimentos didático-pedagógicos?

PROFESSOR: Sim, hoje você ensina as pessoas pelo um todo, você o faz pensar, hoje você é o mediador do pensamento, você não é o detector dos conceitos, você manda o cara pesquisa e você obriga ele ir a pesquisa, ir a biblioteca equipada para que ele pesquise. A gente não aceita estudo pelo computador, a gente faz pesquisa na mão, o convencional, o cara vai ter que ir lá ralar o que está fazendo, isso por que, porque ele vai ter que saber o conceito de pesquisa. Ele vai ter que trabalhar com trabalho técnico científico, as normas da ABNT, ele vai ter que saber pegar uma bibliografia, ele vai ter que aprender, porque ele aprende desde o primeiro relatório, a construir fluxograma, a construir levantamento de fluxo, de produto, a levantar quanto custou a aula dele em qualquer uma das matérias que ele trabalha em

laboratório, ele tem esse trabalho. Lembra quando eu passei aquele relatório, nós trabalhamos aqui em cima disso. Somos muito rigorosos nesse aspecto, o curso de química é um dos cursos mais abrangentes, que é trabalhado em dois anos. No futuro pode até *vir* outros, mas de imediato é o que está sendo trabalhado, por causa exatamente deste conceito, que você tem que trabalhar muito.

8. Outro aspecto significativo presente na reforma é a idéia de contextualização do ensino? Qual sua compreensão sobre essa questão? Dê que forma sua rotina de aula foi modificada por essa questão? Qual sua opinião sobre o ensino contextualizado?

PROFESSOR: O dono da empresa não quer mais o cara que aperta o botão, ele quer um cara que sabe o que está apertando, ele quer um cara que sabe gerir a situação que está vivenciando, um todo, hoje se sabe que as relações interpessoais, se não tiver o trabalho da equipe, a gente não trabalha corretamente, então tudo fica de certa maneira integrado.

9. Também são elementos importantes no contexto da reforma a questão da interdisciplinaridade e da modularização. Como você analisa essas questões. No caso da Júlio de Mesquita essas questões foram trabalhadas de que forma? Você poderia indicar exemplos de atividades pedagógicas que você realizou baseado na interdisciplinaridade? Avaliar os resultados dessas atividades? Indicar o que elas acrescentaram pedagogicamente em seu trabalho?

PROFESSOR: Por exemplo, vou dar um exemplo de interdisciplinaridade: Teve uma fase que a gente trabalhava por aspecto científico e no final dele fica abalado porque as coisas ficam negativas. Nós temos uma matéria que chama relações interpessoais, aí o professor trabalha conjunto com ele e levantando a moral dele através de livros e materiais interdisciplinares, mas, por exemplo, se eu sacar que a sala está muito derrubada eu tenho um trabalho que eu faço motivação, então eu chamo a consciência de novo e ele sabe da responsabilidade dele de desenvolvimento de projeto industrial que é o que aprova ele porque ele vai para

uma banca examinadora que vai reprová-lo ou aprová-lo, então ele passa por essa questão. Quando ele chega ao segundo módulo, ele tem que ter uma definição de mais ou menos do que ele vai trabalhar, se ele se atrasar ele vai comprometer o terceiro módulo dele, que é a modularidade, então uma coisa está ligada com a outra e esse tipo de trabalho só acrescentou para eles melhor desenvolvimento profissional.

FELLIPE: O que você pensa sobre a divisão de módulos?

PROFESSOR: Eu trabalho com módulos desde 2000. Eu vejo um grande bolo de festa fatiado em pequenos pedaços que juntos formam o bolo todo, então você fatia e no final você tem o bolo de novo. Não tem nem como você dar tudo o que tem que dar, se não for por etapas, então tem que experimentar, módulo por módulo que o cara vai passando.

10. Você consegue perceber se a Rede Paula Souza criou condições para que as escolas e os professores se apropriassem do conteúdo da reforma? Foi feito um trabalho de esclarecimento e de informação sobre a reforma, seu significado, sua importância e necessidade? Foi produzido algum documento informativo?

PROFESSOR: Na época sim, foi feito grandes cursos e nós temos uma coisa chamada pontuação e muitos vão para lá para fazer cursos e ganhar pontuação. Sim, não se adequou quem não concordava ou quem acabou indo embora porque achou que não dava certo. Tudo que vai alterar já tem laboratórios, existem laboratórios de currículo, como existe laboratório para você aprender a mexer com aquilo, laboratório de TCC, para você aprender a trabalhar com a matéria do TCC. Teve na época, por exemplo, fazer os planos ele tinha que ser interdisciplinar e a escola produz o material para isso.

11. As escolas da Rede possuem uma forte tradição na formação de nível médio. O que mudou de forma significativa com a reforma?

PROFESSOR: Foi a separação de médio com técnico, foi isso que aconteceu, mas o Governo Federal está liberando, outra coisa, hoje nós estamos sofrendo uma modificação, nós vamos ter que trabalhar de acordo com os eixos tecnológicos, todo mundo tem que se adequar nos eixos, todos os cursos estão se adequando nos eixos.

12. A escola é uma instituição que produziu ao longo do tempo todo um ritual de funcionamento que, aparentemente, faz com que ela funcione mecanicamente? Que mudanças podem ser percebidas na rotina e no cotidiano escolar como consequência da reforma? O que mudou na sua condição de professor com a reforma?

PROFESSOR: Para mim, particularmente, eu já peguei a escola na reforma nova, quando sai da indústria e vim dar aula, eu não encontrei tanto impacto, eu já me adaptei a nova situação, mas a escola por si só ela tem um trabalho mecânico, ela acaba funcionando mecanicamente, isso é da escola nova, eu fiz técnico no modo antigo, 4 anos, era bem pesado, mas não deixava de ter o mesmo aprendizado, eu acredito que sim, você tem o mesmo nível de aprendizado, até acho que hoje, a mudança que está sendo feita nos novos eixos, provavelmente a gente pode ficar mais bem enquadrado, tem umas coisas positivas aí, agora com o novo ministro Paulo Renato a gente já fez isso uma vez, Federal, quem sabe a gente dá uma melhorada, na verdade o Paulo Renato vem só por questões políticas, porque agora vai vim a parte da eleição, não tem um fundo de aprendizado.

13. A prática pedagógica constitui-se no momento mais importante do trabalho pedagógico, pois ela se caracteriza pela razão de ser da escola. Após a reforma da educação profissional como você analisa sua prática pedagógica de um modo geral. O que mudou efetivamente no ato de ensinar, de avaliar, de verificar se o aluno aprendeu ou não?

PROFESSOR: A gente faz um módulo de educação contínua, continuamente você está olhando se o cara aprendeu ou não aprendeu, se não aprendeu, vou dar um

exemplo, eu estou com uma aluna que precisa tomar medidas, porque simplesmente o aluno toma umas posições, por exemplo, o cara pediu dispensa e ele vai ter provas para serem realizadas, isso está dentro do Estatuto, então ele vai ter um acompanhamento do que está, se ele conseguir passar por isso ele está dispensado. E no caso da Glaucia, por exemplo, ela não vem nas aulas, então a gente tem assim, ela escolheu matéria para trabalhar e ela vai abandonar outra, é uma coisa complicada

FELLIPE: Como você avalia os alunos hoje?

PROFESSOR: A gente faz avaliações, eles têm uma quantidade muito grande de exercícios. Nós trabalhamos muito por email, nós colocamos toda matéria disponível nos emails, os emails são livres, palestras, tudo o que você pode imaginar estão interligados, então a gente consegue detectar a menor coisa que o aluno não faz.

FELLIPE: Quando você detecta quando o aluno aprendeu ou não?

PROFESSOR: A nota dele. A gente dá uma prova, que começa agora, aí você vê se ele não conseguiu aprender. A gente faz uma prova de recuperação paralela e nestas são indicados exercícios para eles e as usam para fazer a prova mas muitos deles não conseguem.

FELLIPE: E dá pra saber se o aluno aprendeu através das competências?

PROFESSOR: Sim, com certeza. Pelas habilidades e competências ele não conseguiu assimilar o conteúdo é porque ele não conseguiu assimilar a competência e habilidades que deveria.

14. No caso específico dos planos de ensino como eles são elaborados? Há uma orientação geral e coletiva? Os professores trabalham juntos? Como os procedimentos de aula e de avaliação são decididos?

PROFESSOR: Existe no começo do ano dias próprios para isso, você se reúne e discute, hoje nós temos um departamento chamado Laboratório de Currículo, é ele que desenvolve as competências e habilidades e a base da matéria aí a gente monta. Existe já um modelo pré – determinado.

FELLIPE: Há uma orientação coletiva?

PROFESSOR: Sim, deve-se fazer planos juntos para que haja interligação entre uma coisa e outra nas áreas comuns e até nas áreas incomuns como Português, Inglês, Ética.

FELLIPE: Os professores trabalham juntos? Em equipe?

PROFESSOR: Sim e é interessante, inclusive, por exemplo, em meio ambiente nós temos projetos em módulos, a gente tenta ver um projeto que envolve a escola toda.

FELLIPE: Como os procedimentos de aula e de avaliação são decididos?

PROFESSOR: Esses Laboratórios de Currículo tem um conceito de bases tecnológicas, com essas bases é o eixo para você pegar essas aulas, como por exemplo, se você for lá agora estaria numa prática de *Lipidis*. Na matéria de *Lipidis*, em Bioquímica do terceiro ano, dando prática de *Lipidis* no laboratório. Exatamente o cara vai fazer o que, uma teoria uma prática e vai ter um resultado

15. Existe, em sua opinião, uma clara compreensão dos professores acerca dos objetivos da reforma e, portanto, dos caminhos que devem ser seguidos para que seus objetivos sejam alcançados?

PROFESSOR: Dentro da nossa área sim, em outras áreas não sei te dizer, a nossa área de química é bem, claro que faz e discutem todos bem entrosados. Quando as coisas não vão vem a gente para e faz ela dar certo. Eu envolvo na área de meio

ambiente, entrosamento, outras áreas eu já trabalhei, às vezes nem no ensino médio tem tanto entrosamento, já o nosso tem, um trabalha junto com o outro.

16. Atualmente a legislação permite que a educação de nível médio seja ofertada de forma conjunta, ou separada. Em sua opinião, e depois de uma década de experiência com a separação entre técnico e propedêutico, que modelo apresenta os melhores resultados?

PROFESSOR: Agora neste modelo pois eu não tive muito contato com o modelo antigo. Eu aprendi muito com meu técnico. Do jeito que nós aprendemos, que eu acredito que seja essa a nossa diferença. Nós usamos este técnico pesado a moda antiga em cima da base de hoje. Com competências e habilidades, fazendo com que o cara as desenvolva e no trabalho que ele tá indo fazer com a gente no laboratório, ele tá pronto para o que? Para a indústria. Está pronto para o que? Trabalhar no laboratório, para trabalhar num processo seletivo, então ele tem que estar preparado. Hoje há um crescimento, nós poderíamos até ter outros melhores

Entrevista 2

Curso: Química

Data da entrevista: 09/04/2009

Local: ETEC Julio de Mesquita.

1. Qual é a sua opinião sobre a reforma da educação em geral iniciada na década de 1990? Dê um modo geral, você percebe mudanças significativas no processo escolar? Quais mudanças?

PROFESSOR: Eu acho que foi positiva. Eu acho que a formação acadêmica dentro do ensino médio é necessária ser centralizada, diferente do curso técnico. Primeiro tem que haver formação integral do cidadão, da pessoa para depois haver a formação do técnico, eu acho que o ensino médio de qualidade tem feito para propiciar isso. As principais mudanças que podem ter ocorrido, dificilmente se dimensionar medidas de mudança, mas eu creio de uma forma intuitiva, eu vi que melhorou a formação do aluno da questão que envolve as disciplina do ensino médio pelo menos nas escolas do centro, nas outras eu já não saberia avaliar, acho que nesse ponto ter separado o ensino médio do ensino técnico foi vantajoso. Eu acho que é uma questão de maturidade, para o aluno ir para o ensino técnico, ele tem que passar pelo ensino médio, eu discordo, eu acho que ele deveria fazer o ensino técnico só após ter feito o ensino médio, por uma questão de maturidade mesmo, porque aprendizagem também depende de maturidade, isso eu acho que nós poderíamos mudar. Se você tem um ensino médio bem estruturado, você

consegue ter uma boa formação, uma formação científica de razoável qualidade, a formação do cidadão do século XXI, isso é muito importante.

2. No caso do CEETEPS, como você avalia a reforma da educação profissional? A separação entre ensino técnico e propedêutico trouxe que tipo de resultado? Em sua opinião, ensino técnico e propedêutico apresenta resultados melhores juntos ou separados?

PROFESSOR: Bom no CEETEPS existe essa separação de ensino técnico e ensino médio. Nós recebemos alunos de outras escolas da região não daria bem para avaliar o resultado que isso trouxe para nossa escola até porque, nós temos alunos que estão vindo do 2º ano e não são formados. Eu acredito que o aluno que termina o ensino médio já tem uma maturidade maior para fazer o ensino técnico do que era antes, que o aluno já saia da 8ª série e ia para o ensino técnico, o aluno era muito imaturo e da forma que é hoje é melhor para trabalhar, para o aluno e para seu aprendizado, a formação técnica desde que ele tenha terminado o ensino médio. Separado é melhor, se você fizer o ensino propedêutico antes, aonde você vai formar o cidadão para a base científica dar a base social, sociológico, trabalhar os conteúdos de humanas e exatas fazer essa formação mais ampla do cidadão, é bem melhor para trabalhar o conteúdo técnico é mais convivente.

3. Como os professores receberam essa reforma? Em sua opinião ela encontra simpatia e concordância? Professores das disciplinas técnicas e da educação regular possuem compreensões diferentes sobre a reforma?

PROFESSOR: No início a reforma trouxe muitas surpresas para o ensino técnico, uma vez que o tempo de 4 anos foi para 1 ano e meio, houve uma certa discordância contra isso até porque tudo tem um tempo de maturação, evidentemente que aquele que matura em 4 anos é diferente daquele que matura em 1 ano e meio, hoje eu acho que todo mundo concorda, que ao passar do tempo todo mundo gostou, acho que ficou bem o entendimento do ensino técnico e ensino

médio é igual. No início houve muita antipatia, muita discordância mas hoje não, hoje é aceita de forma geral.

4. Em sua opinião o CEETEPS esclareceu de forma plena, para os professores, o significado da reforma? Foram produzidos documentos de caráter explicativo? Você teve acesso a esses documentos? Eles foram discutidos pelos professores?

PROFESSOR: Houve sim, houve documentos, houve discussão, no início quando houve essa mudança foi difícil assimilar, a discussão foi feita, eu tomei contato com os documentos, eu li, a informação a gente acha tem que ser dada, mas a formação a gente tem que buscar também, a gente fica esperando que ela venha na sua mão. Houve bastante discussão, os documentos foram produzidos. Os professores discutiram sobre isso, uns contra outros a favor e outros não tinham opinião formada, mas discutiram.

5. Dê um modo geral quais foram os impactos da reforma da educação profissional na ETEC Julio de Mesquita?

PROFESSOR: É evidente que quando havia a junção do ensino médio e ensino técnico havia muito mais salas para os professores do ensino médio que tinha aula por exemplo no 1º, 2º, 3º e 4º ano e isso causou algum impacto no começo, os professores ficavam perdendo aulas mas isso foi se ajustando, hoje nós temos muito mais salas de ensino médio. Continuamos organizados, demoramos um pouco para entender o funcionamento, mas isso já está entendido, já está funcionando bem.

6. Um dos aspectos centrais da reforma é a introdução do currículo baseado no desenvolvimento de competências. No seu trabalho diário, de que forma você percebe que o currículo por competências alterou sua prática?

PROFESSOR: Na verdade eu acho que se você fizer uma análise entre construção de conhecimento e a construção de competências acaba não tendo muita diferença, na medida que você constrói conhecimento, você constrói competência. No meu ver houve uma mudança na forma de colocação e a preocupação de colocar isso no planejamento, eu já procurava fazer isso anteriormente, desenvolver as

competências e habilidades dos alunos. No ensino técnico, nós sempre estivemos antenados com a necessidade da indústria, então não tem como você desenvolver um curso técnico sem se preocupar em desenvolver as habilidades e competências que a indústria necessita. Eu acho que o trabalho tem que ser feito baseado nas competências e habilidades.

7. O processo de elaboração dos planos de ensino sofreu alteração? Você poderia especificar essas alterações. Elas modificaram os procedimentos didático-pedagógicos?

PROFESSOR: Nos planos foram feitas alterações, porque antes eles eram estabelecidos em cima de objetivo gerais e objetivos específicos e agora estão sendo concebidos em cima de desenvolvimentos de competências e habilidades. Da questão da didática, quando você desenvolvia os objetivos gerais e específicos da matéria você tinha que levar em consideração, no caso o aluno de química, competência e habilidades para ele poder trabalhar então nesses aspectos didáticos é lógico que houve alguma alteração, não tão significativa porque já era feito, mas visando esse desenvolvimento, ou você desenvolve as competências e habilidades do aluno ou ele não passa na firma. E os nossos alunos ao decorrer do ano vêm passando nas indústrias como Petroquímica, vem conseguindo boa colocação no mercado. Mudaram os processos de elaboração, é evidente que os processos de prática dentro da sala de aula ou laboratório sempre sofrem alterações.

8. Outro aspecto significativo presente na reforma é a idéia de contextualização do ensino? Qual sua compreensão sobre essa questão? Dê que forma sua rotina de aula foi modificada por essa questão? Qual sua opinião sobre o ensino contextualizado?

PROFESSOR: Não há como você ensinar sem ter contextualizado, não dá para ensinar qualquer coisa para o aluno sem que esteja dentro de um contexto, portanto nós sempre trabalhamos dentro dessa visão. Os livros que usamos são aqueles que o seu conteúdo está dentro do contexto e sempre antenados nas necessidades das indústrias.

9. Também são elementos importantes no contexto da reforma a questão da interdisciplinaridade e da modularização. Como você analisa essas questões. No caso da Júlio de Mesquita essas questões foram trabalhadas de que forma? Você poderia indicar exemplos de atividades pedagógicas que você realizou baseado na interdisciplinaridade? Avaliar os resultados dessas atividades? Indicar o que elas acrescentaram pedagogicamente em seu trabalho?

PROFESSOR: Quanto a modular idade, nós trabalhamos em módulo, e estes funcionam bem, quanto a interdisciplinaridade é muito difícil trabalhar, nós procuramos trabalhar, por exemplo, em química procuramos trabalhar a físico-química, química orgânica junto com a química analítica e quantitativa. Aqui nós adotamos o TCC, no TCC você tem a essência da interdisciplinaridade, todas as disciplinas estarão colaborando com o trabalho. Um exemplo de um trabalho de interdisciplinaridade é o TCC. Os resultados são muito bons, eles apresentam no final do curso, são trabalhos inovadores, novos produtos, nova de análise, e na questão do trabalho pedagógico trabalhar a interdisciplinaridade é difícil, mas trás um crescimento para todo o grupo.

10. Você consegue perceber se a Rede Paula Souza criou condições para que as escolas e os professores se apropriassem do conteúdo da reforma? Foi feito um trabalho de esclarecimento e de informação sobre a reforma, seu significado, sua importância e necessidade? Foi produzido algum documento informativo?

PROFESSOR: Foram produzidos muitos documentos sobre a reforma, o esclarecimento também foi feito, é lógico que toda reforma demora um tempo para ser assimilada, mas não foi por falta de material. Ofereceram alguns cursos, eles pegavam alguns professores e estes tinham a função de repassar para os outros, é lógico que isso nunca foi feito perfeitamente, mas podemos dizer que foi bastante razoável. Às vezes produzido pelo CETEC e às vezes por outras.

11. As escolas da Rede possuem uma forte tradição na formação de nível médio. O que mudou de forma significativa com a reforma?

PROFESSOR: Eu acho que com a reforma o trabalho do ensino médio ficou bastante ressaltado, os resultados do ENEM, a ETEC (Julio de Mesquita) ficou em primeiro lugar em Santo André e em segundo no ABC, você percebe os resultados. Na questão da reforma, quando você tem um ensino médio de boa qualidade, eu acho que você consegue fazer uma boa formação do aluno.

12. A escola é uma instituição que produziu ao longo do tempo todo um ritual de funcionamento que, aparentemente, faz com que ela funcione mecanicamente? Que mudanças podem ser percebidas na rotina e no cotidiano escolar como consequência da reforma? O que mudou na sua condição de professor com a reforma?

PROFESSOR: Eu não acho que a escola funciona mecanicamente, eu acho que tem seu ritual, porém com a reforma mudou muita coisa desde a liberação dos planos e a discussão sobre eles, até para a prática dos professores, que seja no laboratório, seja nos recursos áudios visuais.

13. A prática pedagógica constitui-se no momento mais importante do trabalho pedagógico, pois ela se caracteriza pela razão de ser da escola. Após a reforma da educação profissional como você analisa sua prática pedagógica de um modo geral. O que mudou efetivamente no ato de ensinar, de avaliar, de verificar se o aluno aprendeu ou não?

PROFESSOR: Tudo muda com o tempo, eu acho que a gente vai evoluindo também, é lógico, eu espero ser um professor melhor do que era antes, não sei se isso se deve especificamente como antes, porém é lógico que as preocupações que você tem com a construção do conhecimento, com a construção das competências e habilidades, o uso de novas tecnológicas seja em laboratórios ou recursos áudio visuais que você dispõe, eu acho que isso melhora.

14. No caso específico dos planos de ensino como eles são elaborados? Há uma orientação geral e coletiva? Os professores trabalham juntos? Como os procedimentos de aula e de avaliação são decididos?

PROFESSOR: Há orientação. Os professores nem sempre trabalham juntos, trabalham o que é possível, os orientadores, 3 ou 4 professores da mesma disciplina, sempre que possível eles trabalham juntos e os procedimentos de aula são discutidos juntos, baseado nas orientações que vem das competências e habilidades que tem que ser desenvolvida, sugestões do que deve ser avaliado. A gente procura seguir isso. Os procedimentos são repassados dos CETEC para os coordenadores. Existe a base tecnológica que tem que ser seguida, as competências e habilidades a gente escolhe onde tem que colocar isso, em que disciplina no curso técnico, por exemplo, nós colocamos em determinadas disciplinas, determinados conteúdos e quais as competências e habilidades que nós vamos desenvolver. Essa eu acho que é a grande mudança, porque antigamente você tinha o conteúdo e você tinha que seguir o objetivo do conteúdo, agora você tem as competências e habilidades e escolhe o conteúdo que você tem que dar para desenvolver aquela competência e habilidade.

15. Existe, em sua opinião, uma clara compreensão dos professores acerca dos objetivos da reforma e, portanto, dos caminhos que devem ser seguidos para que seus objetivos sejam alcançados?

PROFESSOR: Uma clara compreensão eu diria, mas eu acho que nós desenvolvemos muito do início da reforma até agora melhorou bastante, precisa melhorar. Creio que sim.

16. Atualmente a legislação permite que a educação de nível médio seja ofertada de forma conjunta, ou separada. Em sua opinião, e depois de uma década de experiência com a separação entre técnico e propedêutico, que modelo apresenta os melhores resultados?

PROFESSOR: Eu creio que primeiro a formação do ensino médio e depois do ensino técnico, eu não concordo em fazer concomitante, não concordo que o aluno do segundo ano possa realizar, a não ser que não haja outro público, se o outro público então tudo bem, mas se você tiver em um grupo já formado do ensino médio, porque o que acontece, o aluno que já terminou o ensino médio ou ele vai para faculdade ou vai trabalhar se ele for trabalhar com certeza ele não pode nem pagar a faculdade então ele precisa fazer um curso técnico para dar procedimento na sua vida, eu acho que o ideal é que o aluno termine o ensino médio, adquira maturidade, eu acho que o aluno do 3º ano do ensino médio hoje já tem razoável maturidade para poder encarar o curso técnico. O aluno do 2º ano do ensino médio eu acho que ainda é muito imaturo não acho bom que esses alunos venham fazer o curso técnico eu acho melhor que o aluno termine o ensino médio fazer a parte das humanas e exatas, dá uma boa formação, você percebe que ele evolui. Ao meu ver ele devia ter o diploma do ensino médio para fazer o técnico porque se não a reforma não tem sentido, não há o que se ter pressa.

O laboratório de currículo reúne todos os professores de todas as escolas, por exemplo, vamos supor que vamos trabalhar com o técnico de Química, então *vai-se* elaborar o currículo do Curso Técnico de Química, então nesse local vai ser discutido as competências e habilidades que tem que ser desenvolvida, quais as bases tecnológica que o curso tem que desenvolver a parte metodológica, eu acho que a oficina de currículo presta um grande trabalho para adequar o cursos aos anseios do mercado de trabalho

Entrevista 3

Curso: Química

Data da entrevista: 14/04/2009

Local: ETEC Julio de Mesquita.

1. Qual é a sua opinião sobre a reforma da educação em geral iniciada na década de 1990? Dê um modo geral, você percebe mudanças significativas no processo escolar? Quais mudanças?

PROFESSOR / COORDENADOR: Bom, como eu disse 1990 foi quando eu iniciei a minha atividade como professora, o que eu reparei foi de quando eu estudava para agora que estou dando aula. É um método completamente diferente de como 1970. Era uma outra postura, a escola tinha outra visão. A gente tinha como estudante uma outra forma de ver a escola, a gente não ia lá para brincar ou encontrar amigos, a gente ia porque acreditava que o estudo desse uma visão de futuro para gente. Hoje em dia, principalmente no técnico, eles também vem buscar uma visão de

trabalho, mas eu acho que os jovens do ensino médio ou do fundamental, eles não vem a escola para galgar algo para o futuro, eu vejo isso nos alunos de hoje, mudou a postura do aluno, mudou a cobrança da família, mudou a cobrança da escola também o técnico sim. O aluno que vem aqui para o técnico, tem uma visão de trabalhar, ele vem aqui buscando trabalho, futuro, mas com relação aos jovens mesmo eu acho que o posicionamento do jovem hoje é outro, não era como a gente tinha, porque a família incentivava a gente a estudar, para você ter um bom trabalho, hoje em dia eu não percebo muito isso no estudante. As mudanças sejam talvez na forma de ser avaliado, hoje é muito mais flexível então tudo a gente tem que considerar. A partir do momento que o aluno faz alguma coisa que ele tenha vontade de fazer, ele mostra habilidade ele tem que ser avaliado por ali. Antigamente a gente fazia a prova, se você ia bem à prova você era um bom aluno, se você ia mal na prova você era um péssimo aluno, então a maneira que a gente foi avaliado também mudou bastante. A questão da prova e não só as provas existem outras coisas que o aluno tem que ser avaliado, seu posicionamento, seu pensamento, um debate que ele faz em sala de aula, o dia a dia na escola, tudo isso mudou. A maneira que a gente faz a avaliação do aluno.

Eu acho que sim, porque antes a gente tinha o instrumento de avaliação, faziam um seminário e a prova e tirava uma nota, e tinha a media para alcançar, hoje em dia não, o aluno tem todo tempo do mundo para aprender, o jovem não precisa aprender com essa progressão continuada que existe, o aluno não reprova mais, ele tem um período de aprendizagem. De certa maneira eu acho que para alguns funciona dessa forma para outros, a vida inteira vai tentar e não vai conseguir nada, por isso que tem alunos do ensino médio, não digo aqui, mas em outras escolas que chega no 3º ano do ensino médio e não sabem nem escrever, a maneira com que foi trocada essa progressão continuada é que eu não concordo porque tem um certo momento que você tem que exige do aluno, para ele se posicionar, ele leva a escola num oba-oba assim nunca estudará.

2. No caso do CEETEPS, como você avalia a reforma da educação profissional? A separação entre ensino técnico e propedêutico trouxe que tipo de resultado? Em sua opinião, ensino técnico e propedêutico apresenta resultados melhores juntos ou separados?

PROFESSOR / COORDENADOR: No começo, esse técnico de um ano e meio, eu acho, a principio todo mundo questionou, como o que eu ia dar em um ano e meio o que eu dava em quatro anos? No primeiro ano ele tinha ensino médio normal. Ai a gente começa a pensar como condensar esse conhecimento do aluno, mas a gente percebeu aos poucos que a gente tinha que atender ao mercado. O que a gente quer com o ensino técnico é fazer com que o aluno possa atuar, ele vai para o mercado de trabalho e a gente tem que dar os primeiros passos para ele, então o técnico de um ano e meio agilizou não deixou preso em que o aluno tinha que fazer o técnico e o ensino médio ao mesmo tempo, e favoreceram aquelas pessoas que tinham feito só o ensino médio em poder voltar para fazer o técnico e se inserir no mercado de trabalho, então melhorou bastante nesse sentido, então esse técnico de um ano e meio favoreceu as pessoas que quisessem voltar ao trabalho e muitas empresas acaba forçando essa qualificação, então hoje para a pessoa poder ter um emprego melhor, então através do curso técnico ele esta se preparando para mercado melhor, uma condição de vida melhor e isso foi uma facilidade que eu acho que isso ficava restrito aos jovens mesmo, hoje nós temos senhores voltando a estudar. Eles querem um diploma, eles deixaram de estudar a muito tempo então eles voltam porque querem esse certificado que fizeram o curso técnico. Isso é bem interessante. A quantidade de conteúdo que se dava de repente era uma coisa mais intensificada hoje a gente consegue dar os conteúdos, não vou dizer na mesma quantidade, mas a gente consegue passar a informação para o aluno e este vai buscar, a forma de conhecimento hoje é muito vasta, internet, a gente dá um meio para ele procurar, e ele vai atrás, então agilizou, o professor não detém esse conhecimento, ele mostra o caminho e o aluno vai atrás do conhecimento, tem aluno que chega com muita informação para a gente, porque eles vão para o mercado de trabalho e aprende coisas que a gente não consegue dar no dia a dia.

3. Como os professores receberam essa reforma? Em sua opinião ela encontra simpatia e concordância? Professores das disciplinas técnicas e da educação regular possuem compreensões diferentes sobre a reforma?

PROFESSOR / COORDENADOR: No começo esse técnico de um ano e meio, foi meio relutante, as pessoas não acreditavam nele, pelo menos as pessoas que eu convivi aqui na escola era o ensino integrado aos 4 anos em 1998. Em 2000 quando surgiu o técnico, as pessoas não acreditam e nem gostavam disso, achavam que não iam dar certo porque, em um ano e meio pouca coisa seria feita, mas aos pouco foi conquistando, já tem 14 anos essa reforma, e foi sendo aceito e hoje eu acho que não tem problema nenhum, os professores já estão integrados a essa mudança e cada um procura se definir mais em cada componente em que dá aula não tem problema.

4. Em sua opinião o CEETEPS esclareceu de forma plena, para os professores, o significado da reforma? Foram produzidos documentos de caráter explicativo? Você teve acesso a esses documentos? Eles foram discutidos pelos professores?

PROFESSOR / COORDENADOR: De início como de toda mudança que vem do governo, não houve muita pesquisa em relação a reforma, chegou, era assim, e pronto, tinha que aceitar, tanto que a gente não tinha tantas informações sobre esse curso. Foram surgindo os planos de curso, como eles deveriam ser aplicados, os cursos têm uma metodologia de fazer esse plano de curso em forma docente em que os professores desenvolvem, uma docente baseada na matriz central que discute essas bases tecnológicas. É feita uma comissão onde se discute o conteúdo que vai ser aplicado tudo isso agora embasado no mercado de trabalho, tudo o que o mercado de trabalho precisa para que a gente capacite nosso aluno, mas no começo não tinha essa visão, a gente não sabia de onde surgiu, pensávamos que era alguém que totalmente fora da área da educação sentava e colocava os conteúdos que era uma coisa em que nós não concordávamos em fazer e acabava fugindo muitas vezes do que era para ser dada, a gente fazia os tópicos que havia ensinado, porém, a gente acabava acrescentando muitas coisas e começaram a surgir os laboratórios de currículo. Estes laboratórios serviram para todo mundo ter informações. Hoje em dia a cada três anos, as grades são mudadas, porque tem que atender o mercado de trabalho e isso gira muito rápido, então as grades de todos os cursos são revistas a cada três anos, é feito pelo laboratório de currículo, cada um

trás sua experiência, sua opinião, pesquisa de mercado de trabalho e é inserido no nosso plano de currículo.

A função é sempre estar atualizando o que o mercado de trabalho precisa, que tipo de profissional o mercado de trabalho precisa, é essa a função do laboratório de currículo é a gente saber o que mercado de trabalho espera o nosso aluno lá fora, então o que a gente tem que ensinar aqui o que vai ser cobrado lá fora, porque não adianta que não tem lógica com o que vai ser cobrado lá fora, está fora da realidade, tem que estar sempre atualizado na realidade.

O CETEC que forma com algumas escolas, não todas, uma escola que ele tenha do curso, as escolas mais antigas que tem um numero grande de procura de alunos, que os professores já tenham certo engajamento nessa área, ele procura os cursos, convidam os coordenadores, trabalham no curso, fazem os laboratórios, e definem cada grade curricular.

Sempre da escola que vai, uma pessoa vai, um professor ou um coordenador. Lá é feito vários questionamentos aí esse professor traz para escola as mudanças e questiona os professores da escola o que acha da mudança, faz um debate com os professores, tira uma conclusão e volta para o laboratório de currículo, então os professores aqui da escola são bem treinados, existe as próprias informações

5. Dê um modo geral quais foram os impactos da reforma da educação profissional na ETEC Julio de Mesquita?

PROFESSOR / COORDENADOR: Talvez dessem uma liberdade maior para o técnico porque a gente pode subordinar o ensino médio, o ensino médio comandava e o técnico enxertavam. Hoje existe uma distinção entre o ensino médio e o técnico, situações diferentes, cada um na sua área, o ensino médio vai muito bem, cuida da parte que tem que ser dada, e o técnico têm mais autonomia para discutir histórico escolar, aí é tudo junto, se ele não passava no ensino médio, ficava no técnico, como teve um caso do aluno que passou que fazia eletrônica, a pouco tempo ele passou aqui e disse que passou no vestibular, e quando ele terminou ele esqueceu que tinha uma DP em geografia, ele fez o técnico em eletrônica, e tinha

uma DP em geografia, que era vinculado já que o histórico era um só, então ele voltou agora porque ele foi fazer faculdade e não tinha conclusão do curso porque não tinha terminado geografia, então ele fez a dependência que ele tinha ficado na geografia para poder concluir o curso. Agora não cada um é separado, o ensino médio é o normal, ele sai sabendo que terminou o ensino médio, ao mesmo tempo em que ele ficou no técnico ou ele continua ou ele pára ou ele volta para fazer a DP deu autonomia entre essas áreas. Agora dentro da escola não foi melhor a escola, o técnico trouxe equipamento para escola, forçou de certa forma uma melhoria no espaço da escola eu acho que deve ter melhorado

6. Um dos aspectos centrais da reforma é a introdução do currículo baseado no desenvolvimento de competências. No seu trabalho diário, de que forma você percebe que o currículo por competências alterou sua prática?

PROFESSOR / COORDENADOR: O aluno não é só avaliado pela prova que ele faz então você tem que ter a capacidade de observar o aluno, fazer manutenção, o aluno tem competência? Desenvolveu competência em alguns componentes? O professor tem que saber avaliar essas competências tanto no ensino médio como no técnico, então se ele desenvolveu uma atividade, se ele teve a capacidade de pegar a parte teórica, se ele aprendeu a aplicar na prática, se adquiriu a competência de transpor o teórico para o prático. Eu acho que os professores tiveram que ter uma maior atenção na avaliação, o fato de avaliar essas competências, se o aluno é capaz de, se ele é competente para ele realizar determinada ação, fica difícil fazer a competência, definir ele assim, mas no nosso plano tem que ficar bem claro porque quando a gente faz o plano de curso as habilidades e competências que o aluno tem que desenvolver durante o semestre e o professor tem que ter essa capacidade de avaliação, para chegar ao final, dá um diploma tendo certeza que o aluno é competente para isso *seja* qual for o curso dele.

7. O processo de elaboração dos planos de ensino sofreu alteração? Você poderia especificar essas alterações. Elas modificaram os procedimentos didático-pedagógicos?

PROFESSOR / COORDENADOR: Eu acho que mudou bastante, antes a gente tinha um plano didático, um plano de ensino, a gente tinha o nome do curso e vinha uma série de atividades que eles tinham que desenvolver ao longo do semestre, então eram as atividades que importava, a gente tinha um desenvolvimento aula a aula, por exemplo, se tinha 20 aulas no semestre eu tinha que ver quais eram essas 20 aulas que eu tinha dado, hoje eu também tenho todas as atividades mas tem que explicar melhor, assim que tem que desenvolver. É naquele laboratório de currículo que são colocados as bases tecnológicas, competências e habilidades que o aluno tem que adquirir aqui e no final eu tenho que usar as atividades para desenvolver essas fases tecnológicas e habilidades e competências dos alunos, tem que estar mais minucioso do que ele é. Hoje ele tem que ser mais claro e mais preciso do que a gente está querendo desenvolver então a gente melhorou bastante, todo mundo tem que falar a mesma linguagem, o curso do tarde quanto o da noite funciona da mesma forma porque às vezes dava a tarde e tinham que mudar para a noite, então o conteúdo tem que ser o mesmo do curso, e aconteciam coisas diferentes, a tarde era de um jeito e a noite diferente. Hoje em dia todos têm que ter a mesma linguagem.

8. Outro aspecto significativo presente na reforma é a idéia de contextualização do ensino? Qual sua compreensão sobre essa questão? Dê que forma sua rotina de aula foi modificada por essa questão? Qual sua opinião sobre o ensino contextualizado?

PROFESSOR / COORDENADOR: É o ideal porque o aluno hoje tem que saber o porquê está aprendendo aquilo, onde ele vai usar porque os alunos as vezes perguntam: “para que eu aprendo isso?”, raiz quadrada por exemplo, o aluno pergunta: “mas para que eu tenho que estudar isso, onde eu vou usar isso”. O aluno quando contextualiza o que aprende, ele aprende muito mais fácil, se você mostra que vai fazer isso e isso e na pratica vai ser assim e assim, vai ser muito mais fácil ele aprender o que está fazendo. O ensino contextualizado é você colocar em pratica o que você viu na teoria. Na escola ele vai aprender porque faz e na pratica

como faz, isso é contextualização, é você entender o porquê você está fazendo aquilo.

9. Também são elementos importantes no contexto da reforma a questão da interdisciplinaridade e da modularização. Como você analisa essas questões. No caso da Júlio de Mesquita essas questões foram trabalhadas de que forma? Você poderia indicar exemplos de atividades pedagógicas que você realizou baseado na interdisciplinaridade? Avaliar os resultados dessas atividades? Indicar o que elas acrescentaram pedagogicamente em seu trabalho?

PROFESSOR / COORDENADOR: Nessa grade curricular foi incluído o TCC, em todos os cursos vão ter este Trabalho de Conclusão de Curso que vai substituir até o estágio que as vezes eles não conseguiram fazer. Esse TCC é fundamental para, interdisciplinaridade, é lá que ele vai colocar numa forma contextualizada tudo o que ele aprendeu envolvendo todas as disciplinas porque é um trabalho de conclusão de curso, no mesmo meio, então todos vão trabalhar no TCC. Este é o trabalho mais importante que eu vejo de interdisciplinaridade. Com a formação do TCC e a modularização, no caso, os alunos têm o primeiro módulo sem ter a titularização do primeiro módulo, mas quando tem o segundo módulo, já faz auxiliar alguma coisa se eles pararem no segundo módulo tem aluno que não chega a fazer o terceiro módulo e vem buscar certificado do segundo módulo para ser auxiliar de alguma coisa.

10. Você consegue perceber se a Rede Paula Souza criou condições para que as escolas e os professores se apropriassem do conteúdo da reforma? Foi feito um trabalho de esclarecimento e de informação sobre a reforma, seu significado, sua importância e necessidade? Foi produzido algum documento informativo?

PROFESSOR / COORDENADOR: Foi feito documentos na tentativa de esclarecer. No começo a gente não dava muita atenção para eles acho que em todo momento houve divulgação da reforma, mas hoje a gente tem mais consciência, toda vez sai alguma coisa sobre a reforma que vai acrescentando para o professor o significado

importante desta reforma, os jovens, muitas vezes, não podem fazer uma faculdade, principalmente aqueles de baixa renda, ele não tem uma visão de fazer a faculdade, mas ele sabe que se ele fizer um curso técnico é uma coisa importante para ele, assim como o SENAI que é também importante, ele conquistou este espaço, então se você fala que fez um curso na ETE as pessoas tem uma visão melhor do aluno, mesmo que ele não faça uma faculdade ele tem o curso técnico e isso abriu portas. O tempo todo é colocado a importância dos nossos cursos. Eles usam muito marketing e muitas propagandas.

Entrevista 4

Curso: Química

Data da entrevista: 07/04/2009

Local: ETEC Julio de Mesquita.

1. Qual é a sua opinião sobre a reforma da educação em geral iniciada na década de 1990? Dê um modo geral, você percebe mudanças significativas no processo escolar? Quais mudanças?

PROFESSOR: De início a reforma foi captada como possível separação entre educação formal e educação profissional. Fez-se posteriormente a introdução no currículo da formação do técnico de disciplinas básicas, como biologia, português, desenho, estatística e outras. As sucessivas alterações colocam hoje essas disciplinas, em segundo plano no decorrer da formação de um técnico, em decorrência da falta de coordenação aplicativa dessas disciplinas no contexto das chamadas disciplinas profissionalizantes. Problema que pode ser sanado desde que ocorra coordenação entre os enfoques previamente estipulados pelos programas das disciplinas.

2. No caso do CEETEPS, como você avalia a reforma da educação profissional? A separação entre ensino técnico e propedêutico trouxe que tipo de resultado? Em sua opinião, ensino técnico e propedêutico apresenta resultados melhores juntos ou separados?

PROFESSOR: São várias perguntas, mas a que causa maior direcionamento para responder é em relação entre separação entre ensino propedêutico e ensino técnico. Há uma necessidade dessa separação e principalmente direcionar o ensino técnico, como hoje realizado em três semestres, com dois enfoques básicos que ao mesmo tempo seja um curso pré-universitário como também de preparação profissional. Assim haverá uma absorção de uma mão de obra qualificada pelo mercado de trabalho, e com possibilidade de que todos ou parte também tenham uma constante elevação do seu grau de escolaridade, tão necessária a uma educação continuada. Com essa diretriz, penso ser necessário maior restrição a captação do interessado num curso técnico que já tenha concluído o 2º grau ou no mínimo se encontre no terceiro ano do 2º grau e não no segundo ano como é atualmente realizado. Pois há uma necessidade de que o interessado já possua um grau de amadurecimento que propicie valorizar aquilo que está sendo oferecido, e não utilizar o curso técnico como reforço de aprendizado, mas algo que possa lhe possibilitar satisfação pela

formação que irá adquirirem, como também pela ampliação de seu universo de vivência.

3. Como os professores receberam essa reforma? Em sua opinião ela encontra simpatia e concordância? Professores das disciplinas técnicas e da educação regular possuem compreensões diferentes sobre a reforma?

PROFESSOR: As concepções não são diferentes, pois o professor do ensino profissional tem consciência da necessidade da formação regula, já que as duas devem ser vistas como complementar. Um estudante só possui capacidade de entender em toda plenitude uma disciplina técnica, visando a ter capacidade crítica, se tiver um embasamento proporcionado por anos escolares de forma generalista.

4. Em sua opinião o CEETEPS esclareceu de forma plena, para os professores, o significado da reforma? Foram produzidos documentos de caráter explicativo? Você teve acesso a esses documentos? Eles foram discutidos pelos professores?

PROFESSOR: Não tive acesso a documentos direcionados pelo CEETEPS, talvez tenha ocorrido à disponibilidade, e por falta de tempo direcionado para essa finalidade não tenha feito o necessário questionamento, ou mesmo alguns dados disponibilizados ocorreram antes do ano 2000, onde não tinha contato com as ETEC.

5. Dê um modo geral quais foram os impactos da reforma da educação profissional na ETEC Julio de Mesquita?

PROFESSOR: Não houve grandes impactos e sim adaptações do corpo docente as novas diretrizes, com auxílio da coordenação dos cursos para flexibilizar as adaptações necessárias.

6. Um dos aspectos centrais da reforma é a introdução do currículo baseado no desenvolvimento de competências. No seu trabalho diário, de que forma você percebe que o currículo por competências alterou sua prática?

PROFESSOR: Como mencionado anteriormente, no momento da introdução de competências, na verdade só foi um ajuste no que já era desenvolvido pela vivência e presteza da maioria dos docentes, e as diretrizes de certa forma, só foi uma reformulação dos aspectos didáticos para um fim mais específico e menos generalista.

7. O processo de elaboração dos planos de ensino sofreu alteração? Você poderia especificar essas alterações. Elas modificaram os procedimentos didático-pedagógicos?

PROFESSOR: Sim, os novos planos são mais específicos, quanto a procedimento didático – pedagógico creio que suscetibilizou ao maior direcionamento do professor a procurar a parte de criticidade do corpo discente.

8. Outro aspecto significativo presente na reforma é a idéia de contextualização do ensino? Qual sua compreensão sobre essa questão? Dê que forma sua rotina de aula foi modificada por essa questão? Qual sua opinião sobre o ensino contextualizado?

PROFESSOR: O ensino contextualizado está ligado a interdisciplinaridade, por isso penso que o estudante, antes do ensino técnico profissionalizante tem que ter uma visão da universalidade que as disciplinas do ensino médio proporcionam, e principalmente não deixar que simplesmente se coordene esse aprendizado para ser direcionado ao ensino superior, por isso surge a importância do ensino técnico atualmente, pois pode focar se a possível opção profissional feita muito cedo pelos jovens é realmente a desejada. Por isso volto a frisar assuntos já respondidos anteriormente, o curso técnico deve ser oferecido para já terminou o 2º grau e estudantes do terceiro ano do 2º grau, pois esse público é o mais apresenta potencial de inserção no mercado de trabalho como técnico ou estão propenso ao estudo em nível superior com suficiente vivência para uma satisfação do binômio trabalho-satisfação.

9. Também são elementos importantes no contexto da reforma a questão da interdisciplinaridade e da modularização. Como você analisa essas questões. No caso da Júlio de Mesquita essas questões foram trabalhadas de que forma? Você poderia indicar exemplos de atividades pedagógicas que você realizou baseado na interdisciplinaridade? Avaliar os resultados dessas atividades? Indicar o que elas acrescentaram pedagogicamente em seu trabalho?

PROFESSOR: As atividades direcionadas a disciplina TCC (Trabalho de Conclusão do Curso), podem ter como enfoque a ação de interdisciplinaridade onde o conhecimento de disciplinas relacionadas à administração, técnicas e mercadológicas têm uma cooptação desejável. Há necessidade que este tipo de ação para a interdisciplinaridade tenha uma coordenação central para a necessária flexibilização para dar ênfase necessária a cada tipo de formação desejada. A interdisciplinaridade às vezes pode acarretar ao corpo docente uma visão da falta de professores para matérias mais específicas, por isso a adequada aplicação desses desenvolvimentos dentro de um contexto.