

# GESTÃO E CURRÍCULO NO ENSINO TÉCNICO

## OLHARES DA PESQUISA SOBRE O CENTRO PAULA SOUZA

Maria Sylvia Simões Bueno  
Organizadora

Ângela Maria Martins  
Beatriz Galvanin  
Celso Carvalho  
Edson Detregiachi Filho  
Eva Chow Belezia  
Fellipe de Assis Zaremba  
Maria Sylvia Simões Bueno  
Miguel Henrique Russo  
Sandra Faria Fernandes  
Viviane Borda



3  
82

CULTURA  
ACADÊMICA  
Editora

  
fundepe  
editora

**GESTÃO E CURRÍCULO NO ENSINO TÉCNICO**  
**olhares da pesquisa sobre o**  
**Centro Paula Souza**

Organizado por:

***Maria Sylvania Simões Bueno***

***Marília, 2010***





**GESTÃO E CURRÍCULO NO ENSINO TÉCNICO**  
**olhares da pesquisa sobre o**  
**Centro Paula Souza**

Organizado por:

***Maria Sylvia Simões Bueno***

**2010**

1401104382



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

  
**fundepe**  
editora

104.382

Nº cham. 349  
G393

Nº Tombo 104 382

Aquisição D

Preço R\$ 5,00

Data 17/12/15

Proced. Editora  
Unesp.

© 2010 dos autores

Direitos de publicação  
FUNDEPE

Av. Vicente Ferreira, 1346 - CEP 17515-000 - Marília - SP  
Fone: + 55 14 3311-9500 - Fax: + 55 14 3311-9501  
www.fundepe.com

#### Conselho Editorial da Fundepe

Barbara Fadel – Presidente

Edvaldo Soares

Paulo Sergio Teixeira do Prado

Os pontos de vista expressos na publicação são de responsabilidade de seus autores.

#### FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Coordenadoria Geral de Bibliotecas da UNESP

---

G 393      Gestão e currículo no ensino técnico : olhares da pesquisa sobre o Centro Paula Souza / Maria Sylvia Simões Bueno (org) ; Ângela Maria Martins ... [ET al.]. -- Marília: Fundepe, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.  
220 p. : il.; 16 x 23 cm.

ISBN: 978-85-98176-29-1

ISBN: 978-85-7983-047-1

DOI: <https://doi.org/10.36311/2010.978-85-7983-047-1>.

1. Ensino técnico - Currículo. 2. Ensino técnico - Gestão.  
3. CEETPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza". I. Bueno, Maria Sylvia Simões.

CDD 373.011098161

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Impresso no Brasil/Printed in Brazil

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>07</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> Ensino Técnico de Nível Médio: modelo empresarial & gestão democrática <i>Maria Sylvia Simões Bueno</i>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 2</b> A escola como <i>locus</i> de produção e reprodução de normas: apropriação das Políticas Oficiais em uma unidade do CEETEPS <i>Edson Detregiachí Filho</i>	<b>43</b>
<b>CAPÍTULO 3</b> Percursos de formação e ensino técnico: o olhar dos alunos <i>Sandra Faria Fernandes e Ângela Maria Martins</i>	<b>75</b>
<b>CAPÍTULO 4</b> A reforma da educação profissional: um estudo sobre o modelo de competências e suas implicações no plano de trabalho docente <i>Fellipe de Assis Zaremba e Celso Carvalho</i>	<b>105</b>

## **CAPÍTULO 5**

CEETEPS: Análise da Organização Curricular do  
Curso de Informática em uma de suas Unidades de  
Ensino

*Beatriz Galvanin*

**125**

## **CAPÍTULO 6**

Avaliação institucional no CEETEPS: o  
Observatório escolar

*Viviane Borda*

**153**

## **CAPÍTULO 7**

Cooperativa-escola: metodologia para a construção  
de uma cultura escolar cooperativa?

*Eva Chow Belezia e Miguel Henrique Russo*

**183**

## **SOBRE OS AUTORES**

**215**

## APRESENTAÇÃO

O livro organizado pela Dra. Maria Sylvia Simões Bueno reúne textos resultantes de pesquisas que têm como temática comum o ensino profissional na rede de escolas técnicas mantidas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” – CEETPS – instituição que, no Estado de São Paulo, concentra as escolas públicas destinadas ao oferecimento daquela modalidade de ensino.

Os capítulos correspondem a relatos de pesquisas financiadas por agências de fomento e realizadas por pesquisadores de universidades ou de pesquisas que resultaram em dissertações de mestrado defendidas em diferentes programas de pós-graduação *stricto sensu* e que serão apresentados adiante.

Objeto central das pesquisas, o CEETPS é uma autarquia criada em 1969 para manter cursos técnicos e tecnológicos demandados pelo desenvolvimento econômico e produtivo do Estado de São Paulo. Desde sua criação até 1981 manteve exclusivamente duas faculdades de tecnologia, ministrando cursos superiores na modalidade tecnológica, uma na Capital e outra em Sorocaba. Em 1981 integraram a sua estrutura administrativa seis escolas técnicas existentes no Estado de São Paulo resultantes de convênios triplicados entre o governo federal, o governo do estado e as prefeituras dos municípios onde eram sediadas. Aquelas escolas constituíam, então, um modelo *sui-generis* de organização e gestão escolar gozando de autonomia administrativa, econômica, didática e financeira. Com isso, eram consideradas escolas técnicas modelo que ofereciam formação de alta qualidade. Em 1982, em nova incorporação, foram transferidas para o CEETPS seis escolas técnicas que integravam a rede estadual de ensino, da Secretaria da Educação. A estas doze escolas juntaram-se duas novas escolas criadas diretamente pela autarquia perfazendo, assim, uma rede de quatorze escolas técnicas. Esse quadro se manteve até que em 1994 ocorreu a transferência total das oitenta e três escolas técnicas da rede estadual para o CEETPS que

<https://doi.org/10.36311/2010.978-85-7983-047-1.p7-12>

passou, nesses termos, a concentrar praticamente todo o sistema de ensino técnico profissional público do estado, com cursos dos setores primário, secundário e terciário da economia. Registre-se que em todas essas etapas o processo de integração foi decidido sem audiência às escolas e apresentou conflitos de interesses entre estas e o CEETPS que resultaram em turbulências institucionais que exigiram, em alguns casos, ações intervencionistas e a imposição de normas de controle homogeneizadoras. O registro desse processo de constituição da rede de escolas técnicas do CEETPS é relevante para se apreender os mecanismos que, desde então, vem sendo criados para eliminar as discrepâncias existentes entre suas unidades, artificialmente integradas a uma mesma rede e, assim, institucionalizar um novo modelo, ainda em construção e não consensual, como revelam os relatos das pesquisas reunidas neste livro.

Em síntese, com a incumbência de manter o conjunto de escolas técnicas que apresenta especificidades, próprias dos setores econômicos a que se destinam seus cursos, o CEETPS vem construindo um modelo de educação técnica e de gestão da rede escolar que se configura como uma proposta que requer, para sua compreensão e apropriação, a realização de pesquisas e estudos acadêmicos que avancem para além dos relatórios e documentos institucionais produzidos pelo próprio órgão. Este é o caso dos estudos aqui reunidos. Ainda que produzidos independentemente e com orientações teórico-metodológicas diferentes, possuem uma concentração temática que contribui para a compreensão do objeto comum das pesquisas.

O capítulo 1 apresenta o texto resultante da pesquisa de Maria Sylvia Simões Bueno que desenvolve uma discussão sobre os fundamentos que inspiram o modelo de organização da autarquia, seu discurso em defesa da gestão democrática e as conseqüências de ambos na prática escolar da ETEC. A autora identifica uma concepção empresarial impregnada de um discurso democratizante próprio das organizações públicas burocráticas, ou seja, utilizam-se na prática discursiva idéias e conceitos próprios das instituições democráticas, mas mantém-se o poder centralizado. Em resposta a esse quadro as escolas desenvolvem estratégias de sobrevivência e superação das contradições produzidas pelas normas que não refletem as

aspirações e as condições concretas do trabalho no seu interior.

O texto de Edson Detrigiachi Filho, no capítulo 2, tem origem na pesquisa realizada em uma unidade escolar do CEETPS que teve como objetivo apreender e explicar as estratégias de gestão adotadas por aquela instituição com vistas a identificar se elas conduzem à autonomia das unidades e à gestão democrática. Com essa finalidade o autor estudou as normas produzidas pelos órgãos da administração central da rede escolar e sua apreensão no âmbito da escola onde se realizou a pesquisa. O resultado da sua pesquisa revela a existência mecanismos burocráticos de controle e uma centralização nas decisões. Com isso, produz-se um cerceamento das práticas democráticas na escola que, assim, se distancia do pretendido no discurso institucional. A pesquisa revelou, também, que a centralização do processo de decisões é reproduzida na esfera da unidade escolar dificultando ainda mais a democratização desse espaço.

No capítulo 3 Sandra Faria Fernandes e Ângela Maria Martins fazem o recorte de uma pesquisa mais ampla que objetivou apreender os processos institucionais de apropriação de orientações dos órgãos centrais e intermediários para a educação técnica de nível médio e relatam os resultados de uma pesquisa realizada em escola do CEETPS sobre as expectativas de alunos de cursos técnicos sobre a formação obtida e sobre seu futuro profissional e educacional.

A pesquisa conduzida por Fellipe de Assis Zaremba e Celso Carvalho, capítulo 4, visou compreender os impactos que a reforma da educação profissional produziu no trabalho docente em escolas técnicas do CEETPS. Esclarecem os autores que a opção por essa rede escolar se justificou em face da sua adesão aos fundamentos da reforma ter se dado na “primeira hora”, o que revela uma clara identificação e concordância com o pensamento dominante naquele momento. O foco da pesquisa realizada pelos autores, em uma escola técnica, foi a apropriação que os docentes fizeram da mudança na concepção de currículo fundado no conhecimento para a de currículo baseado no modelo de competências. A pesquisa revelou um intenso processo de mediação entre as propostas e intenções dos reformadores e sua objetivação no espaço escolar, durante o qual a cultura e a

prática escolar são elementos fundamentais.

O capítulo 5 nos traz a pesquisa de Beatriz Galvanin que estudou as transformações por que passou a organização curricular de um curso técnico no período de oito anos (1996-2004) que correspondem à implementação da reforma da educação profissional pelo Decreto Federal 2.208/97. A nova organização abandona a concepção de currículo integrado entre formação geral e formação técnico-profissional e introduz a separação entre o ensino médio, agora propedêutico, e a formação profissional. O currículo do curso estudado, naquela unidade escolar, sofreu oito alterações envolvendo carga horária, seriação, extinção de componentes curriculares e outras. O estudo empreendido é emblemático e ajuda a compreender os caminhos da reforma e sua concretização na escola como reflexos das políticas formuladas pelos organismos multilaterais que têm como cerne a racionalidade econômica e que impregnou a educação nacional não sem o consentimento dos governantes e apoio de parte da intelectualidade. Segundo conclui a autora, estas premissas presidiram as mudanças que o CEETPS produziu nos seus cursos técnicos.

Em seu relato de pesquisa Viviane Borda realiza, no capítulo 6, uma incursão em um dos processos avaliativos existentes na rede de escolas técnicas do CEETPS denominado Observatório Escolar. Segundo o texto, essa modalidade se destina à avaliação institucional e tem como fundamento a auto-avaliação realizada pelas unidades escolares, nas dimensões política, pedagógica e administrativa. A pesquisa realizada em uma unidade escolar revela, entretanto, que o processo tem um direcionamento rigoroso que conduz os agentes escolares a relatar suas práticas segundo os quesitos do roteiro da avaliação. Para os sujeitos da pesquisa o Observatório Escolar é um instrumento de controle das escolas que se esgota em si mesmo uma vez que não implica em medidas corretivas dos desvios revelados e que induz mudanças ao introduzir mais quesitos a cada nova etapa de aplicação.

O capítulo 7 é constituído pelo relato da pesquisa conduzida por Eva Chow Belezia e Miguel Henrique Russo. O estudo realizado teve como objetivo investigar os resultados produzidos pela implantação da Cooperativa-Escola como instrumento pedagógico integrador das práticas

curriculares nas escolas técnicas agrícolas do CEETPS. Informam os autores que o esforço investigativo visou esclarecer algumas premissas existentes no modelo pedagógico que põe a Cooperativa-Escola no centro do processo escolar, tais como: o pressuposto explícito de que a Cooperativa-Escola seria o elemento capaz de produzir uma nova concepção de educação técnica agrícola que integraria a teoria e a prática; o de que a cooperativa-escola daria um sentido econômico à produção da escola agrícola; o entendimento de que a introdução de mudanças estruturais na escola com a proposta da cooperativa-escola constitui desafio organizacional e gestor que requer, para sua consecução e sucesso, compromisso e competência dos agentes responsáveis por sua implantação; por último, a necessidade de conhecer uma política assumida pelo Estado, através de uma entidade do seu aparelho educacional, para o ensino de uma modalidade cuja importância repercute nos setores social, econômico e tecnológico. Os dados coletados em uma unidade escolar agrícola revelou que, pelos relatos de professores e alunos, as vantagens conseguidas com a Cooperativa-Escola parecem estar muito mais vinculadas ao aumento de produtividade agropecuária, à comercialização dos produtos e à conseqüente geração de renda, do que à construção coletiva de “saberes e fazeres” cooperativistas, frutos da participação dos alunos na tomada de decisões, no planejamento, na execução e na avaliação das ações da Cooperativa-Escola e que a Cooperativa realiza apenas parcialmente o papel de nucleadora e integradora das atividades pedagógicas uma vez que não é o fio condutor de todas as disciplinas e práticas escolares. Já como mediadora da relação entre teoria e prática, é possível atribuir-lhe um papel relevante ao garantir as condições materiais e processuais para a aplicação dos conceitos estudados nas disciplinas teóricas. Em síntese, é possível observar que a Cooperativa-Escola é um empreendimento consolidado na escola pesquisada, mas que é preciso, ainda, integrar a dimensão econômica consolidada com a social ainda por consolidar.

Creio que a leitura deste livro será de grande utilidade e interesse, tanto para os estudiosos da formação técnico-profissional quanto para os membros de escolas técnicas e da administração central do CEETPS e outros interessados. É evidente que as pesquisas aqui reunidas somente dão conta de

algumas dimensões dessa rica e quase inesgotável temática. Deposito minha expectativa de que outros estudos venham complementar os que compõem este livro.

Miguel Henrique Russo\*  
Carnaval de 2010.

---

\* Ex-diretor (aposentado) das ETECs: Conselheiro Antonio Prado (Campinas); Camargo Aranha (SP); Getulio Vargas (SP); e, São Paulo (SP).

## CAPÍTULO 1

---

### Ensino Técnico de Nível Médio: modelo empresarial & gestão democrática

Maria Sylvia Simões Bueno

#### Considerações iniciais

A organização escolar brasileira, em especial no que diz respeito à educação profissional, vincula-se historicamente aos modelos de administração empresarial ao sabor das recomposições do capitalismo. Nesses termos, quando estudamos as diretrizes da reforma educacional brasileira consubstanciada na Lei Federal 9394/96 e, mais especificamente, os dispositivos legais para a educação profissional, é possível identificar, em suas linhas e entrelinhas, os fundamentos da organização do trabalho capitalista construídos em tempos globais e neoliberais desde o último terço do século XX. Somente em alguns casos dignos de nota, via de regra orientados por pesquisadores de ponta, é que a gestão sai desse padrão e assume um perfil mais democrático. É interessante observar, também, que por conta de um discurso pretensamente progressista que caminha da corrupção conceitual ao hibridismo, a concretização do arcabouço normativo na maioria das escolas se faz através de processos de apropriação e objetivação bastante alargados que merecem uma análise mais acurada.

A estrutura organizacional do conjunto de escolas técnicas estaduais paulistas encaixa-se nesse contexto e, embora os documentos oficiais assumam o princípio da gestão democrática previsto nos textos legais, o ideário abraçado pelos administradores centrais e pelo governo vai impregnar o modelo de gestão e se reflete nas propostas de ação de maneira muito mais intensa do que os interesses e necessidades específicas dos professores, dos alunos e dos demais envolvidos no cotidiano escolar.

Nesses termos, a escola parece sucumbir aos ditames dos órgãos

centrais, agir nos limites da decisão e participação concedidas e pré-programadas e funcionar no conjunto de unidades como mais uma peça de uma máquina composta, azeitada e dinamizada por uma espécie de elite pensante: os barões da educação profissional, como poderia classificar Ball (1989). Todavia, no momento em que é possível iluminar a face oculta da escola – aquela que não está presente em planos, relatórios e processos avaliativos – via procedimentos metodológicos como um estudo de caso, por exemplo, fazem-se ouvir vozes discordantes, identificam-se táticas que contornam as estratégias oficiais e percebem-se processos de infidelidade normativa que acabam por permitir, mesmo que de forma embrionária, o emergir de identidades num conjunto aparentemente compacto e a construção de micro-políticas em direções não programadas ou necessariamente acalentadas pela administração central. Vamos tentar desvelar, neste trabalho, algumas dessas ocorrências.

### **Um centrinho que se tornou um centro**

Criadas vagarosamente a partir de 1910, as escolas profissionais públicas paulistas tinham, a princípio, o escopo de atender filhos de trabalhadores que seguiriam a profissão dos pais. No limiar dos anos 1930, por volta de uma vintena de escolas estava instalada no estado e seu crescimento continuou moroso, em especial no que tange à formação de técnicos de nível médio.

Ao final dos anos 1960, essa rede de escolas, segundo estatísticas registradas no Plano Estadual de Educação do Governo Abreu Sodré, aprovado pelo Decreto no. 52. 312, de 27/10/69, reunia: um Colégio Industrial (Getúlio Vargas), um Colégio de Economia Doméstica (Carlos de Campos), três Colégios Agrícolas (Jaboticabal, Pinhal e São Manoel), sessenta e oito Ginásios Industriais, dois Ginásios Agrícolas, quinze escolas de iniciação agrícola (nível primário), um Colégio Comercial e quatro Colégios Técnicos em regime de convênio (Campinas, São Bernardo, Jundiá e São José dos Campos). Esse conjunto atendia, apenas, 2,9% da clientela do ensino médio público.

Inspirado no momento desenvolvimentista e no projeto de construção do “Brasil Grande Potência” acalentado pelos militares, em âmbito regional o incremento das escolas técnicas em parceria, articulando recursos das três esferas de governo e a iniciativa privada, foi ressaltado no Plano Estadual de Educação e constituiu uma providência que prosperou.

O plano previa que, a partir de 1973, por meio de transformações e convênios, fossem instalados mais trinta e três colégios técnicos industriais, programando, para tanto, a aquisição de equipamentos com recursos de 10 milhões de dólares, e ampliação da rede de colégios agrícolas para vinte e três unidades, com vistas ao desenvolvimento de uma política de adequação do ensino às necessidades do desenvolvimento nacional (embora as antigas normas legais continuassem em vigor).

As metas quantitativas foram cumpridas e até ultrapassadas durante o governo populista de Laudo Natel, empenhado em fortalecer as bases partidárias da situação com uma proliferação de transformações de ginásios em colégios, “desde que existissem condições mínimas”. Esse fato enseja a suposição de que, a exemplo da instalação indiscriminada do ensino colegial acadêmico na maioria dos municípios paulistas, no limiar dos anos 1970, a transformação de ginásios industriais em escolas técnicas nem sempre seguiu o rigor necessário. Assim, o processo de implantação da Lei 5.692/71 encontrou uma rede de ensino profissional bastante precária no estado, exceção feita às grandes escolas técnicas.

Nesse momento, para além da questão educacional, a administração paulista procurava solucionar impasses regionais criados para o registro profissional dos engenheiros de operação. Tentando, ao mesmo tempo, resolver esse problema e dar um tratamento diferenciado a algumas iniciativas relativas à formação profissional em nível médio, foi criada e implantada, em 1969 (Decreto-Lei de 06/10/1969), a entidade autárquica Centro Estadual de Educação Tecnológica, que pretendia articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica no ensino médio e superior, embora inicialmente tenha instalado apenas dois cursos técnicos de nível superior (Construção Civil e Mecânica) - e não de engenharia - e apresentasse uma proposta de também formar técnicos de nível médio.

A fonte de inspiração do Centro foi o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), do qual provinham seus idealizadores e vários docentes. Conforme o modelo original, era dotado de autonomia pedagógico-administrativa em relação ao aparato burocrático do estado e, ao mesmo tempo, respirava rígida disciplina e hierarquia militar.

O objetivo principal dessa autarquia seria formar técnicos de nível superior capazes de dedicar-se à solução de problemas na execução de atividades profissionais, isto é, um objetivo voltado para a capacidade do fazer, embora não estivesse descartada a dimensão intelectual do trabalho.

Tal ensino centrado em atividades práticas, mesmo pretendendo uma articulação entre teoria e prática, ensejava a admissão de um pessoal docente originário das diferentes áreas profissionais, em função das especificidades de cada curso, desde que dotados de certa “capacidade didática”, mas sem grandes preocupações com a formação teórica.

Nessa perspectiva, o decreto citado incluía em suas diretrizes gerais a formação docente para o ensino profissional em todos os seus níveis, em cooperação com as instituições de ensino superior que ofereciam cursos correlatos, formulando uma proposta dicotômica de formação suplementar que até hoje não foi superada.

Em termos de financiamento, o instrumento legal de criação previa o carreamento de recursos públicos de várias fontes, de autarquias e outras sociedades de economia mista, de organismos internacionais, e “rendas provenientes de serviços prestados a terceiros” (art.8º, Decreto Lei de 6/10/1969). O hibridismo público-privado constitui, assim, marca original do Centro.

Um elemento que influenciou sobremaneira o itinerário dessa autarquia foi a convicção da administração educacional paulista, na ocasião da implantação da reforma determinada pela Lei 5692/71, de que não possuía condições nem de oferecer um ensino técnico de boa qualidade, nem de ajustar periodicamente essa formação às exigências do mercado, às transformações ocorridas no parque industrial. Acreditava que a oferta de uma formação profissional mais flexível e de melhor qualidade só seria possível fugindo dos velhos esquemas que não davam bons resultados. Fazia-

se necessário, inclusive, na fala de Mariotto Haidar (1990) que se fizesse um estudo muito objetivo da questão, envolvendo pessoas não diretamente interessadas, para evitar que as antigas e profundas raízes do ensino técnico impedissem que a questão fosse tratada com a necessária objetividade.

Não há notícia de que tais estudos tenham sido efetivamente realizados, mas a preocupação de preservar as grandes escolas técnicas do abandono, desdobramento previsível da reforma em âmbito regional e da exigüidade de recursos para o 2o.grau, fez com que o governo pretendesse a transferência do ensino técnico para a nova autarquia, que, teoricamente, reunia maior possibilidade de recursos e condições mais favoráveis de funcionamento, como autonomia e moderno perfil gerencial. Embora a intenção fosse transferir todas as escolas profissionais para o Centro, inclusive as agrícolas, a administração educacional agiu com cautela, transferindo pequenos blocos de escolas, iniciando pelas escolas conveniadas de Campinas, Jundiá, Mococa, Americana, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul.

Havia segundo Russo (2006), uma relação de troca de experiências entre as escolas conveniadas na época anterior à sua incorporação, mas cada escola era absolutamente autônoma. Em suas palavras:

O que as caracterizava era exatamente a autonomia administrativa, econômica, didática e financeira. Ou seja, nós não éramos uma instituição privada, não éramos uma instituição pública no sentido estatal, no sentido de subordinada a qualquer estrutura burocrática e gozávamos de autonomia. Tanto era verdade que cada escola era gerida por um conselho técnico administrativo com 7 (sete) membros, com representação dos parceiros e de instituições da sociedade civil, como a Federação das Indústrias. Esse Conselho era, digamos assim, o órgão legislativo. A direção da escola era exercida por um diretor designado pelo conselho, contratado pelo conselho, que não se confundia com o conselho ainda que fizesse parte dele, mas que não tinha direito a voto.

Em verdade, uma organização bastante assemelhada ao modelo adotado pelo Centro, de forte inspiração empresarial, mas as escolas conveniadas, tratadas como institutos isolados, não pensavam assim.

Sua passagem para a autarquia, por conta da autonomia individual existente, não foi, no pensar de Russo, vista como um grande negócio para elas. Em sua fala:

O Centro, no momento da incorporação, passava por uma crise. Nós servimos de “tábua de salvação”, para ele. Ninguém hoje lá vai sequer lembrar disso [...] A questão que se punha era que o Centro só se dedicava à formação de tecnólogos, e havia um questionamento, naquele momento pelo menos, sobre a formação daquele tipo de profissional. De modo que a nossa chegada lá introduziu um novo objetivo para a instituição. Ele (o Centro) havia sido criado em 1969 e estava em estado vegetativo. A nossa chegada deu certo movimento à coisa.

Russo expressou, outrossim, a visão de que o Centro, mesmo sendo uma autarquia, não fugia dos ranços da administração pública. Seus argumentos são taxativos:

E o que ocorreu? Ocorreu uma homogeneização na medida em que passamos a pertencer a um mesmo órgão, uma autarquia, que obviamente como toda burocracia estatal, não conseguia conviver com a diversidade. Aí fomos submetidos a um cabresto que tentava homogeneizar os procedimentos, o pensamento [...] isso foi terrível para nós que estávamos naquelas seis escolas e gozávamos de autonomia, que nos havia permitido transformá-las em escolas, digamos, de excelência. Enfim, começou um processo bastante heterogêneo em termos de criar o clima organizacional, uma cultura mesmo da organização. E eu posso dizer que nesse grupo existiam escolas, digamos assim, que aplaudiram até o processo. Não todas, todas não, a minoria [...] Mas existiam situações muito dispare: escolas que entregaram a alma e outras que passavam a exercer resistência a essas mudanças. Posso dizer isso com bastante segurança porque me tornei, no meio desse grupo, a “ovelha negra” [...] Porque eu não aceitava, quer dizer, a gente já trazia uma cultura [...]

Numa segunda etapa, a partir de 1982, o Centro passou a absorver as tradicionais escolas técnicas do estado, praticamente abandonadas desde a implantação da Lei 5692/71 em território paulista, começando pelas maiores

e mais bem equipadas, dentre as quais todas as antigas conveniadas. Era o momento de instalação, ainda no período militar, de governos de oposição em muitos estados, dentre os quais São Paulo. Muitas denúncias foram feitas, em fóruns acalorados, apontando que, no contexto da política tecnológica do período militar, o ensino técnico havia sido estruturado de forma a atrelar a educação científico-humanística às exigências do modelo econômico adotado. Nessa perspectiva, o tema proposto pela Secretaria da Educação ao “Fórum do Ensino Técnico” era:

repensar a articulação da educação ao trabalho em novas bases, e encontrar também novas formas para educar pessoas que sejam capazes de não só operar, mas que, escoradas em uma sólida formação científico-humanista possam também produzir novos saberes que respondam às necessidades sociais, possibilitando a reabilitação do trabalho como atividade dignificante e fonte de auto-realização. (SÃO PAULO, 1983, Mimeografado.)

Esse debate aparentemente tão aberto sofreu, no entanto, várias limitações que terminaram prejudicando seus frutos. Em primeiro lugar, partiu da premissa de que a transferência do antigo ensino técnico para o Centro constituía a culminância de um processo de desmantelamento iniciado pelo governo anterior, "prova cabal de seu desinteresse pelas escolas técnicas estaduais". Em segundo lugar, houve um compromisso prévio do então Secretário com movimentos corporativos, no sentido de manter essas escolas vinculadas à Secretaria da Educação. Num certo sentido, esses pontos “indiscutíveis” favoreceram o *lobby* dos grupos conservadores e impediram o questionamento do ensino técnico em si mesmo.

Como resultado, o Centro continuou funcionando, até 1993, com apenas catorze escolas técnicas vinculadas, tentando seguir um modelo empresarial homogêneo enquanto a velha rede estadual continuava dentro da burocracia do sistema, jogada de um órgão para o outro, sem recursos próprios e grande indefinição. Mesmo que em 1993 o Centro passasse a supervisionar as escolas técnicas estaduais, somente em 1999 foi aprovado um Regimento Comum que colocava a rede completa sob um mesmo guarda chuva: o Centro.

Além de impactada por sucessivos momentos mais de ordem formal e legal do que estrutural e compor o quadro geral de rupturas de âmbito nacional, a configuração atual do Centro é resultante de entrecruzamentos e superposições de remendos para o ensino técnico no estado de São Paulo, ao sabor de diferentes vieses teóricos e políticos, dentre os quais sobressaem o tecnicismo, a administração por objetivos e por sistemas, e o planejamento curricular inspirado em Ralph Tyler, de um lado, e as políticas populistas, desenvolvimentistas, concepções rígidas de mercado de trabalho (envolvendo perímetro, transparência, racionalidade, previsibilidade, etc.), de outro.

Esse perfil emerge na grande diferenciação e falta de identidade das escolas e contribuiu para a ocorrência de experiências diversificadas de ensino e gestão, mesmo sob modelos rígidos e centralizados de administração, currículo e avaliação.

A recente incorporação do discurso da pedagogia das competências aliado aos modelos de formação profissional “de novo tipo para um novo mundo do trabalho” encontrou no Centro terreno fértil para frutificar.

A persistência de enclaves tradicionalistas no funcionamento da máquina pública vai, também, para além das propostas de renovação gestonária, em especial a partir dos anos 1990, encaminhar a articulação de um modelo híbrido de gestão que associa centralismo, novo gerenciamento educacional e laivos progressistas, tais como a eleição de diretores de escola e fóruns de discussão, dentre outros. Mais à frente, aprofundaremos essa questão.

Em termos de perfil formativo dos cursos ofertados, um histórico corporativismo unilateral impôs as metas do empresariado para a formação, que foram assumidas pelo ensino técnico público de forma generalizada desde sua origem. A organização racional do trabalho, de Taylor, foi introduzida nos processos formativos das escolas técnicas paulistas, instalando a cultura da imbricação necessária entre a dimensão teórica das políticas educacionais para a área e as exigências empresariais da produção. Essa sintonia fina persiste sem nenhum questionamento das instituições formadoras e é redimensionada em função da flexibilização produtiva de caráter toyotista, sempre atendendo os interesses empresariais.

O hibridismo público-privado que domina esse cenário e é estimulado pela atual administração, constitui marca de nascença, conforme já registrado. Esse traço, em tempos de redefinição do papel do Estado, é exacerbado e se confunde com autonomia no discurso corrente da instituição. É com essa característica que o Centro se vincula à Secretaria Estadual do Desenvolvimento e se apresenta como o maior centro de formação profissional da América Latina, em franco processo de expansão.

Uma outra característica importante do Centro é a preservação do paralelismo entre ensino médio e ensino técnico na maioria das suas unidades, a intenção de implantar o ideário da reforma desencadeada em 1997 para o ensino técnico em seu conjunto, garantindo sua continuidade, e a demonstração de desinteresse e resistência em retomar a idéia de ensino integrado. Este, considerado como de alta complexidade e de difícil compreensão pelas escolas, mesmo previsto como possibilidade no Regimento Comum das Escolas Técnicas, é adotado somente em situações especiais, como nos projetos voltados para jovens e adultos e nas escolas agrícolas. Essas iniciativas, monitoradas centralmente, realizam experiências de currículo único mais próximo da concepção da Lei 5692/71 do que das atuais propostas do MEC para o ensino integrado, consideradas pela Superintendência como excessivamente acadêmicas e ideológicas.

Todo o esforço da Coordenadoria do Ensino Técnico do Centro está concentrado em delinear um programa de ação coerente ao ideário dito hegemônico, centralizando a articulação e controle do processo através do laboratório de currículos, dos projetos de capacitação, de modelos de planejamento, gerenciamento e avaliação fortemente amarrados e inspirados em experiências e análises empresariais consideradas inovadoras. Uma proposta estreitamente associada às novas formas de organização produtiva e de flexibilização das relações de trabalho.

De plano, em defesa das escolas que parecem submeter-se placidamente a esse processo, é possível considerar que evidências de conflito ficam à margem dos processos de avaliação institucional e deixam assim, de ser questionadas e que o produto dos laboratórios de currículos impõe certa homogeneização, deixando muito pouco espaço para a escola construir algo

próprio. Abordagens específicas e movimentos de resistência ficam mais visíveis no contato direto com as escolas, através de estudo de caso.

### O modelo de gestão adotado pelo Centro

A gestão democrática é assumida na Carta Magna como princípio para as escolas públicas. A LDBEN de 1996, por sua vez, em seu artigo 12, inciso I, estabelece que, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, cabe às escolas “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, sendo que, nos termos do artigo 13, inciso I, tal elaboração deve contar com a participação dos professores. Já o artigo 14 determina o seguinte:

os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p.168.)

A autarquia em análise não foge desse discurso. De acordo com o disposto no Regimento Comum das ETES, publicado em dezembro de 2006, em seu artigo 3º, se estabelece:

os princípios de gestão democrática nortearão a gestão da UE, valorizando as relações baseadas no diálogo e no consenso, tendo como práticas a participação, a discussão coletiva e a autonomia.

Parágrafo único - A participação deverá possibilitar a todos os membros da comunidade escolar o comprometimento no processo de tomada de decisões para a organização e para o funcionamento da UE e propiciar um clima de trabalho favorável a uma maior aproximação entre todos os segmentos da ETES. ([www.centropaulasouza.sp.gov.br/Ete/Regim\\_Escolar.html](http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/Ete/Regim_Escolar.html)).

A questão que se coloca é a forma como esses princípios são compreendidos e como sua prática é orientada, isto é, qual é a lógica que

seguem. Em primeiro lugar, já no artigo 2º. do regimento em pauta, fica claro que as escolas técnicas da autarquia constituem uma rede e, como tal, devem caracterizar-se “pela unidade de princípios e procedimentos pedagógicos e administrativos” com vistas às políticas definidas pelo Centro, respeitada a diversidade das escolas. Todavia, em nome dessa unidade, o Centro resvala para um quadro de organização centralizada e centralizadora com tendências de homogeneização pedagógica e administrativa que deixa um espaço muito restrito de decisão para a escola e real atendimento da diversidade.

Isso significa que, em nível de unidade, uma vez que a organização, o planejamento e a avaliação incorporam diretrizes e proposições forjadas acima e além da escola, idéias, vontades e interesses da coletividade local se perdem em sínteses e consensos com os quais essa coletividade muitas vezes não se identifica. Embora as balizas discursivas da gestão sejam: a autonomia, a eleição de diretores, a ação colegiada e a participação comunitária, é temerário compreendê-las como práticas realmente democráticas voltadas para a construção reflexiva, crítica e transformadora de cada realidade escolar a partir dos seus próprios sujeitos.

Já denunciemos a forte inspiração empresarial do Centro e sua tendência em compor um modelo híbrido de gestão que alia discurso progressista a novo gerenciamento educacional. É justamente o novo gerenciamento, que acopla mecanismos horizontais de gestão representados em especial por grupos de trabalho “auto-organizados” a um sofisticado sistema de avaliação que garante, através de práticas articuladas, o fio do controle que ressalta e ressignifica categorias como responsabilização do trabalhador, trabalho colaborativo, autonomia criativa, participação colegiada, missão institucional e outras. A manipulação desses chavões destina-se, em nome da humanização do trabalho e de sua democratização como desdobramento da flexibilização, a envolver os atores escolares e a convencê-los da validade das práticas adotadas em relação a tais objetivos.

O modelo de “Nova Gestão Pública”, que emerge das análises feitas no âmbito do Centro está, em essência, fundado em concepções chave da nova economia política da mudança institucional e reúne elementos em princípio positivos, tais como *accountability*, transparência, redução da gerência,

distribuição do poder de decisão e outros claramente associados ao tecnicismo e ao mercado, tais como o poder da otimização dos meios, a ação “despolitizada”, a orientação para o produto, a focalização no cliente, a competição e o planejamento estratégico.

A adoção desse modelo “não ideológico” (como contraponto a modalidades mais abertas de gestão participativa), porém, traduz mais a possibilidade de congelamento de velhas práticas escolares remodeladas, inspiradas no mercado e na empresa, que se expressam em “circuitos de gestão”, “círculos de qualidade”, “amigos da escola” e quejandos, do que a propalada inovação contida no discurso.

Essa é a base da pretensa gestão democrática das escolas e uma de suas pedras de toque é a eleição de diretores pela comunidade escolar, que considera como eleitores os professores, os servidores técnico-administrativos e os alunos. Esse processo é combinado com concurso público de provas e títulos e são acrescentadas algumas redefinições: os votos válidos têm peso percentual não paritário cabendo aos docentes a maior fatia: 60%, e o grande eleitor é a administração do Centro, a quem cabe escolher os diretores a partir de listas tríplices. Complementam a Direção os núcleos de gestão administrativa, pedagógica e acadêmica e de relações institucionais. De certo modo isso se traduz em compartimentos, que de certa forma contribuem para a máxima “divide e impera”, mesmo que o poder maior na escola se concentre nas mãos da direção. Como órgão deliberativo a escola conta com o Conselho de Escola, integrado por representantes da comunidade escolar (um por categoria) e da comunidade extra-escolar, em número igual ou menor ao dos representantes da comunidade escolar (um resquício das antigas escolas conveniadas). Como há limites significativos para deliberações de fato, por conta da concentração de decisões no Centro, a tendência é a de que o organismo funcione como referendo.

Nesses termos, e em outros detalhados no Regimento Comum, há uma série de restrições impostas para a gestão escolar que redefinem concepções, em especial as de participação e autonomia.

A idéia de participação parece estar reduzida aos mecanismos que concedem espaços participativos, seu modelo de referência seria aquele no

interior do qual não há realmente espaço para interações abertas, horizontais e solidárias como a participação democrática no sentido estrito, fundada no compartilhamento de decisões e ações.

Ao que tudo indica, a participação e a autonomia são meras concessões e, assim sendo, talvez não se possa afirmar que sejam elementos efetivos da organização, uma vez que não passaram por um processo de construção, e têm um sentido mais voltado para algo que se permite fazer.

Nessa linha de raciocínio, Ball (1989, p.129) afirma que “a autonomia é um conjunto de liberdades para atuar demarcadas por limites estritos e que podem ser retiradas ou reduzidas se esses limites são infringidos”. É uma categoria, portanto, sujeita a uma multiplicidade de manipulações, ao sabor da administração do sistema. Nas palavras de Ball (1989, p. 129):

A autonomia, com efeito, é uma confortável ilusão que alimenta uma sensação de independência profissional nos professores, mas que sem dúvida o amarra ao regime institucional de sua escola. É um importante compromisso entre a liberdade e o controle. Em termos de retórica, o conceito de autonomia pode servir para reforçar a integração dos indivíduos à organização, reforçando um sentido de eficácia social, mas também envolve a subordinação do indivíduo ao controle organizativo. Assim, a autonomia tem uma poderosa função ideológica, mas também tem implicações para a estrutura do controle.

A condução da atuação dos atores da comunidade escolar por essas ressignificações dá às categorias autonomia e participação um caráter utilitário e instrumental e naturaliza a idéia de que a gestão democrática funciona nesses moldes, tornando mais fácil a incorporação da missão institucional às metas pessoais e a manipulação das subjetividades.

## Gestão real de escolas técnicas: achados de um estudo de caso

A escola selecionada para o estudo de caso, dentre tantas do universo da rede objeto de análise, não traduz, necessariamente, a melhor representatividade do conjunto. Como tantas outras unidades do Centro, é única: destaca-se por particularidades e trajetória ímpar; em alguns aspectos, é um estabelecimento muito peculiar e sua integração ao subsistema se dá, indubitavelmente, pelo caráter homogeneizador e controlador da gestão central. As especificidades observadas sem dúvida chamaram a atenção, o que, conforme alerta Martins (2007, p.1) exigiu esforço incomum para a contenção de preconceitos, imparcialidades e empatias, comuns nas pesquisas qualitativas. Ocorreram, também, interferências de percurso, que exigiram, da pesquisadora, adequações na proposta de trabalho e aplicação de instrumentos, fazendo com que a pesquisa assumisse um perfil particular e dinâmico.<sup>1</sup>

A análise dos dados colhidos em uma realidade tão peculiar expressa aproximações (maior incidência) e distanciamentos (poucos), em relação ao modelo institucional do Centro, o que demonstra, de um lado, a força catalisadora e controladora da administração central e, de outro, a presença de mecanismos locais de objetivação e apropriação de princípios, normas e práticas que traduzem visões de mundo, interesses, possibilidades e iniciativas, próprios da escola. No intuito de elaborar uma síntese que contemple o perfil desenhado pela escola, destacamos alguns elementos de análise, tomando por referência dois textos que consideramos fundamentais:

---

<sup>1</sup> A escola selecionada, situada no ABCD, foi criada em 1957, iniciou suas atividades em 1965, e vivenciou experiências diferenciadas e significativas, desde sua instalação como entidade para-estatal independente, financiada e mantida por convênios na área pública e na área privada. Sofreu percalços, em especial financeiros, com a implantação da lei 5692/71 e com sua integração ao Centro Paula Souza na primeira leva de janeiro de 1981, mas hoje ainda mantém o *status* de maior escola do subsistema. Com seis enormes pavilhões de dois andares num total de 25.000 m<sup>2</sup> edificadas num terreno de mais 160.000 m<sup>2</sup>, funciona como microcosmo no interior do Centro, por sua complexidade administrativa, pela diversidade de atendimento (ensino médio, vários cursos técnicos, educação de jovens e adultos e classes fora do prédio, além de um apêndice de cursos mantidos pela APM) e pelo perfil de sua alargada comunidade escolar que, só no segmento da clientela regular, atende cerca de 4000 alunos, tanto no ensino médio quanto nos dez (10) cursos técnicos de nível médio mantidos na sede e em classes descentralizadas.

*A micropolítica da escola*, de Ball (1989) e *A escola como organização educativa*, de Lima (2003) e apresentamos algumas dimensões da escola, que na prática aparecem imbricadas, mas que permitem uma visualização mais clara da situação.

Quando observamos a adoção de modelos de gestão para uma rede de escolas, como é o caso do Centro, pelo menos duas questões pairam no ar: é possível ajustar uma escola, mais ou menos sem problemas, a um esquema conceitual derivado de estudos sobre organizações fabris e hierarquias formais? No extremo oposto, é possível caminhar, numa escola encaixada numa situação de controle de rede, em direção a concepções alternativas de gestão, de caráter mais democrático?

Conforme Bell (1980, p.186, apud BALL, 1989, p. 24-25), as escolas são “organizativamente, mais complexas, menos estáveis e menos compreensíveis do que se havia suposto e do que poderia revelar a bibliografia sobre sociologia da educação.” Aprisioná-las em um modelo é, praticamente, impossível.

Na verdade, tanto para entender a escola quanto para perceber suas possibilidades de transformação, é preciso estudá-la a partir de categorias que permitam abrir a caixa preta dos conflitos e contradições inerentes à sua dinâmica organizacional. A discussão de conceitos chave que expressam um enfoque explícito da micropolítica da escola (BALL, 1989, p. 25), tais como o poder, a diversidade de fins, a disputa ideológica, o conflito, os interesses, a participação, a atividade política e o controle, em contraponto às categorias clássicas da ciência da organização, quais sejam a autoridade, a coerência de metas, a neutralidade ideológica, o consenso, a motivação, a tomada de decisões e o consentimento pode iluminar a realidade da escola e conduzir à sua melhor compreensão.

De acordo com Ball (1989, p. 23)

As teorias atuais da organização são ideologias, legitimações de certas formas de organização. Expõem argumentos em termos da racionalidade e da eficiência para atingir o controle. Os limites que impõem à concepção das organizações realmente descartam a possibilidade de considerar formas alternativas de organização.

Nesses termos, tudo o que confronta o legitimado é considerado incompatível com a organização e desprezado (ou silenciado). Daí a presença de caixas pretas opacas ou decifradas em caráter formal e parcial pelos gestores em seus relatórios e avaliações.

Já para Ball (1989, p. 35), a escola é vista como um campo de lutas onde a ordem é negociada em função de conflitos explícitos ou implícitos e as micropolíticas constituem-se como “estratégias com as quais indivíduos e grupo que se encontram em contextos educativos tratam de usar seus recursos de poder e influências a fim de promover seus interesses” (HOYLE, 1982, p. 88 apud BALL, 1989, p. 35). Ball, no mesmo texto, limita e especifica sua concepção de micropolítica – aberta e inclusiva, em função de três esferas da atividade organizativa, “essenciais e relacionadas entre si: 1) os interesses dos atores, 2) a manutenção do controle da organização e 3) os conflitos em torno das políticas, em termos gerais, o que chamo a definição da escola.”

Em sua análise, o conflito é um fenômeno normal que permite avaliações e reformulações que não tendem, necessariamente, ao consenso. A idéia não é tratar o conflito como problema a ser solucionado ou controlado, mas sim, como elemento inerente à dinâmica escolar. A exacerbação do controle, dada à endemonização do conflito nas organizações, é que acaba levando à conturbação do seu funcionamento, ao desvio de tarefas realmente fundamentais.

A visão de Ball (1989, p. 34), apoiada em diversos autores, se afasta, assim, da perspectiva da teoria das organizações para levar em conta “o conflito na prioridade nas ordens, os objetivos, os interesses e as ideologias entre os membros da organização e que dão como resultado a controvérsia ou a luta pelo controle na organização”.

Ao mergulharmos no cotidiano da escola objeto do estudo de caso, percebemos facilmente na fala de seus atores a emergência de situações conflitantes que vão do confronto de posições teóricas e ideológicas em relação à gestão, ao desenvolvimento de currículo, à avaliação, à pedagogia das competências, aos interesses em jogo quando se trata da imagem da escola, da fruição de recursos e valorização de funções pedagógicas e docentes.

Todavia, nos relatórios e avaliações, tais conflitos não aparecem. O SAI (Serviço de Avaliação Institucional), por exemplo, é um instrumento questionado pelos docentes e visto como mecanismo de controle e interferência do órgão central sobre a autonomia escolar. Ele constitui, realmente, um retrato confiável das escolas, que dependem de seus resultados para auferir recursos?

Algumas evidências, talvez consideradas menos comprometedoras, aparecem nos relatórios. Na escola, o envolvimento dos pais de alunos dos cursos técnicos é praticamente inexistente, e isso aparece na avaliação institucional. A justificativa apresentada para essa lacuna é a idade dos alunos, muitos já adultos. Aqui, duas questões se colocam: em que medida os pais não são tratados como meros expectadores e contribuintes e até que ponto o SAI considera seriamente sua participação na gestão?

Em termos gerais, embora a gestão participativa seja muito bem avaliada (o índice foi de 97,5% em 2008), há controvérsias. Talvez por conta da complexidade e dimensão da escola, a presença dos assistentes de direção e dos coordenadores de área alarga o espaço de gestão, caminhando para um colegiado. Há delegação de competências, garantida a gerência geral nas mãos da diretora, que está ciente das dificuldades (e até mesmo impossibilidade) de construir a autonomia da escola, por conta do centralismo administrativo. Mesmo confiantes na capacidade de liderança da diretora e na alta qualidade de sua atuação, os docentes são mais categóricos em relação à administração central: “Não há autonomia para fixação de diretrizes. Não há participação nas decisões ou um espaço muito restrito. Ah! Se nós pudéssemos nos libertar do Centro!”<sup>2</sup>

A submissão, contudo, é evidente. A aceitação docente explícita das proposições do Centro, contrariando seus interesses, e de suas análises, nos relatórios formais, é constante e corriqueira. Talvez porque, nas palavras de Ball (1989, p. 54) em situação semelhante, “o prejuízo à reputação da escola poderia significar um obstáculo para suas carreiras e estropiar suas

---

<sup>2</sup> Entrevistas com docentes revelaram o esvaziamento das reuniões, combatido por convocações com desconto financeiro, em caso de faltas.

perspectivas futuras.” No caso do Centro, se o resultado pode estar amarrado a financiamento ou outros benesses, é melhor dourar a pílula...

Outra estratégia usada para redefinir a participação e privilegiar o controle é o Observatório Escolar, cuja presença não é menos significativa. Tal mecanismo, que envolve os atores escolares como meros informantes de um número elevado de questões bastante pontuais, encaminha a síntese avaliatória monitorada pela Supervisão, que é sua maior responsável, para a Superintendência. O escopo declarado é canalizar as aspirações das comunidades e os resultados alcançados nas áreas didático-pedagógica, administrativa e física, bem como seus nexos com o processo ensino aprendizagem. Afirma, outrossim, que procura ao mesmo tempo garantir a unidade da rede e contribuir para construir e sustentar a autonomia da escola e estabelecer uma cultura de auto-avaliação da gestão escolar. Isso é possível em ações pré-programadas e que não envolvem poder de decisão?

Os testemunhos colhidos em entrevistas, quando cotejados a dados do SAI e do Observatório Escolar, parecem confirmar a necessidade de maior autonomia da escola, envolvimento direto dos docentes na proposta pedagógica e na gestão escolar e a menor fragmentação do trabalho. O que, na verdade, já está parcialmente nos textos legais (parcialmente porque o próprio modelo de gestão não comporta autonomia e participação no sentido amplo).

A análise de Ball (1989, p. 26), em estudos de caso que realizou corrobora esse raciocínio:

Às vezes as escolas são dirigidas como se nelas todos participassem e fossem democráticas: há reuniões do pessoal, há dias de discussões nos quais se convidam os professores a tomar decisões sobre as políticas a seguir (mesmo que a realização de tais reuniões não seja de modo algum um indicador claro de que haja uma participação democrática). Em outros momentos são burocráticas e oligárquicas e as decisões são tomadas – com pouca ou nenhuma participação de ou consulta aos professores – pelo diretor e/ou a equipe de administração superior.

Em resumo, o envolvimento dos docentes nas decisões é mínimo e dos alunos e pais praticamente nulo. No caso dos alunos, a clientela dos cursos técnicos é via de regra transitória, composta de alunos de duas realidades (diurno/noturno) expressando o dualismo existente na escola. No diurno, cursos concomitantes, que permitem maior tempo de contato com a escola; no noturno, alunos trabalhadores, passageiros esporádicos. Detectamos apenas a organização de um programa de atividades culturais, de lazer e de articulação com a comunidade pelos alunos do ensino médio, mais jovens.

O Protagonismo juvenil, preocupação que aparece nos planos, resume-se, assim, à organização de eventos culturais, assistenciais e de lazer e à participação em campanhas, além da busca de patrocínios e estágios. O maior veículo de participação discente, que seria o Grêmio Estudantil, não tem expressão nas escolas do Centro Paula Souza. A fala de um aluno ilustra claramente a situação:

O grêmio ainda não foi eleito; tem um projeto da tarde, que está vindo à tona, aí, para eleger um grêmio. Mas é coisa nova. A gente se liga na escola mais para estudar, mesmo. Agora, quanto ao grêmio que está se formando, olhe, normalmente, eu nunca vi uma atitude bombástica tomada por um grêmio. Tipo assim, revolucionar e pressionar a atitude da escola, ir até a diretoria da escola, conseguir mais verba, ajudar nos projetos... Eu nunca vi um grêmio ajudar nisso. O grêmio geralmente é para gerenciar festinha. É o máximo que vi de projeto de grêmio, até hoje. Eu nunca vi. Então, eu não espero muita coisa.

A idéia de participação, assim, parece estar reduzida a mecanismos de concessão de espaços participativos restritos, às vezes meramente cartoriais; seu modelo de referência seria aquele no interior do qual não há realmente espaço para interações abertas, horizontais e articuladas como a participação democrática no sentido estrito, fundada no compartilhamento de decisões e ações.

Se considerarmos, em especial, o perfil da direção, torna-se mais evidente o real distanciamento da escola com os princípios da gestão democrática. A eliminação ou prevenção do conflito, através do domínio das

situações e ações constitui um dos papéis-chave do diretor. Sua finalidade precípua é, conforme Ball (1989, p. 270), “manter definições particulares da escola contra definições alternativas e categóricas”. Isto é, o espaço para a gestão democrática é meramente discursivo.

O princípio da autoridade é usado nas escolas para legitimar o consenso e considerar patológico o conflito. De acordo com Ball, (1989, p. 40):

É significativo que os estudos e descrições da direção das escolas invariavelmente começam com uma definição prévia do papel em termos de autoridade; são citados com frequência os artigos da função de governo [...] O conceito de poder é mais ativo, penetrante e flexível nesse contexto.

Os poderes do diretor, segundo o autor citado, são mantidos por compromissos, negociações transações, assim como ameaças e tratos secretos. Já os poderes dos demais atores escolares só se manifestam em encaminhamentos alternativos, quando a gestão fica nas mãos da comunidade escolar, que se torna como um campo de realizações e lutas, isto é, de conflitos. O tipo de organização que afasta possibilidades alternativas e favorece o controle é a hierárquica, que tende a aprisionar ou calar seus membros subordinados. E é esse modelo que permite ao diretor manter sua liderança, isto é, ter sua autoridade formal, administrativa, admitida pelos gerenciados.

O estilo administrativo na direção de escola assume a feição da gerência industrial, que costuma usar a documentação escrita na comunicação e os mecanismos de delegação de responsabilidades formais para controle e acompanhamento das ações escolares.

Embora nos estudos de caso realizados por Ball (1989) possam ser identificados outros estilos de direção, como o interpessoal e o político (com suas dimensões autoritária e antagônica), na escola objeto de análise neste trabalho, com conta de seu tamanho e complexidade, bem como de peculiaridades decorrentes do modelo de gestão do Centro, o estilo administrativo é o que predomina.

O estilo interpessoal, que privilegia relações pessoais e de contato

direto, torna o diretor mais visível e ativo para a comunidade e que prefere negociar e fazer acordos individuais a confrontos e intermediários. Nesse caso, ele prefere consultar particularmente as pessoas, as reuniões formais têm sua importância reduzida à coleta de opiniões e ele se investe da função de protetor do seu pessoal frente às chefias. Esse estilo embute uma contradição entre a visibilidade do seu papel e o funcionamento relativamente invisível das tramas do poder, que se reflete na opacidade da tomada de decisões interna à escola.

Esses procedimentos só se manifestaram na escola objeto de estudo entre coordenadores de área e docentes. A direção, embora bem vista pela comunidade, parece preferir atuar através dos assistentes e coordenadores (embora receba muitas pessoas em sua sala) e lançar mão das reuniões formais e impressos formais de acompanhamento e controle, que deixam os coordenadores de área afogados em papéis que nem sempre expressam o que realmente ocorre nas salas de aula e na escola, de maneira geral.

A hierarquia dos espaços de ação e decisão é um traço do Centro e permite uma espécie de comprovação das ações e atitudes na prestação de contas e no preenchimento de instrumentos da burocracia avaliativa de caráter administrativo e pedagógico. Isso dá uma falsa ilusão de transparência e de que tudo na escola está sob o controle da Superintendência.

O estilo político do diretor não se manifesta, quer em sua versão antagonista, quer em sua versão autoritária. O antagonismo, que implicaria em discussão e enfrentamento para manutenção do controle, no gosto pelo debate público através de assembleias e confronto a manifestações, abriria um indesejável espaço para a valorização e naturalização do conflito, o que seria inteiramente problemático numa instituição que afaga o consenso e pretende resolver tudo por ele. Já o estilo autoritário, dada a eleição de diretores e a opção por um modelo de gestão não conflituoso, não encontra clima para prosperar. Em lugar de sufocar os canais públicos de comunicação e assumir a defesa incontestada das políticas e procedimentos estabelecidos pelo Centro, é preferível trilhar as vias seguras da avaliação de resultados e dar espaço a algumas válvulas controladas de pressão.

Em resumo, o limitado processo de tomada de decisão na escola se dá pela via administrativa. Nesses termos, as formas de participação dominante acontecem através de comitês formais, reuniões e grupos de trabalho; as respostas à oposição são anestesiadas pela fragmentação, pela negociação e pelo compromisso. A ação escolar tende a ser negociada mediante acordos especiais e, via de regra, a uma fase de negociação (no caso dos currículos, por exemplo) sucede a homogeneização, que é imposta, e poucos se identificam com os resultados do pretensão acordo. Em último caso, são adotadas estratégias privadas de persuasão, para garantir a predominância de consenso e expressar a coesão das equipes.

Um problema que deve dar o que pensar aos dirigentes é que as escolas podem agir à revelia do Centro e mascarar resultados indesejáveis através de subterfúgios. Os consensos têm validade muito limitada entre os membros de uma organização, costumam ficar na superfície visível, enquanto o conflito encontra outras formas de se manifestar. De acordo com Ball (1989, p. 28), “na verdade, a estrutura das escolas permite e reproduz o dissenso e a diversidade de metas”, o que é comum em instituições complexas onde reina a diversidade ideológica quanto a papéis e funções sociais nos diferentes segmentos que a compõem. A exacerbação do controle pela minudência das rotinas, propostas e instrumentos de controle além de inviabilizar a formação de cidadãos pelo sufocar do seu cotidiano, amplia a face invisível da resistência.

Num conjunto de escolas administrado centralmente, a própria homogeneização das proposições conduz a um tratamento genérico das metas escolares, e isso gera certa imprevisibilidade e espaços de manobra aos atores no turbilhão do cotidiano. A escola aproveita desses processos e das contradições e lacunas presentes nas orientações e instrumentos e explora sua criatividade no contorno de imposições e aproveitamento de brechas deixadas pelo subsistema, adotando formas peculiares de apropriação das determinações administrativas e pedagógicas.

Caracteriza-se, desse modo, aquilo que Lima (2003) denomina funcionamento díplico, que se expressa ora pela fidelidade às normas burocráticas, com a articulação idealizada de objetivos, estruturas, recursos e

atividades, ora pela ruptura entre esses elementos e produção de regras alternativas, com a abertura de caminhos próprios no cumprimento de regras e mesmo sua substituição por práticas consideradas mais satisfatórias pela equipe escolar, em benefício da escola. Compõem-se, nessa perspectiva, graus de liberdade de “recriação” das políticas no âmbito das unidades escolares.

Embora a escola seja um *locus* tradicional de reprodução de regras formais, nem sempre a aquiescência é real. A aparência tranqüila pode camuflar movimentos subterrâneos de resistência e rebelião, aparentemente anestesiados pelo rigor do controle, como ocorre no Centro, mas que de fato traduzem o que Lima (2003) denomina infidelidade normativa, um fenômeno típico que se contrapõe à conformidade normativa-burocrática, mas que é fiel aos objetivos, interesses e estratégias dos atores envolvidos. Como esse processo é não-formal e geralmente invisível, enquanto o formalismo teatralizado reina, a escola encontra espaços para respirar.

Finalmente, uma questão preocupante e que tem como sustentação não apenas o perfil empresarial do Centro, coerente às diretrizes de inovação na gestão inspiradas no toyotismo e sua tradição privatista, mas o próprio perfil da administração pública paulista, é a importância cada vez maior das APMs no suporte financeiro das escolas.

O sistema estadual e a rede municipal de ensino em São Paulo, ao valorizar o chamado terceiro setor, abrem espaço para ações de quase-mercado (entendido aqui como oferta privada de serviços nos sistemas públicos, através de parcerias controladas e reguladas pelo estado) na área educacional quando não de mercantilização, com o contrato ou compra de assessorias, pacotes pedagógicos e de gestão de instituições privadas, como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Vanzolini, a Cenpec e o COC.

No Centro, as concepções de autonomia, participação e parceria caminham nessa direção. Sua filiação ao modelo híbrido público-privado e o aporte insuficiente de recursos públicos estimulam tanto a procura de parceiros e patrocínios para projetos pedagógicos e cursos de capacitação como a arrecadação de recursos pelas Associações de Pais e Mestres e Associações de Ex-alunos, sendo que o funcionamento da primeira tornou-se dimensão obrigatória da gestão escolar. Na escola chega a existir uma

naturalização da necessidade da APM, não só da parte da direção, mas dos docentes e alunos também.

O estudo de caso evidenciou acordos com empresas e instituições como a Microsoft e o CIE-E, por exemplo, para apoio logístico e suporte técnico e o intenso uso da APM como fonte alternativa de recursos.

Segundo entrevistas realizadas, a arrecadação anual da APM é o recurso base da unidade e não é complementada com outras iniciativas, a não ser o repasse oficial para sobrevivência. A associação mantém cursos extracurriculares, oferecidos sistematicamente. A variedade de cursos – todos pagos – é muito grande, e eles são muito concorridos. Dentre eles, podem ser citados os cursos de projetos de qualificação profissional e os cursos de língua estrangeira.

De acordo com seus estatutos, a APM é uma instituição auxiliar da escola, e tem por finalidade “colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade”. Na prática, sua função principal é cobrir lacunas de financiamento público no suprimento de materiais permanentes e de consumo, manutenção e adaptação de prédios, contratação de pessoal de apoio e oferecimento de serviços pagos que dão uma dimensão privatizada a vários segmentos da escola.

Conforme registro dos alunos na “memória da escola”, encontrado no site da escola na Internet, <http://www.etelg.com.br>:

a APM vem realizando, ao longo de sua existência, um grande esforço para cobrir a grave lacuna que se verifica, sistematicamente, nos orçamentos anuais da escola no que tange às despesas de capital, apoiando-se, para isso, na colaboração das famílias, que têm reconhecido sempre a importância de se dotar a escola de condições adequadas para proporcionar uma boa formação aos seus filhos. Conforme prioridades estabelecidas para obras, instalações e equipamentos cumpriu a APM até o presente, um longo programa de realizações, entre as quais se incluem a construção da biblioteca, do refeitório, ginásio de esportes, gráfica escolar e lanchonete.

Mesmo o Sindicato dos técnicos de nível médio acomoda-se à

situação, pois acredita que a APM está no processo de financiamento por conta da falta de recursos. Todavia, movimenta-se para reverter a situação e apóia a criação de fundos especiais bem como sugere outras medidas para garantir melhores condições para o ensino técnico. A preocupação em ampliar a rede de escolas técnicas no estado, nesse modelo precário, preocupa o Sindicato. Para ele, é fundamental e urgente uma política realmente pública para o ensino técnico, pautada nas necessidades e dificuldades dos destinatários. A Superintendência do Centro não acredita em tais mobilizações, nem as reforça.

Acreditamos que essa dimensão, mais do que as distorções relativas à gestão democrática propriamente dita, é a mais definitiva, o que é melancólico num sistema de ensino público que se pretende gratuito, o que deveria ser obrigatório.

### **Para finalizar**

Uma pergunta paira no ar: a ETEC é uma boa escola? Sem dúvida, se considerarmos o esforço realizado pela sua equipe, a exploração das brechas existentes para produzir algo próprio e diferenciado, ela é o melhor resultado possível dentro das limitações que lhe são impostas. Não é sem razão que a diretora chega às lágrimas quando informa “minha escola é considerada o melhor ensino médio do ABCD [...] são muitos anos de trabalho, não cheguei aqui ontem! Fiquei comovida com o 1º. lugar no ENEM [...]”

Sem dúvida, além dos louros do passado, que transparecem na fala de antigos docentes e são motivo de orgulho para os alunos que a freqüentam, a escola pertence a um conjunto diferenciado que goza de prestígio no estado. O contraponto desse grupo de escolas, porém, representado pelo sistema de ensino público paulista, em franca deteriorização e objeto de iniciativas controversas e de certo modo equivocadas, não contribui para essa imagem. Os resultados das últimas provas do ENEM, por exemplo, não elencam entre as escolas melhor sucedidas, unidades do Centro.

Com relação à formação do técnico de nível médio, docentes da própria escola que ministram aulas no CEFET São Paulo, são unânimes em

registrar que o enxugamento curricular, as dificuldades materiais, a fragmentação da escola em núcleos isolados e o excessivo controle do Centro contribuem para que a ETEC não ofereça tudo o que poderia oferecer, se houvesse maior sustentação financeira, maior liberdade na composição dos currículos e maior flexibilidade na gestão. Um grave problema, na perspectiva da direção, é a rotatividade docente, gerada pelos baixos salários. Registra que esse fato acaba provocando maior demanda pela capacitação em serviço, que é muito pouco freqüente.

Quanto ao nível de qualidade do ensino médio, considerado bom, há variáveis muito significativas que concorrem para isso: sua alta seletividade, a maior estabilidade do corpo docente e a sua permanência na escola, que deixa de ser um lugar de passagem e tem possibilidades para construir-se realmente como instituição social.

Nesse particular, o centralismo administrativo e a centralidade da avaliação de produtos como forma de controle, mascarados por mecanismos de castigo e recompensa, aproximam o modelo de gestão do Centro daquele adotado pela atual administração da Secretaria da Educação o que, de certo modo, facilita a parceria e o entendimento, mas, de outro, desvaloriza o professor enquanto educador.

Em lugar de assumir o protagonismo na formação do educando, as equipes escolares são mergulhadas no que Lyotard (1984, p. 24) chama de “os terrores (*soft* e *hard*) de desempenho e eficiência” e, nesses termos, o Centro prefere nuclear as ações escolares nos processos avaliativos e deixar em segundo plano o processo educativo. Aos professores, resta a opção: “seja operacional (ou seja, comensurável) ou desapareça”.

Todavia, é importante assinalar, mais uma vez, que nem todo o centralismo e controle do Centro conseguiu eliminar uma cumplicidade velada entre pais, alunos, professores e corpo técnico que, através de uma espécie de infidelidade normativa, como quer Lima (2003), carregam as tintas dos aspectos positivos das escolas e minimizam seus aspectos negativos. Muitos docentes, por sua vez, em especial os melhor formados (a maioria do corpo docente da escola é constituída por engenheiros) se apropriam dos espaços educativos para ações mais criativas e submetem-se apenas

formalmente à papiromania avaliatória.

Nessa linha de raciocínio, é interessante lembrar a afirmação de Azanha (1987, p. 125), sempre necessária na reflexão dos fazedores de escolas:

Nenhuma metodologia, abstratamente formulada e ensinada, dará resposta a problemas de um cotidiano multiforme, sentido e vivenciado por atores nele mergulhados. São eles os únicos construtores da qualidade da escola. Tudo o mais é apoio e sustentação. A escola não é capaz de se organizar para perceber e superar suas próprias deficiências?"... "Se isso for verdade é também ilusão imaginar que tal escola - incapaz de autoconsciência e auto-esforço - venha a se beneficiar efetivamente pela imposição de qualquer plano regional ou central de melhoria de ensino.

Em linhas gerais, repetimos gestão democrática, autonomia, participação, e até mesmo o sentido de público, nesse panorama são totalmente ressignificados e entendidos como mecanismos regulados, circunscritos e reduzidos praticamente ao fazer e produzir recursos alternativos. O novo gerenciamento administrativo pode ter sucesso na empresa, onde funciona como elemento de construção de uma cultura empresarial competitiva, mas isso não se repete na escola, destinada a formar cidadãos que sejam trabalhadores críticos e construtivos, a não ser que os fazedores de política e os administradores educacionais pretendam forjar uma subjetividade empresarial. Esse parece ser o caso do Centro.

Isso significa que mudanças no padrão de gestão, a perdurar o modelo vigente, independem de decisões das escolas. São as chefias do Centro que precisam quebrar essas amarras, permitindo que as escolas se assumam como projeto, se auto-construam, conforme propõe Barroso (1999): "a escola é um projeto, não tem um projeto". Urge que se concentrem em si mesmas, em lugar de ficarem sujeitas a formalismos, verdadeiros "tigres de

papel”. Mesmo pretendendo a unidade e tratando a todos como se fossem um só, os dirigentes devem procurar eliminar a constrangedora dicotomia “nós e eles” presente na fala de todos os entrevistados.

## Referências

- AZANHA, J.M.P. *Educação alguns escritos*. São Paulo: Editora Nacional, 1987.
- BALL, S. *La micropolítica de la escuela*. Madri: Paidós: MEC, 1989.
- BARROSO, J. *Fazer da escola um projeto: políticas, gestão e práticas*. [S.l.: s.n.], 1999. Impresso.
- BELL, I.a. The school as an organization: a reappraisal. In *British Journal of Sociology*, no.1 (2), 1980, p. 183-192.
- BRASIL. *Lei Federal 9394/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997, anexo IV, p.163-188.
- BRASIL, Lei Federal 5692/71. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º. E 2º. Grau, e dá outras providências. In SÃO PAULO/S.E./CENP Legislação do Ensino de 1º. E 2º. Grau (Federal) São Paulo:SE/CENP, 1980, v. 1, p.403-414.
- BUENO, M. S. S. *Estudo de caso*. São Bernardo do Campo in BUENO, M.S.S., MARTINS, A.M., ZIBAS, D. Relatório Técnico da Pesquisa FAPESP/FCC “A Educação Profissional de Nível Médio: construção de um novo perfil? Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2007.
- CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA “PAULA SOUZA”. *Regimento comum das ETEs*. [São Paulo], 2006.<http://www.ceeteps.br>
- Haidar, M. L. M. *Entrevista concedida a M. S. S. Bueno na Reitoria da UNESP*. [1990]. São Paulo, 1990.
- LIMA, L. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LYOTARD, J.-F. *The postmodern condition: a report on knowledge*, 10. Manchester: Manchester: University Press, 1984.
- MARTINS, A. M. *Estudo de caso*. In BUENO, M.S.S., MARTINS, A. M., ZIBAS, D. Relatório Técnico da Pesquisa FAPESP/FCC “A Educação Profissional de Nível Médio: construção de um novo perfil? Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2007.
- RUSSO, M. *Entrevista concedida a M. S. S. Bueno e A. M. Martins na F.C.C*. [31 mar. 2006]. São Paulo, 2006.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto 52312 de 27/10/1969*. Dispõe sobre a aprovação do Plano Estadual de Educação e dá outras providências. In SÃO

PAULO/S.E./CENP Legislação do Ensino de 1º. E 2º. Graus (Estadual) São Paulo:SE/CENP, 1980, v. 4, p. 1328-1339.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei de 06/10/1969. Dispõe sobre a Criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica. <http://www.ceeteps.br>

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Fórum do ensino técnico*. [São Paulo], 1983. Mimeografado.



## CAPÍTULO 2

---

### A escola como *locus* de produção e reprodução de normas: apropriação das Políticas Oficiais em uma unidade do CEETEPS

Edson Detregiachi Filho

#### Introdução

O foco<sup>1</sup> deste trabalho é a educação profissional no Brasil, com ênfase na reforma da educação profissional técnica de nível médio, implementada na virada do milênio. O cenário de tais mudanças foi principalmente demarcado pelos Decretos 2208/97 e 5154/04, que promoveram uma significativa ruptura nos rumos dessa modalidade de ensino.

O objetivo da pesquisa relatada neste capítulo foi apreender e explicitar as estratégias de gestão adotadas pela Instituição foco do estudo, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), para perceber se elas efetivamente conduziram e conduzem à gestão democrática e à autonomia da escola. A hipótese que orientou o trabalho foi a suposição de que possam existir, no CEETEPS, divergências entre o discurso e a prática de gestão democrática.

Integrante do CEETEPS, na cidade de Garça – SP, região de Marília, a ETEC Monsenhor Antonio Magliano oferece, dentre outros, cursos técnicos de mecânica e de eletrônica, com duração de um ano e meio, divididos em três ciclos, cada qual abrangendo um semestre. Considerando que a região onde está localizada a unidade escolar possui um vasto campo de trabalho nessas áreas, preponderantemente junto às pequenas e micro-empresas, a oferta desses cursos procura formar profissionais para atuarem

---

<sup>1</sup> A pesquisa que serve de base ao presente texto tem como origem a pesquisa integrada do GEPPEB “Reforma da educação profissional de nível médio nas escolas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: gestão, currículo e formação/atuação docente” sob coordenação da Dra. Maria Sylvania Simões Bueno.

nesse mercado regional segmentado pelos arranjos produtivos locais. Tais cursos, norteados pelas diretrizes macroestruturais do CEETESP, são redimensionados em função dos contextos local e regional.

A análise documental, base deste trabalho, teve por referência a obra - *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* - de autoria de Menga Lüdke e Marli André. Segundo essas autoras, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos e devem ser considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.

Julgamos oportuna essa técnica, visto que, ainda segundo as autoras, ao citarem Caulley (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p. 38), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”, o que se coaduna perfeitamente com a proposta deste texto.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados no curso da referida análise, a opção foi a seleção de documentos oficiais (decretos, pareceres e outros, produzidos no contexto macropolítico através da legislação federal, estadual e institucional) e documentos técnicos (como relatórios, o plano escolar da unidade, atas do conselho de escola e da APM e planos de trabalho docente, produzidos no contexto micropolítico da unidade escolar). A análise dos dados utilizou, ainda, a metodologia da análise de conteúdo, que é definida por Krippendorff (1980 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p. 41) como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”. Neste estudo, o enfoque da interpretação privilegia o aspecto político da comunicação, a unidade de análise prioriza o contexto de sua ocorrência e não apenas sua frequência. Lüdke e André, citando Patton (1980 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42), defendem que “a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo.”

Com base no conceito citado, julgamos oportuno proceder à análise das categorias envolvidas utilizando a metodologia da triangulação, cujo

princípio básico consiste em recolher e analisar dados a partir de diferentes ângulos, a fim de contrastá-los, contextualizá-los e interpretá-los, em busca de convergências e divergências.

As categorias de análise envolvidas neste trabalho (“estratégia de gestão”, “autonomia da escola” e “gestão democrática”) pretendem apreender e explicitar a significação desses conceitos e verificar se eles efetivamente contribuem para a construção de uma escola democrática. Ainda, segundo Lüdke e André (1986, p. 42), essas categorias de análise,

[...] brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.

Para que a pesquisa chegasse a bom termo, adotou-se, finalmente, um conceito de Guba (1978 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p. 44) que, segundo as autoras, sugere que “quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou a um acréscimo muito pequeno, em vista do esforço despendido, e quando há um sentido de integração na informação já obtida, é um bom sinal para concluir o estudo”.

### **Pontuando o trabalho**

Recorreu-se, de início, a Martins (2002, p. 11) para a conceituação de autonomia e gestão democrática, construídos “historicamente pelas diferentes características culturais, econômicas e políticas que configuram as sociedades ao longo de sua trajetória”. Para fazer o confronto entre autonomia e democracia, a referida estudiosa fundamenta-se em Rousseau:

A discussão sobre o desenvolvimento e o exercício da autonomia no âmbito da política implica um debate sobre a própria construção da noção de democracia desde Rousseau, para quem o princípio inspirador do pensamento democrático sempre foi a liberdade entendida como autonomia, isto é, como a capacidade de uma sociedade de dar leis a si própria, promovendo a

perfeita identificação entre quem dá e quem recebe uma regra de conduta, eliminando, dessa forma, a tradicional distinção entre governados e governantes sobre a qual fundou-se todo o pensamento político moderno. (MARTINS, 2002, p. 12).

Segundo Martins (2002, p. 17), a autonomia da escola é evidenciada pela participação dos diversos atores, por meio da gestão democrática, nas decisões sociais e políticas e somente é possível mediante a “construção de mecanismos que distribuem o poder”. Isso demanda negociação entre as partes envolvidas. Para essa autora, a trajetória da História mostra que essa negociação é fruto de mediações e que, apesar de o termo autonomia ser atualmente muito utilizado, ainda existem inúmeros mecanismos de controle que são utilizados justamente para tolher a participação dos atores locais nos processos de decisão, o que contraria a efetiva autonomia da escola. Existe, conforme Martins (2002), uma confusão entre os conceitos de autonomia da escola e de descentralização, sendo que este último pretende transferir apenas as responsabilidades para os atores locais, com os devidos mecanismos de verificação e cobrança sem, contudo, privilegiar sua efetiva participação nos processos decisórios.

Uma vez delineado o conceito de autonomia, buscou-se um referencial teórico que pudesse evidenciar a efetiva gestão democrática na escola. Lima (2003) analisa a gestão democrática na escola pública questionando o seu funcionamento se os diversos atores se limitarem a um cumprimento zeloso das regras formais, ou ainda, se os modelos organizacionais puderem dispensar os atores de suas decisões, interpretações e interesses. Conclui, com argumentos assemelhados aos de Martins (2002), que a gestão democrática se concretiza com a efetiva participação dos atores locais, orientados pelas regras formais, porém com autonomia para efetivarem recriações, agora não mais veladamente, mas explicitamente:

a prática desta autonomia permitirá, em graus variáveis, a produção de novas regras e a intervenção em áreas outrora reservadas aos decisores centrais e aos textos oficiais. [...] Uma governação democrática de cada escola deve reger-se, assim, por princípios e regras gerais constantes dos modelos decretados, mas conferindo

grande importância à possibilidade de uma mais extensiva e aprofundada *recriação* daqueles modelos através da produção de regras autônomas, agora consideradas legítimas. (LIMA, 2003, p.113, grifo do autor).

O autor supra citado defende que a efetiva participação dos diversos atores do contexto escolar, promovendo a gestão participativa e democrática, pode ser evidenciada pela autonomia desses atores em compor recriações quando da implementação das políticas públicas no âmbito local. Dessa forma, por meio de estratégias de gestão que promovam o abrandamento dos dispositivos que o autor chama de “controle remoto”, os “decisores centrais” permitirão a participação efetiva dos atores locais, transformando-os em co-autores no processo de gestão. Utilizando esses conceitos, é possível compreender que essa composição de forças entre a esfera central e local, equacionada pela gestão efetivamente democrática com a autonomia dos atores envolvidos, poderia ser entendida como o resultado de uma cessão de posições estratégicas de ambas as partes: o poder central direcionando sua estratégia de gestão para um abrandamento dos dispositivos de ‘controle-remoto’ e, em contrapartida, os atores locais promovendo a migração das regras não-formais e informais para o âmbito do que se poderiam chamar “regras autônomas explícitas”.

Neste capítulo, utiliza-se a abordagem que defende a gestão democrática como sendo aquela que privilegia a participação dos atores exercendo sua autonomia, ao promover a implementação das políticas oficiais no nível das regras formais e não mais no nível das regras não formais e informais por força do abrandamento dos mecanismos de controle. Esse referencial teórico orientou a pesquisa que sustenta este trabalho na busca de evidências de gestão democrática, por meio da análise documental efetuada, mediante identificação do nível no qual ocorre a recriação das políticas públicas pela unidade escolar.

Para melhor explicitar esse conceito, utiliza-se a análise de apropriação de Almandoz e Vitar (2006, p. 21), segundo a qual existe um complexo movimento de mediação entre a formulação das práticas

governamentais e a efetiva implementação das práticas escolares. Essa mediação, segundo as autoras citadas, é um verdadeiro movimento de “articulação e implica, assim, a interinfluência e a combinação de elementos diferentes e alude à ação dos sujeitos nos processos de construção social do sentido, às discrepâncias e disputas associadas ao intento de estabelecer uma correlação entre realidade e discurso”. Ainda segundo Almandoz e Vitar (2006, p. 21), *o conceito de apropriação facilita a aproximação do papel ativo dos sujeitos ao implementarem as políticas públicas*. Em suas palavras,

as formas que adotam os processos de apropriação implicam não só a intervenção dos sujeitos envolvidos, mas também a influência dos cenários espaço-temporais e das estruturas que historicamente conformaram os distintos campos culturais. São âmbitos que possibilitam certos tipos de interação, de acordo com convenções e regras que lhes são próprias. (ALMANDOZ; VITAR, 2006, p. 21).

Na busca de evidências de gestão democrática, torna-se pertinente a utilização de abordagens que possam favorecer a ocorrência das apropriações. O discurso de gestão democrática e autonomia da escola, defendido pelo CEETEPS, assim como sua presença e desdobramentos na unidade escolar, a Escola Técnica Estadual Monsenhor Antonio Magliano, na prática, reforçam a necessidade de uma análise teórica sobre o tema.

Nessa perspectiva se recorre aos conceitos da micropolítica escolar de Stephen Ball, que explora a “apropriação” da política na trajetória entre sua imposição e sua implementação. Esse autor estabelece o foco de análise no âmbito da unidade escolar, considerando que aí não existe consenso, mas acomodação ‘instável’ de forças, um verdadeiro “campo de lutas” entre seus membros. Segundo Ball (1989), esses conflitos são potencializados principalmente quando a instituição é confrontada com novas diretrizes que impõem mudanças, ou seja:

A consideração da política de mudança é um ponto de partida apropriado para o estudo da micropolítica da escola, ao menos por duas razões. Primeiro, como sustenta Lacey (1977), a mudança ou a possibilidade de mudança trazem à superfície os conflitos e diferenças subterrâneas que de outro modo permanecem silenciados

ou ocultos na rotina cotidiana da vida escolar. [...] As inovações poucas vezes são neutras. Tendem a promover ou fortalecer a posição de certos grupos e a prejudicar ou destruir a posição de outros. (BALL, 1989, p. 47, 49, tradução nossa).

Essa análise de Ball é utilizada como referencial para o foco do estudo deste texto em relação ao período de produção dos documentos pesquisados, ocorrido entre 1996 e 2007, tendo por eixo as “reformas” desencadeadas no ensino profissional nesse período, principalmente por meio da ruptura provocada pelos Decretos 2208/97 e 5154/04, momento em que os conflitos devem ter aflorado, potencializando a apropriação das políticas oficiais no âmbito da unidade escolar. Ainda em relação à trama tecida nesse movimento de apropriações, Ball (1989) defende o desenvolvimento de dois processos antagonísticos que intentam equacionar e acomodar as forças: o conflito e o controle. Segundo ele, os conflitos, parte integrante de todas as organizações, são gerados entre indivíduos, mas especialmente entre grupos, sendo o controle a tentativa de conter esses conflitos na escola, levada a cabo pela direção e por grupos de maior influência. Dessa maneira Ball (1989) prioriza seu foco de análise, estabelecendo que o papel desempenhado pelo diretor é fundamental para a apreensão da “apropriação” das políticas oficiais. Esse autor classifica os diretores em função das especificidades do papel que desempenham em relação à implementação do controle: o diretor interpessoal, o administrativo e o político.

Alguns autores, como Silva Junior e Ferretti (2004), criticam a posição adotada por Ball, defendendo que esse autor centraliza sua análise no conflito, “transplantando” um conceito empresarial para a escola, focando a gestão por meio do conflito, deixando de lado sua perspectiva histórica e abstraindo sua integração institucional. Seu raciocínio é o seguinte:

Tal teoria traz consigo a racionalidade e os objetivos do processo de produção de mercadorias e é tomado por Ball como válido para todo tipo de organização e, portanto, transplantável para a instituição escolar. Nesse movimento Ball nega a escola, a educação escolar, abstrai o institucionalismo e com isto o estado moderno, produzindo um neofuncionalismo bem ao gosto do

pragmatismo que no plano filosófico legitima as reformas educacionais do Estado, a nova cultura social. Tal qual os outros autores, deixa de lado a História e foca a gestão por meio do conflito, sem indagar por que ele emerge. (SILVA JUNIOR; FERRETTI, 2004, p. 75).

Esses autores defendem ainda que, sob o controle institucional, por meio do ordenamento jurídico e no contexto das temporalidades históricas, a unidade escolar estabelecerá sua identidade por meio de vários processos de mediação, quando da apropriação das políticas públicas, criando um “amálgama”, e esclarecem:

Este amálgama é potência em cada momento da prática escolar e influenciará tanto as apropriações quanto as objetivações que definem tal prática e tal cultura. Tais apropriações e objetivações, individuais ou coletivas, contribuirão para constituir a identidade de cada escola, ainda que numa rede haja similaridade entre elas. (SILVA JUNIOR; FERRETTI, 2004, p. 75).

Entende-se, aqui, que essa é uma questão de pontos de vista, fundados em teorias diversas. Trata-se, assim, de duas perspectivas de análise, e é possível, a partir delas, considerar que tais conflitos ou mediações, ocorridos nos processos de apropriação das políticas públicas não são exclusivos das unidades escolares no contexto micropolítico, mas devem ocorrer também em outras esferas, na trajetória entre a imposição das políticas e sua efetiva implementação (esfera federal, estadual e institucional), como delinearam Almandoz e Vitar (2006, p. 32):

A variedade de contextos e a atividade dos sujeitos geram articulações através de micropolíticas sempre locais; mas isso não significa que aconteçam unicamente nas escolas, já que é uma atividade própria também dos organismos intermediários e do nível central. Cada âmbito atualiza a tensão entre a universalidade da política e a particularidade de uma posição no sistema educacional de um contexto e de modo de fazer.

Analisando a posição defendida pelos diferentes autores, decidimos adotar outro referencial teórico-metodológico com o objetivo de complementar a perspectiva de Ball, pois a consideramos importante, pois,

estando o foco de sua abordagem centrada na micropolítica escolar, favoreceria a identificação das “apropriações” aí ocorridas. Ou seja, considerase que a posição de Ball oferece uma boa ‘chave de leitura’ para a compreensão dos processos de apropriação das políticas oficiais pela unidade escolar, mas admite-se que deve ser enriquecida por outros olhares.

Para esse complemento optamos pela utilização do referencial teórico-metodológico explicitado por Lima (2003), que adota uma abordagem sociológica da escola e a compreende como organização educativa. Diferente de Ball, que traz uma ênfase excessiva no poder da cultura escolar e nas relações interpessoais e intergrupais em detrimentos das diretrizes oficiais, a proposta de Lima (2003) permite compreender a escola como um *locus* tanto de produção quanto de reprodução de regras. Seu estudo efetua análise comparativa entre dois aspectos extremos da organização escolar, a escola como “organização burocrática” e a escola como “anarquia organizada”:

Embora teoricamente localizados nos extremos de um *continuum*, os dois pólos referidos, bem como os distintos grupos de modelos teóricos de análise sobre os quais cada um deles é capaz de exercer atracção, podem representar duas faces – no limite, a face burocrática e a face anárquica –, eventualmente presentes, ou convocáveis, ainda que em graus variados, no estudo da acção organizacional escolar. (LIMA, 2003, p. 9).

Esse autor chama a atenção para o fato de que o termo “anarquia” não significa má organização, ou mesmo desorganização, mas sim outro tipo de organização, em contraste à organização burocrática. Enfatiza também que esses dois modos de organização não são excludentes e ocorrem simultaneamente na escola, estabelecendo o que o autor chama de “funcionamento díptico da escola como organização”:

A ordem *burocrática* da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente *conjuntivo* e *disjuntivo*. A escola não será, exclusivamente *burocrática* ou *anárquica*. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas. (LIMA, 2003, p. 47, grifo do autor).

Esse funcionamento díptico da escola, segundo Lima (2003), favorece o afloramento de regras diversas por ocasião da apropriação das políticas públicas, entre elas: as regras formais que “obrigam a um desempenho em conformidade, tendo como bases predominantes de legitimação a normatividade, o cumprimento da lei e dos regulamentos, passível de controlo e de fiscalização”, as regras não –formais e as regras informais. Em suas palavras:

Em relação a estas estruturas, tradicionalmente designadas por estruturas informais, que prefiro designar por *ocultas* (ou cripto-estruturas), pode afirmar-se que o seu estudo está dependente de um tipo de focalização interpretativa (*stricto sensu*). [...] São ocultas no sentido em que não são públicas nem oficiais, nem sempre se encontram descritas em documentos e são, por isso, de mais difícil acesso para os não-membros. Do ponto de vista do seu estudo, trata-se de estruturas localizadas a um *nível intermediário* e a um *nível profundo*. A um nível intermediário quando se caracterizam pela existência do que chamarei de *regras não-formais*, e a um nível profundo pela existência de *regras informais*. (LIMA, 2003, p. 47, grifo do autor).

Ainda conforme esse autor, essas regras não-formais não estão presentes na legislação oficial mas podem ser detectadas nos documentos técnicos da unidade escolar, como circulares, ordens de serviço, esclarecimentos, planos escolares. Já as regras informais são difíceis de serem detectadas, pois muitas vezes são frutos de acordos tácitos entre os atores envolvidos. Nesse sentido o autor conclui: “a escola não será apenas um *locus* de reprodução, mas também um *locus* de produção, admitindo-se que possa constituir-se também como uma instância (auto) organizada para a produção de regras (não-formais e informais)”. (LIMA, 2003, p. 64). O estudioso complementa seu raciocínio afirmando que, ao ensaiar um olhar sociológico sobre a organização escolar, evidencia-se “a partir da ação organizada, conceptualizando-a como *locus* de produção e de reprodução de orientações e regras, um nível mesoanalítico capaz de propiciar a integração de contribuições resultantes de abordagens macro e micro”. (LIMA, 2003, p.64). Esse nível mesoanalítico proposto por Lima não é um nível intermediário

entre a abordagem macro e micro, mas um nível construído pela mediação e interação constante entre ambos.

Lima (2003) defende ainda que a produção e a reprodução de regras pela escola acontece por meio de uma intensa interação entre o normativismo e a infidelidade normativa e que, quanto mais as políticas educativas são decididas pelos órgãos centrais, mais burocrática será a escola e que quanto mais os grupos interessados reclamarem por medidas concretas junto dos poderes centrais, mais centralizadora se tornará a administração. Em sua análise, essa centralização administrativa, que não constitui um corpo homogêneo e que não pode tudo prever e regulamentar, induz à busca de outros caminhos para acomodar os conflitos. Apesar dessa imagem de excessivo controle ser bastante difundida pela administração central,

[...] assume um carácter hiperbólico, não sendo suficiente para fazer esquecer outros estereótipos, como é o caso da criatividade e do engenho das pessoas comuns para rodear a lei, para cometer infrações sem que se descubra, para encontrar escapatórias paralegais, para explorar incongruências jurídicas, para tentar as mais diversas habilidades (ou seja, para “dar a volta ao texto”, para se “desenrascar”, para “conseguir um jeitinho”, para “aldrabar” [...]) (LIMA, 2003, p. 59).

Lima (2003) defende, também, que essa infidelidade normativa não pode ser refreada com o excesso de normas e que isso, pelo contrário, propicia seu fortalecimento, principalmente quando essas normas trazem incongruências entre as exigências formais estabelecidas e os recursos existentes. Conclui, admitindo que a infidelidade normativa é o contraponto ao normativismo burocrático, que o resultado desse intenso e constante movimento de interação compõe a escola não apenas como *locus* de reprodução, mas também como *locus* de produção de regras, nos níveis não formais e informais.

## **Foco da Pesquisa – o que dizem os documentos de micropolítica**

As Escolas Técnicas do Centro Paula Souza são organizadas com base no Regimento Comum, que contempla em seu artigo 3º o compromisso com a gestão democrática e a valorização das relações baseadas no diálogo e no consenso. De acordo com esse Regimento Comum, a estrutura da organização técnico-administrativa e pedagógica é detalhada a seguir.

O Conselho de Escola é o órgão deliberativo da Unidade Escolar e tem como atribuições deliberar sobre propostas pedagógicas, alternativas de solução para os problemas administrativos e pedagógicos, as prioridades para aplicação de recursos gerados pela escola e instituições auxiliares, além de propor ao CEETEPS a extinção ou a criação de cursos, aprovar o Plano Plurianual de Gestão e o plano Escolar e também apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho diante das diretrizes e metas estabelecidas. O Conselho de Escola será composto por representantes com um ano de mandato (são permitidas reconduções), constituídos por membros da comunidade escolar: Diretor, presidente nato; um dos coordenadores de área; um dos professores; um dos servidores técnico-administrativos; um dos pais de alunos; um dos alunos; e por membros da comunidade extra-escolar: representante de órgão de classe; representante dos empresários, vinculado a um dos cursos; aluno egresso atuante em sua área de formação técnica; representante do poder público municipal; representante de organizações não governamentais; representante de entidades assistenciais; representante de demais segmentos de interesse da escola.

A Direção é o núcleo executivo encarregado de administrar as atividades da Unidade Escolar e tem as atribuições de garantir as condições para o desenvolvimento da gestão democrática do ensino, coordenar a elaboração da proposta pedagógica da escola, organizar as atividades de planejamento no âmbito da escola, gerenciar os recursos físicos, materiais, humanos e financeiros, promover a elaboração e o acompanhamento do Plano Plurianual e do Plano Escolar, garantir o cumprimento dos conteúdos curriculares, das cargas horárias e dos dias letivos previstos e dos meios para a recuperação de alunos, assegurar o cumprimento da legislação, expedir

diplomas e documentos, zelar pelos bens da Instituição, aprimorar o processo educacional, além de promover a integração escola-família-comunidade-empresa e prestar informações à comunidade escolar.

A função de Diretor da Escola será exercida em caráter de confiança, com mandato de quatro anos, sendo permitida uma única recondução. Poderão concorrer à função de Diretor, candidatos (pertencentes ou não ao quadro de pessoal do CEETEPS) habilitados e considerados qualificados por Comissão designada pelo Diretor Superintendente, mediante análise de currículo, avaliação de prova escrita e entrevista. A designação ou a recondução do Diretor dar-se-á por escolha do Superintendente, com base em relação que contenha os nomes dos três primeiros candidatos mais votados pelo Colégio Eleitoral, composto por todos os professores em exercício na Unidade Escolar (com peso 60), todos os servidores técnicos e administrativos na Unidade Escolar (com peso 20) e por todos os alunos matriculados na ETEC (com peso 20).

Ao Núcleo de Gestão Administrativa compete a execução das atividades de administração de pessoal, recursos físicos, financeiros e materiais; compras, almoxarifado, limpeza, patrimônio; segurança, zeladoria, manutenção das instalações, equipamentos e outras pertinentes. O responsável pelo núcleo (diretor de serviços) será designado pelo Diretor Superintendente, mediante proposta do Diretor da Unidade Escolar (UE).

O Núcleo de Gestão Pedagógica e Acadêmica é o responsável pelo suporte acadêmico e didático-pedagógico do processo de ensino e aprendizagem competindo-lhe as atividades de planejamento, controle e avaliação do processo de ensino-aprendizagem; escrituração e documentação escolar; aperfeiçoamento e atualização do corpo docente; orientação educacional e profissional e a gestão dos recursos auxiliares de ensino. Integram esse núcleo as coordenações de área, os conselhos de classe, a secretaria acadêmica. O responsável pelo núcleo será designado pelo Diretor Superintendente, mediante proposta do Diretor da UE.

As atividades do Núcleo de Gestão de Relações Institucionais compreendem contatos com representantes dos empresários e dos trabalhadores; incentivo à pesquisa científica e tecnológica na UE;

coordenação e supervisão de projetos e programas institucionais desenvolvidos na UE, com financiamento externo; gerenciamento de recursos provenientes de receitas geradas pela prestação de serviços realizados pela UE; programação de visitas técnicas, palestras, conferências e outros eventos de natureza científica e tecnológica; coordenação das atividades de prestação de serviços à comunidade. O responsável por esse núcleo será designado pelo Diretor Superintendente, mediante proposta do Diretor da UE.

O Conselho de Classe é um órgão colegiado que tem por finalidade analisar a desempenho dos alunos da classe, individual ou coletivamente; propor medidas de natureza didático-pedagógica e disciplinar; decidir sobre a retenção ou aprovação de alunos da classe e opinar sobre transferências compulsórias de alunos. O Conselho de Classe será constituído pelo Diretor (presidente), pelo responsável pelo Núcleo de Gestão Pedagógica e Acadêmica, pelos respectivos Coordenadores de Área, pelos professores da classe e pelo responsável pela Secretaria Acadêmica. Poderão ser convidados ou convocados representantes discentes para participar das reuniões de Conselho de Classe.

A Secretaria Acadêmica é o órgão responsável pela escrituração escolar, pela expedição e registro de documentos escolares, pelo fornecimento de informações e dados para planejamento e controle dos processos e resultados do ensino e da aprendizagem. O responsável pela Secretaria Acadêmica será designado pelo Diretor Superintendente, por indicação do Diretor da Escola.

A Coordenação de Área é responsável pelo conjunto de ações destinadas ao planejamento do ensino, à supervisão de sua execução, ao controle das atividades docentes em relação às diretrizes didático-pedagógicas e administrativas, bem como pela otimização dos recursos físicos e didáticos disponíveis para os recursos mantidos pelas ETECs. O Coordenador de Área é escolhido por votos, pelos seus pares, e podem ser candidatos os professores ativos naquela área na Unidade Escolar. O mandato é de dois anos, permitindo-se uma única recondução.

Os Docentes são selecionados mediante concurso público, que utiliza

como metodologia a avaliação de uma aula de vinte minutos apresentada pelo candidato para a banca examinadora composta por três avaliadores. O tema da aula é sorteado no início da apresentação entre três tópicos previamente definidos no edital do concurso. Os candidatos serão classificados pelos critérios de desempenho e terão preferência os licenciados na área de concentração do curso, seguidos pelos graduados e, por fim, os técnicos de nível médio. A contratação do docente (licenciados e graduados) efetuar-se-á quando da disponibilidade de aulas (referentes às áreas específicas do concurso) na UE, sendo que o regime de trabalho adotado é o da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas). A disponibilidade de quatro aulas livres semanais (ou mais) na UE permite a contratação do docente por “tempo indeterminado”, caso contrário, o docente será contratado por “tempo determinado” por um prazo máximo de dois anos e então será desligado da Instituição, devendo aguardar pelo menos seis meses para poder participar de outro processo seletivo. Os técnicos de nível médio somente poderão ser contratados como docentes “por tempo determinado” independente do número de aulas livres disponíveis na UE. Os docentes são classificados anualmente, pelo “Sistema de Pontuação Docente”. Esse sistema de pontuação tem por objetivo caracterizar e demonstrar os conhecimentos adquiridos, a produção acadêmica, a experiência profissional e os aspectos de assiduidade/pontualidade e de cumprimento de prazos, visando à classificação para a escolha e atribuição de aulas das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza.

O processo de pontuação, segundo o CEETEPS, implica a padronização dos currículos dos docentes para garantir todas as informações necessárias e a análise dos documentos atribuindo pontos às informações neles existentes relativos a cada fator de avaliação, sendo considerados vários grupos para a pontuação dos docentes.

Essa classificação do docente define a sua ordem de preferência, entre seus pares, para a atribuição do número de aulas livres na área específica. O número de aulas atribuídas a cada docente será limitado ao máximo de trinta e três aulas semanais no âmbito de todas as ETECs do CEETEPS.

Na ausência de aulas, quando da atribuição semestral, o docente será

demitido sem justa causa do Centro Paula Souza, desfrutando dos direitos previstos na CLT.

### **ETECMAM: Escola Técnica Estadual Monsenhor Antonio Magliano**

A Escola Técnica Estadual Monsenhor Antonio Magliano, unidade de ensino integrante do CEETEPS, está instalada na cidade de Garça, estado de São Paulo. O município situa-se na região de Marília e está a aproximadamente 400 quilômetros da capital do estado. Segundo o IBGE, em 2005 contava com pouco mais de 43 mil habitantes, distribuídos numa superfície de 556 quilômetros quadrados.

A cidade de Garça, durante dezenas de anos de sua existência, teve sua economia baseada na cultura do café. No entanto, a partir de uma grande geadada nos anos 1970, essa atividade econômica foi perdendo força. Na década seguinte, a cidade encontra no setor eletro-eletrônico uma alternativa econômica com a instalação de Empresas do ramo de portões eletrônicos, segurança eletrônica, reatores, *no-breaks* e equipamentos eletrônicos afins. Na década de 1990, por conta de uma grande movimentação dessas empresas pela terceirização de parte de sua cadeia produtiva, alastrou-se pela cidade um grande número de pequenas e micro-empresas atuando como satélites na cadeia produtiva local. Atualmente, Garça já ostenta o slogan de “capital da eletro-eletrônica”, sendo um pólo desse segmento econômico no interior do estado, distribuindo produtos por todo território nacional e exportando parte de sua produção.

No âmbito da educação, os dados do IBGE de 2006 registram no município, 5926 matrículas no ensino fundamental distribuídas entre escolas públicas estaduais (4732 matrículas), escolas públicas municipais (334 matrículas) e escolas privadas (860 matrículas). Nesse período, o ensino médio contabilizou 1994 matrículas, sendo 1718 em sete escolas públicas estaduais e 276 em três escolas privadas. Pela análise desses dados pode-se observar que o ensino fundamental e médio do município são preponderantemente ministrados pelas escolas públicas estaduais.

No ensino superior, ainda segundo dados do IBGE de 2005, as 2489 matrículas registradas ocorreram predominantemente nas sete escolas privadas (2252 matrículas) e apenas 237 matrículas foram efetuadas na única escola pública estadual.

O CEETEPS mantém na cidade três Unidades Escolares: a Escola Agrícola ETEC Paulo Ornellas Carvalho de Barros que ministra o curso Técnico Agrícola; a Faculdade de Tecnologia de Garça (FATEC) que oferece à comunidade os cursos de Tecnologia em Informática com ênfase em Negócios e Tecnologia de Produção sendo a única escola pública a oferecer ensino superior no município; e a Escola Técnica Estadual Monsenhor Antonio Magliano (ETECMAM).

A ETECMAM foi criada pela Lei nº 981 de 12 de fevereiro de 1951 com a denominação de Escola Artesanal de Garça e sua instalação ocorreu doze anos depois em 02 de março de 1963. Desde então, a Escola recebeu diversas denominações: Escola Industrial (Decreto 41.895 de 30/04/63); Ginásio Industrial Estadual de Garça (18/02/65); Centro Estadual Interescolar de Garça (Resolução SE nº 15 de 05/03/1976); Centro Estadual Interescolar “Monsenhor Antonio Magliano” (Decreto 10.980 de 1977); Escola Estadual de Segundo Grau “Monsenhor Antonio Magliano” (Resolução SE nº 59 de 22 de abril de 1981); Escola Técnica Estadual de Segundo Grau Monsenhor Antônio Magliano” (Resolução SE nº 120 de 22/06/85) e finalmente, em 31 de maio de 1994 pelo Decreto nº 38.703 passou a denominar-se Escola Técnica Estadual “Monsenhor Antônio Magliano”, homenageando um atuante educador da cidade.

No ano de 1991, a escola foi transferida da Secretaria de Estado da Educação para a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e desenvolvimento Econômico pelo Decreto Estadual nº 34.032, e em 1993, pelo Decreto Estadual nº 37.735, foi transferida, a partir de 01 de janeiro de 1994, para o CEETEPS. Desde sua instalação, a Escola ocupou três diferentes prédios sendo que o endereço atual é: Praça Dr. Martinho Funchal de Barros, 277 – Bairro Willians.

A ETECMAM possui uma localização física privilegiada, ao lado do Bosque municipal que é um fragmento da Mata Atlântica e possui amplo

espaço com predominância do ambiente natural. Sua arquitetura é toda em alvenaria e concreto aparentes, sendo constituída por quatro blocos de dois pavimentos interligados por passarelas cobertas. Os banheiros dos professores e dos alunos foram totalmente reformados recentemente, contando inclusive com chuveiros dotados de água quente. As condições gerais de conservação de todo o prédio são muito boas. Quanto ao esporte e lazer, possui um campo de futebol gramado e duas quadras poli-esportivas sem coberturas e com iluminação adequada para o desenvolvimento de atividades noturnas. Atualmente a Escola passa por reformas custeadas por recursos do FDE destinadas à construção de banheiros para deficientes físicos, entre outras providências de manutenção.

A Escola conta (dados de 2007) com dezesseis salas de aula, 24 laboratórios muito bem equipados, sala de estudos, ampla e agradável sala dos professores, salão nobre com recursos de informática e multimídia e dependências administrativas. A Associação de Pais e Mestres (APM) mantém uma sala disponibilizando o serviço de cópias, praticando preços competitivos comparados aos de mercado. O serviço de cantina é terceirizado e rende aluguel para a APM.

O ambiente da escola é muito agradável e o relacionamento entre professores, funcionários e alunos é bastante cordial. A escola conta com elevado conceito entre a comunidade local e regional e nas atividades abertas à população (festa junina, festa do folclore, semana Paulo Freire, semana ETECMAM, entre outros) a afluência de público é evidente. Segundo a avaliação do ENEM de 2006, a Unidade Escolar atingiu a primeira colocação entre as escolas públicas do município, com índice de 44.11, superior à média brasileira (42.72) e à média do Estado de São Paulo (43.59).

A Escola oferece à comunidade o Ensino médio no período da manhã (3 classes por ciclo, totalizando 357 alunos), o curso Técnico em *Web Design* no período da tarde (1 classe por ciclo) e os cursos Técnico em Administração, Técnico em Eletrônica, Técnico em Enfermagem, Técnico em Informática e Técnico em Mecânica, no período noturno (1 classe por ciclo, totalizando 677 alunos no Ensino Técnico). Em 2007 o número de matriculados totalizou 1034 alunos, sendo que a Unidade Escolar conta com

56 docentes (88,5% contratados por “tempo indeterminado”, sendo que 61,5% estão na Unidade Escolar há mais de cinco anos, segundo o Plano Escolar) e 25 funcionários.

A Diretora da Unidade Escolar está em sua segunda gestão e antes de assumir a função não possuía vínculo com o CEETEPS, sendo oriunda da rede de escolas da Secretaria da Educação, mantendo aí seu cargo de professora de artes. A Diretora de Serviços e a Diretora Acadêmica são remanescentes da gestão anterior e foram mantidas na função pela direção atual.

Nos cursos Técnicos, a Unidade Escolar atende alunos provenientes de toda a região, inclusive de cidades de maior porte, como Marília e de localidades distantes a mais de 60 quilômetros, como é o caso de Pompéia e Quintana. Uma parcela dos docentes também é oriunda de cidades da região.

A UE, de acordo com os assentamentos escolares, elabora anualmente o Plano Escolar, atendendo ao Regimento Comum das Escolas Técnicas, trazendo como missão da escola “Preparar cidadãos conscientes, críticos, e empreendedores para atuar no mundo do trabalho, e na transformação da sociedade”. Esse “Plano” deve ser 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 APM; composição da CIPA; Grêmios 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 Sistema de Avaliação Institucional do ano anterior e relação das “situações-problema”) com o estabelecimento de metas a serem cumpridas; além da relação das comissões docentes constituídas pela direção para atuação nas áreas técnico-pedagógicas, integração escola-empresa e gestão.

Juntamente com o Plano Escolar a Escola mantém os planos de trabalho docente de todas as disciplinas sendo que ambos, 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 (NIC- número de identificação cadastral do plano de curso), encontram-se disponíveis para consultas na sala dos professores e na sala de estudos dos alunos.

As comissões de docentes e funcionários, participantes dos núcleos de apoio de gestão, são nomeadas pelo diretor da Unidade Escolar, por meio de portaria, mediante a escolha entre voluntários que se apresentarem para este fim. Ao assumirem as comissões os integrantes deverão prestar contas à direção da Unidade Escolar e as atividades deverão ser desenvolvidas em horários que não prejudiquem sua atuação docente. A ação voluntária não será remunerada, mas contribuirá como fator de melhoria da pontuação docente. O Plano Escolar de 2007 traz a constituição de treze comissões: Reclassificação do primeiro e segundo semestre; Sistema de avaliação institucional; Equipe técnico pedagógica; Divulgação e imprensa; Semana Paulo Freire; Colegiado observatório; Vestibulinho; Festa junina; Formaturas 2007; Confraternização; Festa do folclore; Orientação para formação de Grêmio Estudante e *Halloween*.

O Parecer do Conselho de Escola, ao manifestar-se favorável à implantação do Plano Escolar de 2007, traz o seguinte conteúdo:

O presente Plano de Escola revela como elemento central a questão pedagógica ligada a uma gestão participativa, onde os projetos de Planejamento Estratégico das áreas Técnico-Pedagógicas, Integração Escola-Empresa e gestão Escolar estão voltadas à atualização de informações e tomadas de decisão de forma democrática. A missão da escola se mostra coerente com o contexto interno e externo, interados ao Conselho de Escola. (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, 2007)

Juntamente com esse Plano Escolar, foram selecionados os seguintes documentos técnicos, produzidos na Unidade Escolar, para análise

documental, em função das categorias de análise envolvidas: planos de trabalho docente; portarias da direção, constituindo as comissões de trabalho docente; ofícios de convocação para reunião da APM; ofícios de convocação para reunião do conselho de escola; ata de reunião da APM; ata de eleição e ata de reunião do conselho de escola; e circular de esclarecimentos, expedida pela comissão constituída, sobre os critérios utilizados na pontuação docente.

Além desses documentos produzidos na unidade escolar, essa seleção contemplou também outros documentos técnicos produzidos pela administração central do CEETEPS, utilizados pela unidade escolar, que são planos de cursos registrados no cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico do MEC (NIC- número de identificação cadastral do plano de curso); planilha para pontuação docente; planilha de auto-avaliação do observatório escolar de 2007; e relatório do Sistema de Avaliação Docente (SAI).

O Plano Escolar analisado é um documento bastante extenso, contendo 92 páginas. A planilha de auto-avaliação do observatório escolar do ano de 2007 também é bastante extensa e contempla 116 itens que devem ser verificados pela comissão interna constituída na unidade escolar. Devem ser reunidas evidências de cumprimento desses itens (atas, circulares, documentos, ofícios e mesmo fotos) que posteriormente serão inspecionados pela comissão de supervisores enviada pelo CEETEPS. Esses 116 itens pretendem reunir evidências que abrangem os seguintes tópicos: articulação entre os planos de curso e os planos de trabalho docente; desenvolvimento dos planos de trabalho docente; incentivo à autonomia, ao trabalho coletivo e à contextualização; atendimento às pessoas com necessidades especiais e combate à discriminação; monitoramento do processo de aprendizagem; estágio supervisionado como ato educativo; organização do espaço físico; orientação para utilização do espaço público; planejamento escolar; atuação do conselho de escola; fomento à participação dos alunos em ações conjuntas; participação da comunidade na gestão escolar; capacitação em serviço de docentes e funcionários; assiduidade da equipe escolar; gestão da secretaria acadêmica; registro do desenvolvimento do ensino; apoio administrativo; organização e tratamento do acervo documental; atendimento; ações

promotoras de parcerias; ações de compartilhamento de práticas educacionais; biblioteca ou sala de leitura; segurança do trabalho na escola; e aplicação dos recursos financeiros.

Na análise dos documentos oficiais e técnicos, produzidos no nível Federal, Estadual, Institucional e da Unidade Escolar, utilizaram-se chaves-de-leitura que pudessem identificar as categorias de análise pesquisadas, “autonomia da escola”, “gestão democrática” e “estratégias de gestão” e puderam ser elaboradas as considerações delineadas a seguir.

Em um contexto de grande movimentação orquestrada pelas Agências Financiadoras Internacionais, entre elas o Banco Mundial, utilizando como meio condicionalidades impostas aos tomadores de empréstimos, observa-se um alinhamento entre os anseios dessas agências e documentos legais produzidos nesse período no Brasil. Essas agências sinalizavam a necessidade de mudanças para a melhoria do ensino e recomendavam a descentralização administrativa e a autonomia da escola, além de sugerirem a adoção de conceitos empresariais como estratégias de gestão, avaliação periódica para monitorar resultados obtidos, sistema de prêmios de qualidade e a promoção da competitividade entre as escolas com o objetivo de melhorar seu desempenho.

Esses conceitos, que Bueno (2004) define como “pacotes fechados”, traziam receitas de “sucesso” para um “novo gerenciamento público” e passam a ser observados na legislação Federal brasileira, inicialmente na LDB 9394/96, no Decreto 2208/97, na Resolução CNE/CEB nº 04/99, na Lei 10172 de 2001 (institui o Plano Nacional de Educação), e também no Decreto 5159/2004. São as diretrizes impostas por meio dessa Legislação que promovem a Reforma do Ensino Técnico de Nível Médio no Brasil. Essa realidade nos faz considerar que, segundo Bueno (2004), “há fortes indícios de que a matriz teórica desse ideário reflete concepções e experiências dos denominados países centrais”. Devemos considerar também, que, segundo Russo (2005, p. 38), “o que temos hoje, no país, é uma política que visa a subordinar integralmente a educação aos interesses ideológicos e econômicos do capital, ainda que contraditoriamente ao discurso oficial dos governos”.

No âmbito da esfera estadual (Estado de São Paulo), esses conceitos são acolhidos e podem ser observados, na Deliberação CEE nº 14/97 (que fixa as diretrizes para a educação profissional no sistema de ensino do Estado), na Deliberação CEE nº 01/99 (homologa a Indicação CEE 01/99), e na Indicação CEE nº 08 (Diretrizes para Implementação da Educação Profissional de nível Técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo).

A legislação institucional do CEETEPS alinha-se a essas diretrizes federais e estaduais, incorpora esses conceitos e evidencia a pretensão, no nível do discurso, de uma gestão democrática, com a participação da comunidade escolar e extra-escolar, privilegia o Conselho de Escola, a APM, o Grêmio estudantil e as comissões de trabalho docentes. Sugere, ainda, a gestão participativa de todos os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Nessa documentação, pode-se observar nitidamente que a Instituição transplanta termos oriundos da gestão empresarial, como por exemplo: missão da escola; recursos; análise estratégica; oportunidades; ameaças; forças; plano de metas; definição de projetos; entre outros. É possível identificar, também, a proposta de gestão participativa e democrática, conforme pode ser evidenciado no Regimento Comum das Escolas Técnicas do CEETEPS, aprovado em 1999. A Deliberação CEETEPS nº 02 de 30 de janeiro de 2006, que atualiza esse Regimento Comum das escolas técnicas, ratifica a gestão democrática e participativa e evidencia essa intenção ao situá-la no primeiro artigo do Capítulo II (Dos Princípios e das Finalidades).

A Unidade Escolar utiliza esses conceitos de gestão democrática e autonomia da escola para atender às diretrizes institucionais. Isso é bastante evidente, ao nível do discurso, na elaboração dos documentos técnicos produzidos, como Plano Escolar, planos de trabalho docente, portarias da direção, ofícios de convocação para reuniões da APM, ofícios de convocação para reuniões do conselho de escola, nas atas de reuniões e nas circulares. A transposição desses conceitos, do nível do discurso para o nível da efetiva gestão participativa e democrática, nos faz considerar que, segundo Almandoz e Vitar (2006, p. 21), deve existir um complexo movimento de

mediação entre a formulação das diretrizes governamentais e a efetiva implementação das práticas escolares, o que ocorre, segundo essas autoras, por meio das “apropriações” realizadas pelos atores escolares.

Deve-se levar em conta também que, segundo Lima (2003), a efetiva participação dos diversos atores do contexto escolar promove a gestão participativa e democrática e isso pode ser verificado pela autonomia desses atores em efetuarem recriações das políticas públicas no âmbito local. De acordo com esses referenciais teóricos, a gestão participativa e a autonomia da escola são evidenciadas ao promoverem a migração das “apropriações” das políticas oficiais, do nível das regras “não-formais” e “informais” para o nível das regras “formais”, consideradas agora como apropriações legítimas.

Ao se utilizarem os conceitos desses autores em busca de evidências de gestão democrática e autonomia da escola, pode-se verificar que as regras oficiais são bastante rígidas e nenhuma “apropriação” das políticas oficiais foi considerada no nível das regras formais constituídas. Pode-se observar que elas reproduzem formalmente a ‘letra’ das diretrizes oficiais.

Em relação às regras “não-formais” e “informais”, podem-se apurar algumas poucas evidências de “apropriações”. O Plano Escolar, no item V, que trata da análise estratégica, aborda de maneira evidente que a Unidade Escolar promove a atualização dos conteúdos programáticos para atender à comunidade regional, que é bastante segmentada em função dos arranjos produtivos locais. Essa atualização curricular é destacada, nesse Plano Escolar, como ponto positivo de gestão da Unidade Escolar. Porém, ao serem analisados os Planos de Trabalho Docente, pode-se observar claramente que os conteúdos programáticos reproduzem fielmente aqueles delineados nos planos de cursos registrados no cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico do MEC (NIC- número de identificação cadastral do plano de curso).

A contradição existente entre o discurso do Plano Escolar e o conteúdo dos Planos de Trabalho Docentes nos faz considerar que as “apropriações”, bem como ressignificações do material contido nos documentos devem ocorrer no âmbito da sala de aula em um acordo tácito entre os atores envolvidos, constituindo, segundo Lima (2003), “regras

informais”. Essa “apropriação”, no “âmbito das regras informais”, pode ser confirmada quando se analisa o relatório anual do sistema de avaliação institucional (SAI), que contempla como ponto positivo da ETEC, de acordo com a própria declaração dos alunos, a atuação dos professores, sem exceção, que conduzem o ensino preparando para o mundo do trabalho.

Deve-se considerar, também, que a gestão democrática e a autonomia da escola, segundo Barroso (1996, p. 186), não podem ser decretadas pelo poder central. O que se pode decretar “são as normas e as regras formais que favorecem ou dificultam a autonomia da escola”. Pode-se concluir, portanto, segundo esse autor, que são as estratégias de gestão adotadas que conduzirão à autonomia da escola.

Lima (2003), ao pactuar esse conceito com Barroso (1996), defende que, por meio de estratégias de gestão que promovem o abrandamento dos dispositivos que o autor chama de “controle remoto”, os “decisores centrais” permitem a participação efetiva dos atores locais, transformando-os em co-autores no processo de gestão.

Em busca de evidências de gestão democrática por meio do abrandamento dos dispositivos que Lima (2003) conceituou como dispositivos de controle remoto, foi identificada a Planilha de auto-avaliação do observatório escolar, do ano de 2007. Esse instrumento conta com cento e dezesseis itens, e segundo o CEETEPS, tem o objetivo de orientar a Unidade Escolar em relação às diretrizes centrais, mas pode-se considerar também que sua aplicação funcione como um instrumento de inspeção escolar, de “controle-remoto”. A participação da comunidade escolar na fase de auto-análise do observatório escolar, que pretende ser um exercício democrático, pode também sugerir uma maneira de conduzir à adequação ou conformação às diretrizes centrais, conforme pode ser observado no Plano Escolar, no sub-item 11.2, em que são relacionados, nos aspectos negativos do ano anterior, a nítida necessidade de reunir evidências para atender à inspeção anual.

Essa Planilha do Observatório Escolar contempla um subitem intitulado “Incentivo à autonomia, ao trabalho coletivo e á contextualização” e, apesar do que sugere o título, ao analisar seus oito tópicos não se encontra

em nenhum deles menção sobre autonomia dos professores; em contrapartida encontra-se um subitem inteiro, com sete tópicos, intitulado “Monitoramento do processo de aprendizagem”. Em relação ao Conselho de Escola como gestão participativa, são aceitas como evidências plenas as atas de constituição e de reuniões, o que nos faz considerar, lembrando Almandoz e Vitar (2006, p. 45) que elas podem ser construídas e manipuladas e, portanto, este critério precisa ser revisto.

Esse sistema de controle por meio do Observatório escolar tolhe as “apropriações” no nível das regras formais, conforme pode ser observado no Bloco I (Gestão Pedagógica) que no item cinco privilegia a evidência de que “todos os Coordenadores de Área verificam e registram o alinhamento dos Planos de Trabalho Docente com o Plano de Curso”. Ainda segundo essa planilha, a coordenação de área deve verificar e registrar, no mínimo mensalmente, a compatibilidade do Diário de Classe com o Plano de Trabalho Docente.

O “Sistema de Avaliação Institucional” (SAI), que segundo o CEETEPS contempla como objetivos específicos: definir padrões de desempenho ideal das ETECs e cursos do Centro Paula Souza; constatar o nível de desempenho real de cada ETEC e de cada curso oferecido; avaliar a eficiência e a eficácia das ações da Instituição; definir políticas institucionais e projetos de capacitação; subsidiar os Projetos Pedagógicos das ETECs possibilita, segundo o CEETEPS, a elaboração de uma pontuação de modo a estabelecer referenciais a serem atingidos. É importante considerar que esses indicadores permitem comparar o desempenho da Unidade Escolar com a média de todas as ETECs do Centro Paula Souza, pois classifica as Unidades Escolares e utiliza essa classificação, entre outros fins, como critério para a atribuição de bônus-mérito aos professores no final do ano.

É necessário considerar também que essa estratégia de gestão privilegia a avaliação periódica para monitorar resultados obtidos, com sistema de prêmios de qualidade, promove a competitividade entre as escolas e isso já estava plenamente delineado no documento do Banco Mundial, Para além do consenso de Washington: a importância das instituições, e que, segundo Bueno (2004), atende aos anseios dos países centrais, com base em

suas experiências, em um contexto muito diverso, fundamentado no sistema burocrático e, segundo Russo (2005, p. 35), “a violação mais evidente da organização e funcionamento da escola, e responsável pela maioria das suas deficiências e fracassos, é sua organização fundamentada no sistema burocrático”.

O sistema de pontuação docente também é merecedor de uma análise crítica. Considera-se que, apesar do aspecto positivo deste sistema de pontuação pelo fato do mesmo incentivar o docente a manter uma atualização profissional constante, pela frequência de cursos, especialização, pós-graduação, produção científica e acadêmica além de privilegiar também a sua assiduidade, cumprimento de prazos e participação na gestão democrática (APM, CIPA, Conselho de Escola, comissões de trabalho docente), é necessário considerar como aspecto negativo, o fato de que esse sistema estabelece uma competição predatória entre os docentes, pois uma pontuação ruim pode significar a diminuição da sua carga horária e até mesmo o seu desemprego. Constitui uma estratégia de fragilização do grupo, o que segundo Silva Junior e Ferretti (2004, p. 16), enfraquece “sobremaneira a possibilidade de organização coletiva, encurtando os horizontes do exercício da cidadania”. Poder-se-ia, inclusive, considerar que alguns docentes possam estar integrando comissões da “gestão democrática” apenas por se sentirem coagidos pelo sistema de pontuação docente, o que, segundo Barroso (1996), pode ser considerada uma maneira de “decretar” e impor essa gestão democrática.

É imprescindível considerar, por fim, que esse sistema de pontuação docente, pela maneira como é formulado e aplicado, pode conduzir ao enfraquecimento dos protagonistas da vida política numa sociedade democrática, que não são os indivíduos, mas os grupos. Esse enfraquecimento do grupo de professores nos faz concluir que, apesar de algumas divergências, existe um consenso entre os autores consultados para a elaboração do arcabouço teórico que orienta este trabalho, segundo o qual o enfraquecimento do grupo compromete a implementação da efetiva gestão democrática na escola.

## Considerações Finais

Para concluir, o presente trabalho não pretende apenas pontuar a questão da estratégia de gestão ou da autonomia da escola, nem mesmo a apropriação das políticas públicas, mas auxiliar na elaboração de um pensamento crítico em relação a esse tema, com o objetivo de explicitar e socializar intenções, para conduzir ações nos movimentos envolvidos. Entendemos que é necessária uma constante atualização e re-elaboração desse pensamento, por parte de todos os indivíduos, tendo como perspectiva a transformação social e principalmente dos intelectuais e dos educadores que têm a possibilidade de potencializar a disseminação desse processo.

Explicitando e socializando as estratégias de gestão no campo da educação, promovemos a migração da apreensão das intenções reais envolvidas no processo, do âmbito das subjetividades para o âmbito das objetividades, permitindo a elaboração de discernimento e orientando a crítica com o objetivo de apontar os caminhos em direção aos anseios reais da comunidade envolvida.

Por meio da pesquisa efetuada, pode-se verificar que existe, ao nível do discurso, uma nítida intenção por parte da Instituição analisada de praticar a gestão democrática com a participação dos atores envolvidos. É evidente também que essa posição não tem por objetivo único atender às diretrizes oficiais em função da antecipação legal observada na adoção desses conceitos. Porém, observa-se que, na estrutura organizacional do CEETEPS, a Diretoria Executiva ainda mantém centralizada a maioria dos poderes decisórios, inclusive referendando ou alterando aqueles originados na gestão participativa. Essa centralização é observada também na Unidade Escolar, por meio da direção, que institui, controla e fiscaliza os instrumentos de gestão participativa.

Em relação à condução da estratégia de gestão pelo CEETEPS, pode-se perceber uma grande incidência de mecanismos de controle, de enfraquecimento do grupo de professores, privilegiando o aspecto burocrático por meio da análise do produto, em detrimento ao processo pedagógico da escola. A participação da comunidade da escola na elaboração

do Plano Escolar e do Projeto Pedagógico sofre grande incidência de monitoração dos órgãos centrais e deve seguir ‘modelos prontos’, sendo que sua elaboração visa atender a uma imposição burocrática, mas no cotidiano sua existência está apartada da prática escolar.

Quando buscamos evidências de gestão efetivamente democrática seguindo os referenciais teóricos adotados neste trabalho, deparamo-nos com a inexistência de “apropriações” ao nível das regras formais, pois os documentos produzidos na Unidade Escolar reproduzem formalmente a ‘letra’ daqueles impostos pelas diretrizes Oficiais, o que nos faz refletir que, de acordo com esses referenciais, essa estratégia dificulta a implementação da gestão democrática.

Portanto, para finalizar, o que este trabalho pretende é propor reflexões sobre a estratégia de gestão adotada pela Instituição foco do estudo. É necessário rever a condução dessa estratégia, pois, para que exista o alinhamento entre o discurso de gestão democrática e a estratégia de gestão adotada, os mecanismos de controle implementados precisam ser abrandados.

## Referências

- ALMANOZ, M. R.; VITAR, A. Caminhos da inovação: as políticas e as escolas. In: TARTUCE, G. L. B. P. (Org.). *Gestão de inovações no ensino médio*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p.15-47.
- BALL, S. J. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez 2001.
- BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org.). *O estudo de escola*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 167-189.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *LDB: Lei nº 9.394/96 de 23 de dezembro de 1996. Cap II, Art 39 a 42. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *LDB: Lei nº 10.172/01*. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. 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: 28 nov. 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educacional. Câmara de Educação Básica. *Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004a*. 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/dec515404.pdf>>. Acesso em: 28 nov 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educacional. Câmara de Educação Básica. *Decreto nº 5.159 de 28 de julho de 2004b*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com/legislacao/decretos/2004/dec20045159>>. Acesso em: 27 mar. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educacional. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 04 de dezembro de 1999a*. 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 nov. 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educacional. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 16 homologado em 25 de novembro de 1999b*. 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: 28 nov. 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educacional. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 39 homologado em 8 de dez de 2004c*. Dispõe sobre a aplicação do Decreto nº 5154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/ceb039.doc>>. Acesso em: 18 jun. 2007.

BUENO, M. S. S. *Políticas atuais para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. O banco mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 445-466, maio/ago. 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22513.pdf>> Acesso em: 8 ago. 2006.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. *Deliberação CEETEPS 2 de 31 de março de 1993*. Estabelece normas para elaboração dos Regimentos Internos dos Conselhos de Escola das Escolas Técnicas Estaduais, do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.ceeteps.br/quemsomos/departamentos/GID/Legislacao%20completa.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2007.

\_\_\_\_\_. *Anuário estatístico 2001-2002*. São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. *Deliberação CEETEPS n° 02, de 30 de janeiro de 2006*. Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Disponível em:

<<http://www.ceeteps.br/quemsomos/departamentos/GID/Legislacao%20completa.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2007.

\_\_\_\_\_. *Relatório de avaliação SAI/ETE-2006 da ETE Monsenhor Antônio Magliano*. São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. ETEC Monsenhor Antonio Magliano. *Plano escolar*. Garça, 2007.

LIMA, L. C. Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: BARROSO, J. (Org). *O estudo da escola*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996. p. 15-39.

\_\_\_\_\_. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, A. M. *Autonomia da escola: a (ex)tensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2002.

RUSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. *Eccos: Revista Científica, UNINOVE*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, jun. 2004.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto-Lei, de 06 de outubro de 1969*. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.ceeteps.br/quemsomos/departamentos/GID/Legislacao%20completa.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2007.

\_\_\_\_\_. *Decreto-Lei n° 17.027, de 19 de maio de 1981*. Aprova o Regimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”. Disponível em:

<<http://www.ceeteps.br/quemsomos/departamentos/GID/Legislacao%20completa.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2007.

\_\_\_\_\_. *Indicação CEE n° 01/99 CEM*. Aprovada em 22 de março de 1999. Fixa normas para autorização de funcionamento de estabelecimentos e cursos de ensino fundamental, médio e de educação profissional, no sistema estadual de ensino de São Paulo. Disponível em: <[http://www.ceesp.sp.gov.br/deliberacoes/de\\_01\\_99.htm](http://www.ceesp.sp.gov.br/deliberacoes/de_01_99.htm)>. Acesso em: 6 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. *Indicação CEE n° 08/2000 CEF/CEM*. Aprovada em 05 de julho de 2000. Dispõe sobre as diretrizes para implementação da Educação Profissional de nível Técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <[http://www.ceesp.sp.gov.br/indicacoes/in\\_08\\_00.htm](http://www.ceesp.sp.gov.br/indicacoes/in_08_00.htm)>. Acesso em: 6 ago. 2007.

SILVA JUNIOR, J. R.; FERRETTI, C. J. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.

## CAPÍTULO 3

---

### Percursos de Formação e Ensino Técnico: O Olhar dos Alunos

Sandra Faria Fernandes  
Ângela Maria Martins

Este texto é parte integrante de uma investigação maior<sup>1</sup> que procurou apreender os processos institucionais de apropriação (no nível da gestão e da docência), no que diz respeito às orientações dos órgãos centrais e intermediários para a educação técnica de nível médio, com base em estudos de caso realizados nos Estados de São Paulo e do Ceará. Os objetivos da pesquisa original eram: analisar os documentos e a legislação que vêm orientando a formação profissional de nível médio desde o início dos anos 1990 até o presente momento político, no intuito de traçar uma linha histórica e sistematizar esse conjunto normativo, por períodos; analisar a proposta recentemente elaborada para a formação docente, inicial e continuada, para a área; analisar os processos de apropriação que os sujeitos e as instituições escolares desenvolvem com respeito às diretrizes, programas e/ou projetos elaborados pelos órgãos centrais e intermediários para a educação tecnológica de nível médio.

No estado de São Paulo, uma das unidades analisadas foi a ETEC Dona Escolástica Rosa, sob jurisdição do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, na qual se buscou verificar: as questões que afetam a gestão da escola e o processo de construção da autonomia pedagógica, financeira e administrativa, com base na análise de suas relações com os órgãos centrais (grau e nível de autonomia na

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pela FAPESP e intitulada “Educação técnica de nível médio: construção de um novo perfil”, da qual participam as pesquisadoras Dra. Ângela Maria Martins (Unisantos/Fundação Carlos Chagas), Dagmar Zibas (Fundação Carlos Chagas) e Maria Sylvania Simões Bueno (Unesp/Marília). Na Universidade Católica de Santos, participaram as estudantes do Programa de Mestrado em Educação Sandra Fernandes Faria e Fabiana dos Santos Costa.

organização curricular e nas questões que dizem respeito ao financiamento e à gestão da escola); as relações da direção com pais, docentes e alunos; as relações dos professores com alunos; o funcionamento dos órgãos colegiados; as parcerias; a avaliação externa realizada sobre a gestão; as opiniões de professores e alunos sobre o que é um bom diretor; as opiniões da direção sobre o que é um bom aluno e um bom professor<sup>2</sup>. Foram entrevistados 82 alunos, sete professores e a direção. No que tange às entrevistas, os dados foram sistematizados em categorias descritivas, com base, num primeiro momento, na fragmentação de todas elas. O material organizado foi, em seguida, analisado sob as lentes das categorias de análise, visando discutir a confrontação da micropolítica escolar com as diretrizes centrais e condicionantes macroestruturais.

Neste capítulo, recortaremos um dos aspectos analisados: as expectativas de jovens de cursos técnicos de nível médio sobre a formação obtida e o que esperam alcançar com a opção feita diante do mercado de trabalho. A direção da escola colocou três turmas à disposição para realização de uma caracterização de seu perfil sócio-econômico: metalurgia (27 questionários aplicados); nutrição/noturno (25 questionários aplicados); segurança do trabalho/diurno (30 questionários aplicados), num total de 82 alunos. Portanto, a abordagem dos alunos ficou dividida em duas etapas: uma primeira, orientada pelo processamento dos 82 questionários. E a segunda, com a escolha de 13 alunos para serem entrevistados<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Esses aspectos foram analisados em outros artigos. Ver: MARTINS, 2008a, 2008b.

<sup>3</sup> Sandra Faria Fernandes acompanhou a trajetória de vida e profissional de três egressos, com vistas a analisar suas dificuldades e possibilidades de inserção no mercado de trabalho, após cursarem uma escola técnica. Sua dissertação intitulou-se "O ensino técnico e a inserção de jovens no mercado de trabalho: o (in) certo futuro". Dos cinco alunos do curso de Metalurgia, Fabiana dos Santos Costa acompanhou dois egressos, escolhidos por serem negros auto-declarados. Partindo de uma discussão histórica sobre a construção dos conceitos de raça e cor, analisou as expectativas de alunos afrobrasileiros que frequentam curso técnico em relação à sua inserção no mercado de trabalho. Sua dissertação intitulou-se "O ensino técnico de nível médio: algumas expectativas de jovens afrobrasileiros no mercado de trabalho". Agradecemos a participação das bolsistas de iniciação científica da Universidade Católica de Santos, Carla Fernandes Meira e Luciana Tristão Almeida na transcrição das fitas.

Foram analisados, ainda, documentos oficiais do CEETPS, tomando-se como referência principal os dados contidos no Sistema de Avaliação Institucional (SAI, 2004; 2005; 2006), avaliação realizada por pais, professores, alunos e funcionários sobre a escola, incluindo-se a auto-avaliação da direção. Embora sua implementação seja polêmica e discutível (os próprios professores o consideram mecanismo de controle do órgão central sobre a autonomia escolar), o SAI, ao mesmo tempo, é um dos mecanismos que possibilitam a avaliação de todos os atores envolvidos no contexto escolar, portanto, sua análise foi fundamental para realização do cruzamento de opiniões diferentes sobre os mesmos processos institucionais, tendo em vista o número de sujeitos entrevistados e o detalhamento das questões internas.

### **O conjunto legal e normativo recente para a área: breves considerações**

No Brasil, a educação profissional recebeu um capítulo especial na LDB n. 9.394/96, que a define como “integrada às outras formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, com o fim de conduzir “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, passando a ser desenvolvida “por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação em nível superior”. Esta forma de organização instaurou uma diversidade na implementação de medidas políticas que enxugaram currículos, sob alegação da necessidade de inserção rápida dos alunos no mercado de trabalho, tendo sido as disciplinas de cultura geral substituídas pelas de preparação específica. Pode-se constatar tal prática principalmente nas escolas da rede particular de ensino, que atualmente abrange 71,2% das escolas que oferecem educação profissional, frente aos sistemas estaduais, federais e municipais com, respectivamente, 19,9%, 4,7% e 4,2%, onde uma profusão de cursos compactos e cada vez mais condensados vem sendo implantada (BRASIL, 2006, p. 3).

Atualmente, a educação profissional está atendendo ao contido no Decreto n. 5.154/04, que dispõe sobre a formação inicial e continuada de trabalhadores, educação técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (art. 1º). A organização da educação profissional, nesse decreto, será feita por áreas profissionais, obedecendo à estrutura sócio-ocupacional e tecnológica, bem como será realizada uma articulação de esforços das áreas de educação, do trabalho e emprego, da ciência e da tecnologia (art. 2º). Os cursos e os programas previstos nessa legislação obedecerão a itinerários formativos, tendo como objetivo o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social, podendo esse itinerário estar articulado com a formação de jovens e adultos (art. 3º), ainda que a educação profissional técnica de nível médio seja desenvolvida de forma articulada com o ensino médio (art. 4º) (BRASIL, 2004a).

Tendo em vista a especificidade imposta pela legislação para a educação profissional - aliada ao contexto político e econômico do país - a atual gestão criou a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica por meio do Decreto n. 5.159/04, que passou a gerir a educação profissional, ficando o ensino médio ligado à Secretaria de Educação Básica (BRASIL, 2004b). O Decreto n. 5.154/04 não trouxe alteração significativa. Em seu discurso, afirma não ser um modelo rígido e impositivo a todas as escolas; no entanto, ao estabelecer que todas as experiências educativas na área da educação profissional continuam aceitas, em nada difere do Decreto n. 2.208/97. No tocante à modularização, repete as mesmas falhas do Decreto n. 2.208/97, mantendo esta forma de ensino nas certificações intermediárias e expandindo-as também para o nível tecnológico. Enfim, repete, de certa forma, o que os segmentos articulados da sociedade repudiaram no Decreto n. 2.208/97, embora se perceba um avanço na preocupação de um itinerário formativo nos cursos de qualificação básica. Tal Decreto, ao mesmo tempo em que cria nova perspectiva para o retorno do ensino médio e técnico integrado numa só matrícula, preconiza que todas as escolas de nível médio do país poderão optar por oferecer o ensino técnico de nível médio, bastando para tanto ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar,

simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas. A educação tecnológica, tanto de nível médio como superior, é bem mais complexa. Há toda uma orientação dos currículos para integrar os conhecimentos básicos, as bases científicas, tecnológicas, culturais e humanísticas (BRASIL 2004a).

As escolas técnicas e as faculdades de tecnologia, em parceria com os institutos de pesquisa e com as universidades públicas constituem um importante instrumento para o desenvolvimento do país. Porém, a proposta de modularização, as saídas intermediárias, os cursos aligeirados e currículos voltados para as necessidades imediatas do mercado podem impedir o desenvolvimento da pesquisa nas instituições de ensino tecnológico. Com as reformas, as instituições de ensino técnico, como o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, embora mantendo, como determina o Decreto n. 5.154/04, a forma integrada com o ensino médio, oferece a maioria de seus cursos técnicos separados do ensino médio, recebendo alunos mais interessados nos cursos profissionalizantes ofertados.

Ainda no âmbito da política de expansão da educação profissional, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/PROEJA, abrange cursos que proporcionam formação profissional com escolarização para jovens e adultos. Os cursos oferecidos são: educação profissional técnica de nível médio com ensino médio, destinada a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir o título de técnico; formação inicial e continuada com o ensino médio, destinada a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir uma formação profissional mais rápida; formação inicial e continuada com ensino fundamental (5ª a 8ª série ou 6º a 9º ano), para aqueles que já concluíram a primeira fase do ensino fundamental. Dependendo da necessidade regional de formação profissional, são também admitidos cursos de formação inicial e continuada com o ensino médio e podem ser oferecidos de forma integrada (formação profissional e geral unificada) ou concomitante (cursos em instituições distintas), sendo que a idade mínima de acesso é de 18

anos e não há limite máximo.

O Ministério da Educação, por meio da articulação da Secretaria de Educação a Distância e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, dispõe, ainda, sobre o Programa Escola Técnica Aberta do Brasil. A iniciativa constitui-se em uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, apresentando-se como um passo à frente na tentativa de democratização do acesso ao ensino técnico público, por meio da modalidade de educação à distância, com a finalidade de levar cursos técnicos a regiões distantes das instituições de ensino técnico e à periferia das grandes cidades brasileiras, incentivando os jovens a concluírem o ensino médio (BRASIL, 2007). Entendemos como Bueno (2005, p. 140), ser “a morosidade das discussões” um dos entraves existentes nas propostas de políticas públicas para a área que “retarda ações objetivas conscientes”. Nesse sentido, a educação profissional de nível médio, “por força das contingências de um contexto socioeconômico historicamente caracterizado por enormes disparidades [...], integra-se, hoje, com um nível de ensino cujas contradições e indefinições ainda não foram superadas”.

### **O CEETEPS: um breve panorama**

O CEETEPS - criado como entidade autárquica com sede na capital do Estado, investido de personalidade jurídica, com patrimônio próprio e autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar na forma da legislação de ensino do país (Decreto-Lei, de 06/10/1969 do Governo do Estado de São Paulo) - foi transformado em autarquia de regime especial, associada à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, por intermédio da Lei n. 952, de 30 de janeiro de 1976 do Governo do Estado de São Paulo. Pelo Decreto n. 37.735, de 27/10/93 do Governo do Estado de São Paulo, autorizou-se a transferência das oitenta e duas Escolas Técnicas Estaduais (industriais, agrícolas e de serviços) pertencentes à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico para o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS. A instituição - vinculada

à Secretaria de Desenvolvimento - é responsável pela formação profissional pública nos níveis básicos, técnico, superior tecnológico e de pós-graduação.

Pelo Decreto n. 16.309, de 04/12/80 do Governo do Estado de São Paulo, foram integradas à instituição seis unidades escolares que ofereciam o ensino técnico; em 1982, foram incorporadas mais seis escolas e, em 1989, mais duas, totalizando quatorze unidades escolares. A Resolução conjunta SE/SCTDET-2 de 19/11/2003, no seu artigo 1º, afirma que a coordenação pedagógica e administrativa dos cursos de Educação Profissional de Nível Técnico, que vêm sendo mantidos pelas escolas estaduais jurisdicionadas à Secretaria de Estado da Educação, ficaria, a partir de 2004, sob a responsabilidade do CEETEPS, tornando-se, assim, a única instituição estadual que oferece o ensino técnico. Atende em média 90 mil alunos anualmente e desenvolve o Ensino Fundamental, na modalidade EJA; o Ensino Médio, na modalidade regular e em EJA; o Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio - Proeja; e oitenta e três Habilitações Profissionais Técnicas de Nível Médio para os setores industrial, agropecuário e de serviços; e oferece, ainda, a formação inicial e continuada a trabalhadores dos mesmos setores. Como atividade suplementar mantém classes descentralizadas em convênio com Prefeituras Municipais e empresas privadas.

O último ano com matrícula inicial no ensino integrado foi em 1997, quando os cursos ofereciam o ensino médio e a educação profissional ao mesmo tempo, ou seja, a matriz curricular contemplava as disciplinas de formação geral e de educação profissional. O final do ensino integrado com formação ocorreu em 2000, sendo que a partir do primeiro semestre de 1998, os alunos passaram a ter a opção de matricular-se, independentemente, no ensino médio ou no ensino técnico, ou em ambos. A pesquisa realizada<sup>4</sup> para verificar os efeitos da aplicação da Lei n. 9.394/96 pelo CEETEPS (HEMÉRITAS; MAIA, 2005), aponta os seguintes indicadores: matrícula

---

<sup>4</sup>Tendo por objetivo divulgar dados, informações e análises de suas atividades entre 1997 e 2004, o CEETEPS publica, em 2005, o livro "Reflexos da Reforma da Educação Profissional nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo", resultado das pesquisas empreendidas.

inicial do ensino médio; matrícula inicial por área profissional; matrícula inicial por habilitação; relação inscritos/vagas do vestibulinho; relação inscritos/vagas do vestibulinho por área profissional; relação inscritos/vagas do vestibulinho por habilitação.

Constatou-se, por exemplo, aumento no número de candidatas ao vestibulinho, passando de 100.054, no 1º semestre de 1997, para 189.119, no 1º semestre de 2004, portanto, um crescimento de 89,01% no período. Os números referentes ao ensino médio indicam aumento de inscritos: de 36.745 em 1998, para 50.360 em 2004, ou seja, mais de 37,05%. Com relação ao ensino técnico, o número de inscritos passou de 46.542, no 1º semestre de 1998, para 138.759, no 1º semestre de 2004, ou seja, cresceu mais de 198,13%. No 2º semestre de 2004, houve 95.098 inscritos, registrando um crescimento de 429,73% se comparados aos 17.952 do 2º semestre de 1998 (HEMÉRITAS; MAIA, 2005, p. 28).

O perfil socioeconômico dos candidatos aprovados no vestibulinho dos cursos de educação profissional, de 1995 a 2004, também mudou. Verificou-se, por exemplo: redução percentual dos candidatos aprovados da faixa etária de 15 a 17 anos, de 83% em 1995 para 33,30% em 2004; aumento percentual dos candidatos da faixa etária de 18 a 27 anos, de 17% em 1995 para 40,30% em 2004, e da faixa etária acima de 27 anos, de 0% em 1995 para 14,72% em 2004.

As mudanças ocorridas nos percentuais das classes de faixa etária foram maiores em 1998, com a separação dos cursos em médio e técnico; de 2002 a 2004 as diferenças são menores e há relativa estabilidade nesses números. Com o aumento percentual, nos períodos, dos candidatos trabalhadores aprovados, que foram de 33% em 1995 para 53% em 1998, houve pequena redução percentual nos períodos subsequentes, com pequenas variações no período de 2002 a 2004. A referida pesquisa concluiu que: “o conjunto do alunado do Centro Paula Souza é hoje, em relação ao do ano de 1997, mais pobre, mais velho e constituído por mais pessoas que trabalham” (HEMÉRITAS; MAIA, 2005, p. 81).

Após 2001, alguns cursos foram criados e outros extintos, acompanhando a procura por matrículas nesses cursos e as tendências do

mercado de trabalho. É importante salientar que o CEETEPS, nesse período, ampliou a quantidade de habilitações implantadas e também a diversidade e amplitude dos cursos. São vinte e uma áreas profissionais previstas pelos Referenciais Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB n. 04/99 atualizada pela Resolução CNE/CEB n. 01/2005). O CEETEPS oferece e mantém cursos nas dezessete áreas profissionais em que atua, proporcionando oitenta e três habilitações profissionais, sendo cinco de ensino a distância, quatro na modalidade de ensino em alternância regular (artigo n. 23 da LDBEN n. 9.394/96), e em 2007 voltou a oferecer o Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio na Área Profissional de Agropecuária e Ensino Integrado ao Ensino Médio na Área Profissional de Gestão na modalidade Proeja; oferece, também, curso de especialização técnica nas Áreas Profissionais de Química, Gestão e Serviços de Apoio Escolar.

Os cursos são estruturados por módulos, incluindo saídas intermediárias que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento conforme o Decreto Federal n. 5.154/04. Segundo a classificação do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, de 2006, em São Paulo, entre as escolas públicas estaduais, as onze primeiras colocadas são escolas técnicas e oito unidades do CEETEPS ficaram entre as dez melhores instituições públicas. As escolas técnicas ficaram, ainda, em primeiro lugar em 59 dos 71 municípios onde foram avaliadas – o que representa um crescimento de 20% nas primeiras colocações, em relação a 2005. O levantamento de 2006 mostra ainda que a ETEC “São Paulo” conquistou o 10º lugar entre as públicas de todo o país e o 8º lugar entre todas as escolas da capital (públicas e particulares). No Brasil, entre as vinte melhores escolas públicas, excluindo as federais, 14 pertencem ao CEETEPS. Em Santos, a ETEC Aristóteles Ferreira ficou em primeiro lugar entre as escolas públicas, e em quarto lugar na classificação geral das escolas da cidade (CENTRO..., 2007).

## O cenário da pesquisa: a cidade e a escola

Em 1892, o porto de Santos passou por um grande processo de modernização, em decorrência de medidas tomadas pelo governo federal, no sentido de organizar uma concorrência para aparelhar e desenvolver os serviços do cais, tendo a Companhia Docas de Santos assumido a administração dos serviços portuários. Em 1867, a estrada de ferro Santos–Jundiá foi inaugurada para facilitar o transporte de café. A rápida urbanização de Santos gerou diversos problemas, como epidemias e endemias, concorrendo para que a cidade ficasse conhecida como “porto maldito”. Graças aos esforços conjuntos entre o poder público e o engenheiro sanitaria Saturnino de Brito, com seu arrojado projeto<sup>5</sup> de saneamento, a cidade foi urbanizada e saneada. No final do século XIX, diversos estabelecimentos de ensino foram criados, em sua grande maioria particulares, de cunho classista ou religioso, para atender as elites e as camadas médias urbanas crescentes (MORAES; ALVES, 2002).

A ETEC Dona Escolástica Rosa, uma das primeiras unidades profissionalizantes no Brasil, oferece atualmente, os cursos de Administração, Metalurgia, Nutrição e Dietética e Segurança do Trabalho. Foi inaugurada em primeiro de janeiro de 1908, por idealização de João Octávio dos Santos (\*08/03/1830 – >09/07/1900), mulato, filho natural da escrava Dona Escolástica Rosa e supostamente do Conselheiro João Octávio Nébias<sup>6</sup>, tendo sido batizado pelo Conselheiro e sua esposa Dona Emerenciana Nébias, responsáveis por sua formação.

O Instituto ficou sob a administração da Santa Casa até 1931, época em que foi assinado um convênio com o governo do Estado, por um período de 50 anos. Por volta de 1980, o internato foi fechado e o Estado firmou com

---

<sup>5</sup> Saturnino de Brito elaborou um projeto de saneamento da cidade de Santos; foram construídos canais que cortavam a cidade do centro para os arrabaldes.

<sup>6</sup> O Conselheiro Nébias nasceu em Santos a 01/06/1811. Ocupou os cargos de Juiz Municipal de Santos, Deputado Provincial reeleito em sucessivas legislaturas, Presidente da Assembléia Provincial de São Paulo, Juiz de Direito de Paranaguá, Presidente da Província do Rio Grande do Sul, Presidente da Província de São Paulo, Senador do Império, Ministro da Justiça e Conselheiro Imperial de D. Pedro II. (RODRIGUES, 1980 apud GOMES, 2001, p. 31).

o hospital, mantenedor da escola, um contrato de locação. A escola foi transferida para o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS pelo Decreto n. 48.456 de 20/01/2004, do governo do Estado de São Paulo. Muitas disputas ocorreram na tentativa de modificar seu objetivo<sup>7</sup> de ser uma escola de educação profissional gratuita, tendo em vista a vontade de seu idealizador expressa em testamento, considerado obra-prima na área jurídica.

Seu núcleo de gestão é assim constituído: a Direção, responsável pelo controle de toda a Unidade Escolar, tem como atribuição principal integrar as diversas áreas e equipes, além de executar, planejar, coordenar e organizar as atividades que propiciem e facilitem o cumprimento das metas da escola; a Diretoria de Serviços trata de serviços relacionados a recursos humanos, financeiros, materiais, patrimônio, manutenção e conservação em geral, segurança, zeladoria, suprimentos e comunicação; a Coordenação de Áreas é responsável pelo planejamento do ensino, pela supervisão e controle das atividades docentes em relação às diretrizes didático-pedagógicas e administrativas, bem como pela otimização dos recursos físicos e didáticos disponíveis; a Secretaria Acadêmica presta informações sobre conceitos, faltas, documentação, atestados e declarações; a Zeladoria cuida da conservação e limpeza geral das dependências da escola, do zelo e conservação de material fixo e de consumo, organiza e executa trabalhos que se encaixem no setor de zeladoria; a CIPA, entidade que é uma determinação do Ministério do Trabalho, tem como objetivo a prevenção de doenças e acidentes do trabalho mediante controle de riscos presentes no ambiente; a APM tem a finalidade de mobilizar os recursos humanos, materiais e financeiros da comunidade, para auxiliar a escola no que diz respeito à melhoria do ensino, à conservação e manutenção do prédio, de máquinas e equipamentos e da programação de atividades culturais e de lazer

---

<sup>7</sup> Julio Conceição elaborou o primeiro regulamento da escola, segundo o qual ela deveria ser organizada, construída e mantida exclusivamente com renda do seu patrimônio, com a finalidade de dar educação gratuita, moral, cívica e profissional a meninos pobres, sem distinção de nacionalidade, de preferência órfão, em regime de internato, fixado inicialmente em 50 o número de educandos (ver História e Lendas de Santos – Ensino. Disponível em: <[www.novomilenio.inf.br](http://www.novomilenio.inf.br)>).

(grifos nossos) (ESCOLA..., 2007)<sup>8</sup>.

Na unidade, 54,7% dos alunos são homens e 45,3% mulheres; a maioria está na faixa etária de 16 a 25 anos (62,1%); 51,8% deles trabalham e 47,2% não trabalham (1% não respondeu); 83% já tinham cursado o ensino médio: 67% em escola integralmente pública e 6,2% em escola particular; os demais intercalaram o tempo de curso entre a escola pública e a particular (CENTRO..., 2006, p. 5.3).

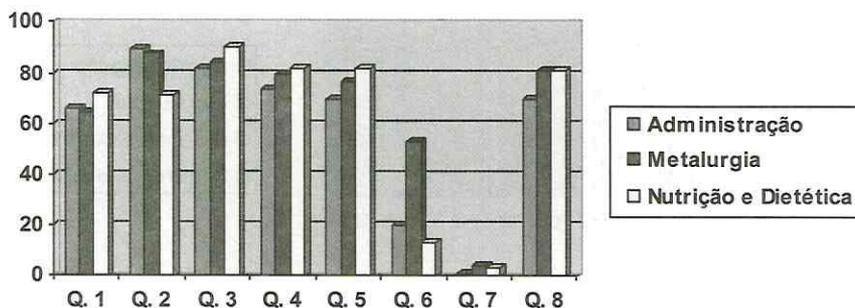
No Sistema de Avaliação Institucional/SAI de 2004, algumas alternativas foram selecionadas para conhecer os motivos da escolha dos cursos: 1) tenho algum conhecimento e gosto do curso; 2) possibilita maiores oportunidades de emprego; 3) pretendo me profissionalizar; 4) pretendo exercer a profissão de técnico; 5) pretendo seguir os estudos na área; 6) trabalho na área; 7) freqüente o ensino médio na escola; 8) é reconhecido como um bom curso. Na escola havia, em 2004, 424 alunos matriculados, e a pesquisa foi realizada com alunos que cursavam o segundo e terceiro termos dos cursos de Administração, Metalurgia e Nutrição e Dietética. O gráfico 1 mostra as alternativas que motivaram a escolha, segundo o curso.

---

<sup>8</sup>A escola possui um Centro de Memória. Em 1997, o CEETEPS, no sentido de estimular atitudes de valorização e preservação do patrimônio histórico e cultural, desenvolveu o "Projeto de Historiografia do Ensino Público Profissional Paulista", que contou com o apoio científico da Universidade de São Paulo, por meio da Faculdade de Educação (FE/USP), e o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP.

Gráfico 1

Porcentagem do número de alunos em relação à alternativa de resposta que motivou a escolha do curso - 2004



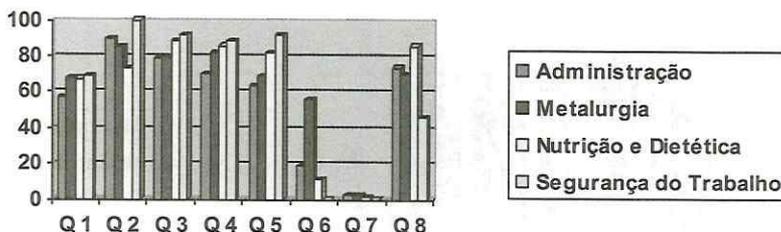
Fonte: ETEPS/SAI

A maioria dos jovens pesquisados (85,49%) escolheu a alternativa n. 3, ou seja, optou pelo curso para se profissionalizar; 82,65% preferiram a alternativa n. 2, esperando que o curso lhes possibilitasse maiores oportunidades de emprego. A diferença é pequena entre os que pretendem exercer a profissão de técnico (78,55%) e os que desejam seguir estudos na área (76,03%). Os que já trabalham na área são 27,13%.

O indicador aponta que, embora os alunos estejam procurando se profissionalizar e obter maiores oportunidades de emprego, no curso de Nutrição e Dietética não existe um percentual indicativo que demonstre estarem sendo direcionados a uma empresa ou mercado de trabalho específicos (CENTRO..., 2004, p. 9.1).

Em 2005, a escola tinha 786 alunos matriculados. A pesquisa do SAI foi realizada nos moldes da anterior, e as alternativas de resposta foram as mesmas de 2004. Nesse ano, foi avaliado também o curso de Segurança do Trabalho, e os dados são mostrados no gráfico 2.

**Gráfico 2**  
**Porcentagem do número de alunos em relação à alternativa de resposta que motivou a escolha do curso - 2005**



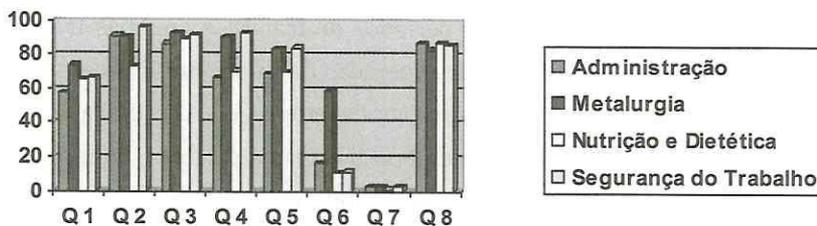
Fonte: CEETEPS/SAI

Poucas mudanças ocorreram. Os motivos dos alunos que procuram a escola técnica continuam sendo o de se profissionalizar e ter maiores oportunidades de emprego, ficando as respostas empatadas em 83,2%. Quanto à opção de trabalhar como técnico ou continuar os estudos temos 79,1% e 72,9%, respectivamente. Os que já trabalham na área continuam, a exemplo do ano anterior, em baixa porcentagem, ou seja, 23,7% (CENTRO..., 2005, p. 10.2).

Em 2006, havia 995 alunos matriculados. Nesse ano, foi realizada nova avaliação SAI, no modelo da anterior, e os resultados estão expressos no gráfico 3.

Gráfico 3

Porcentagem do número de alunos em relação à alternativa de resposta que motivou a escolha do curso – 2006



Fonte: CEETEPS/SAI

Com relação às expectativas dos alunos na escolha do curso, a profissionalização, com 89,5% das respostas, continua sendo a de maior relevância, seguida pela possibilidade de maior emprego na área (86,3%). O número de alunos que trabalham na área caiu para 21,8% (CENTRO..., 2006, p. 9.1).

É importante registrar que o maior índice encontrado nas respostas dos alunos diz respeito à gratuidade da escola: 93,06% em 2004, 96,3% em 2005, e 90,5 em 2006, tendo também pesado na escolha o fato de os alunos considerarem a escola técnica como uma boa escola.

#### As opiniões de alunos: o percurso de formação e o mercado de trabalho.

“Bem mais que o tempo que nós perdemos,  
ficou pra trás também o que nos juntou”  
(Samuel Rosa/Nando Reis)

O atual período de transição para novas formas de organização do trabalho e como consequência, de novas interações entre o Estado, o capital e o trabalho provocaram um aprofundamento da desigualdade social, da fragmentação da sociedade e da corrupção dos critérios morais e da infra-

estrutura cultural, fatores comumente mais graves nos países periféricos onde, historicamente, tem imperado uma profunda desigualdade na distribuição de bens sociais e econômicos.

Nesse contexto, os alunos que procuram cursos técnicos o fazem como estratégia para enfrentar períodos de transição em suas trajetórias de vida e profissionais, em busca de superação da imprevisibilidade que permeia o mercado de trabalho e a situação de emprego. A relativa estabilidade proporcionada pelo capitalismo da época da jaula de ferro, contexto no qual as trajetórias de vida e profissional possibilitavam a construção de narrativas individuais, foi definitivamente substituída pela precariedade do trabalho e das condições de vida urbana (SENNETT, 2006).

Nesse sentido, a passagem da escola para o trabalho não ocorre mais em etapas definidas, com tempo demarcado, em contextos formais, pelo contrário. Essas trajetórias são interrompidas, retomadas e modificadas em seu percurso diante de situações adversas. Neste texto, não entraremos na discussão sobre o conceito de trajetória de vida e profissional, no entanto, não podemos nos furtar de fazer referência ao conceito de trajetória, tal como Bourdieu (2006, p. 82) o coloca. Compreendida de diferentes formas no campo das ciências sociais e humanas (na historiografia contemporânea a trajetória tende a ser vista apenas como história de vida), ela é construída por acontecimentos que podem ser definidos “como alocações e deslocamentos no espaço social [...], isto é, ela é distribuída “nos estados sucessivos de estrutura da distribuição dos diferentes tipos de capital que estão em jogo no campo considerado”. Dessa forma, uma trajetória somente pode ser compreendida no campo que se transforma, ele próprio, sucessivamente, pois “o conjunto de relações objetivas que vincularam o agente considerado [...] ao conjunto dos outros agentes”, se defrontaram “no mesmo espaço de possíveis”.

No entanto, o espaço de possíveis - no atual momento de profundas transformações em função do contexto econômico, político, social e cultural -, provoca um efeito coletivo de desestabilização ou, como assinala Castel (2005), de dessocialização em função do desmoronamento das coberturas sociais constituídas no início da era moderna.

Com efeito, as entrevistas de aprofundamento dos treze alunos evidenciam buscas realizadas de diferentes formas por inserção e permanência na escolaridade formal, no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na tentativa de construção de uma narrativa de vida que possa proporcionar certa margem de estabilidade social e econômica<sup>9</sup>.

Na opinião de Gabriel:

Sou autônomo e trabalho com eletrônica (rádio, tv). Escolhi este curso pra ingressar na indústria, ter estabilidade e outras vantagens profissionais. Esta escola é a única que tem o curso na região, pode facilitar em função dele ser o único de metalurgia na região, e eu pretendo ingressar na Cosipa, pois lá tem um monte de vantagens, carteira assinada, plano de saúde [...].

A consolidação da individualização das tarefas e das trajetórias profissionais acarreta numa responsabilização individual dos atores sociais que passam a assumir a própria necessidade de mudança de rumos tanto em sua vida pessoal quanto profissional. É como se o ator fosse liberado de certos “constrangimentos coletivos que podiam ser opressivos, como no quadro da organização tayloriana do trabalho. Mas ele é de alguma forma obrigado a ser livre, intimado a ser bem sucedido, sendo ao mesmo tempo totalmente entregue a si mesmo” (CASTEL, 2005, p. 46).

No entanto, esse *aggiornamento* individualista maximiza as chances daqueles que conseguem, nesse contexto de desaceleração do emprego pleno, desenvolver suas potencialidades criativas e empreendedoras, que poderiam ser constrangidas no capitalismo da jaula de ferro, por imposições excessivamente burocráticas de empresas inflexíveis em seu modo de funcionamento. Como assinala o autor, esta é a parte da verdade do discurso que exalta o espírito empreendedor. Porém, esse discurso se esquece de apontar o outro lado da mesma situação: agravam-se os níveis de desigualdade

---

<sup>9</sup> As entrevistas aqui analisadas têm significado e significância no contexto das questões que o estudo procurou abordar. Dessa forma, necessariamente, este artigo não esgota as visões contidas nas treze entrevistas de aprofundamento. Os nomes são fictícios e os entrevistados assinaram Termo de Consentimento Esclarecido. Como se disse anteriormente, alguns dos problemas já foram discutidos em outros artigos (MARTINS, 2008a; 2008b).

econômica, social e diminuem as chances de mobilidade social da maior parte dos segmentos de trabalhadores.

Vejamos o caso de Márcio:

Hoje eu trabalho numa empresa chamada [...], de engenharia e sou projetista, tenho carteira assinada. Tive que fazer o curso de metalurgia porque hoje há uma grande variação de materiais e eu preciso saber quais são, para quê servem, a temperatura necessária, até onde vai a resistência do material. A empresa não quer saber se você vai pagar um curso ou não, você tem que procurar saber as coisas por conta própria, senão daqui a pouco estou fora. Na realidade eu pretendo terminar meu curso e levar minha carreira adiante, se conseguir fazer Engenharia.

Observa-se a preocupação com a garantia de uma atividade profissional que proporcione “segurança material e financeira, relações sociais, uma organização do tempo e do espaço e uma identidade no trabalho. No caso dos jovens, trata-se do conhecimento do *status* de adulto, portanto, de homem” (PAUGAM, 2003, p. 93). Sem dúvida, a ausência do contrato jurídico que confere *status* à atividade do trabalho - visto como emprego assalariado desde o advento da modernidade - constrange os indivíduos. Nesse sentido, a falta de perspectiva de um trabalho estável na forma de emprego com salário e carteira assinada, provoca uma angústia que vem, gradativamente, se consolidando na forma de doenças sociais. Na opinião de João, 19 anos:

Esta associação de poder e dinheiro é perigosa; eu não queria ser poderoso para ter dinheiro, eu queria ter poder para poder mudar algumas coisas, mas o poder ia trazer dinheiro. Aconteceu-me um problema na vida e eu não pude mais seguir o caminho que eu queria que era ser militar. Eu tenho diabetes, como meu pai. Eu acho que a gente tem que se adaptar com o que acontece pra gente. Os meus amigos foram fazer cursinho, foram crescendo, e eu não posso fazer por causa de dinheiro. Agora, arrumei emprego como aprendiz, auxiliar de almoxarifado. Entrei pelo programa Menor Aprendiz, do governo do Estado. Essa Lei foi estendida porque muitos jovens não tinham o primeiro emprego; o segundo emprego exige uma experiência, como é que você vai ter

o segundo se você não teve nem o primeiro em carteira? Foi uma oportunidade a ampliação desse programa para jovens com mais de dezoito anos, até vinte e um. Eu estava inscrito no CIEE e nunca arrumei nada porque, às vezes, quando o horário era bom, o salário não compensava (eu ajudo em casa, o meu pai teve derrame então eu ajudo em casa), então tinha que ser um salário que realmente compensasse a falta de alguém em casa.

Apesar de não estar desempregado e de ter conquistado seu primeiro emprego com carteira assinada – ainda que no âmbito de um programa governamental –, provoca em João certo constrangimento por não se sentir participante do *status* daqueles que seguem trajetórias definidas: terminar o ensino médio, ingressar num cursinho, conseqüentemente, numa faculdade e posteriormente, conquistar um bom emprego. Essa sensação de estar fazendo o melhor que pode pelo que a vida lhe oferece, em alguns casos, agrava a angústia do fracasso e em outros, provoca o desejo de buscar saídas, sejam quais forem, até conseguir “melhorar de vida” (João). Como diz Paugam (2003), algumas pessoas sentem que o fracasso que lhes oprime (fracasso que é visto tendo como parâmetro outras pessoas consideradas bem sucedidas, com emprego fixo, tarefas nobres, carreira promissora, etc.), é observado publicamente por todos como sinal de inferioridade ou de incapacidade social. João acrescenta de que forma encara a necessidade de assumir quaisquer tarefas para se manter empregado:

já trabalhei com animação de festas, como monitor, como garçom. Já trabalhei de frente de caixa, de entregador de água, tudo temporário, sem carteira assinada, era tudo assim, quinze reais aqui, vinte reais ali, dez aqui, trinta ali, e dependendo da função, garçom era a que eu ganhava melhor. Fui me infiltrando na copa, aprendi a fazer umas bebidas e algumas noções de servir; comecei a pesquisar na INTERNET algumas coisas de etiqueta, porque garçom tem que ter certa etiqueta. Tem que se virar, não interessa como, se não posso fazer o que quero, nem faculdade, tem que encarar. Agora estudo nutrição e pretendo continuar. Considero uma boa escola, mas tem que ter algumas melhorias.

Há, ainda, aqueles que tiveram alguma atividade profissional

considerada “mais nobre”, isto é, que conferia certo status diante da situação atual de desemprego ou de ter que viver de trabalhos temporários, sem perspectiva mais definida em relação à sobrevivência. Nesses casos, as condições anteriores de vida – mais satisfatórias do que as atuais – provoca uma deslocalização social, tão grave como daqueles que nunca viveram situações de emprego ou atividade profissional estável, pois, “confrontados com a escassez da oferta de emprego em certos setores de atividade, os desempregados com uma idade que dificulta a reinserção profissional são tomados por um sentimento de angústia, que se liga à perspectiva de reais dificuldades financeiras e, ao mesmo tempo, ao peso da humilhação” (PAUGAM, 2003, p. 95). Vejamos o caso de Tônia, 36 anos, divorciada, um filho:

eu tinha uma loja excelente. Separei-me e fui trabalhar no que aparecia. Hoje eu estou prestando serviço de costura. Se eu pudesse estaria lá até hoje, porque eu sempre gostei de trabalhar com comércio. Meus pais sempre trabalharam com comércio. Faço coisas para vender: ovo de páscoa, salgados. Este curso me interessou porque sempre gostei dessa parte de alimentação. Vários fatores da minha vida me obrigaram a vir estudar aqui: estava diante de um mercado de trabalho sem faculdade concluída, sem uma especialização [...] se eu vou trabalhar ou não nessa área é uma coisa que eu só vou ver com o tempo [...]

Como já discutimos em trabalho anterior, em mercados de trabalho marcados por intensa heterogeneidade (no qual se mesclam diferentes formas contratuais e não contratuais de vínculo empregatício), não é clara a articulação entre oferta e procura de trabalho, por vários fatores, particularmente em países periféricos ou semi-periféricos (MARTINS, 2005). No referido trabalho, assinalávamos que de qualquer forma, para o trabalhador desempregado ou exercendo atividades precárias de trabalho, a qualificação inicial e/ou a possibilidade de buscar novas qualificações profissionais é questão, antes de tudo, de sobrevivência, pois esse processo representa a porta de (re) entrada num mercado de trabalho restritivo.

Segundo Lúcio,

não trabalho e escolhi esse curso, porque ele é uma continuidade dos cursos que eu já tinha feito antes. É um curso que falta para ingressar no mercado. Eu tenho 18 anos ainda, terminei o Ensino Médio agora, ano passado e, o curso técnico abre portas. Eu estou encontrando dificuldades porque não convivo com a área, porque a maioria dos companheiros da sala trabalha com aquilo já, e se identifica melhor com o curso. As aulas são voltadas para o mercado de trabalho mesmo, mas se você já trabalha na área facilita.

Na opinião de Martins

não trabalho e escolhi Metalurgia porque eu tinha feito um curso no SENAI, de Calderaria. Gostei da profissão e quis dar andamento. Pretendo fazer engenharia mecânica. Esta escola é muito boa e aqui na Baixada Santista é a única que tem o curso de Metalurgia. Eu tenho mais chances no mercado de trabalho porque vou ter um componente no currículo a mais do que as outras pessoas. Eu faço Ensino Médio junto e quando eu acabar o Ensino Médio aí eu procuro um estágio.

Os segmentos da população que vivenciam períodos prolongados de desemprego e/ou de emprego informal/precário, não desejam passar a ser assistidos permanentemente, ainda mais porque as possibilidades de assistência, no Brasil, são vulneráveis e fragmentadas. Aqueles que estão desocupados desejam, sim, recuperar o *status* social proporcionado pelas relações formais de trabalho, embora, diferentemente dos países mais desenvolvidos, as questões que envolvem o emprego e a proteção contra o desemprego não tenham constituído, historicamente, as mesmas formas de proteção coletiva do Estado de Bem Estar Social:

A diferença com relação ao Brasil e aos países do terceiro mundo é que existe a imposição da idéia de indivíduo *par defau*, ou seja, um individualismo solitário e imposto pelo abandono do Estado, devido à inexistência de uma propriedade social constituída e universalizada. (NARDI, 2003, p. 120).

Segundo Luciana, 24 anos:

no momento não estou trabalhando, mas já trabalhei; fui vendedora e operadora de caixa em supermercados e lojas. Algumas vezes tive carteira assinada, outras não. Metade do tempo foi sem carteira assinada. A maioria das empresas hoje em dia contrata por três meses por outra empresa, chama-se terceirizada, depois você fica até seis meses. Você pode ficar três, seis, nove meses, depois eles dispensam. A empresa não tem gasto, quer dizer, tem gasto, mas nem tanto como uma pessoa que está registrada. Eu terminei o colegial em 1999 e eu tinha feito um curso técnico de módulos bem curtos. Fiz também informática, datilografia. Em 2003 eu entrei no cursinho pré-vestibular. Fiz um ano e meio de cursinho e não entrei na faculdade. Tentei o técnico e assim me encaixei aqui e encontrei a minha área, vi que eu gosto mesmo é da área da saúde. Prestei vestibular pra informática e agora estudo coisas relacionadas à área da saúde.

Segundo Sennett (2006), um indivíduo para sobreviver no atual contexto de condições sociais adversas, instáveis e fragmentadas, precisa enfrentar três desafios. O primeiro diz respeito às relações sociais de curto prazo constituídas pela intensa mobilidade de empregos e de locais de trabalho. O segundo se refere ao talento, entendido como a maneira com a qual os sujeitos apreendem as mudanças ocorridas e desenvolvem capacidades potenciais, em um processo de constante capacitação. Entretanto, nas sociedades contemporâneas se troca a importância de fazer bem alguma coisa por uma cultura da meritocracia, que amplia o horizonte das habilidades potenciais em detrimento das realizações passadas. O terceiro desafio é permitir que o passado fique para trás, descartando as experiências já vividas.

Também para Paula, as atividades profissionais exercidas enquanto estava empregada significavam apenas a garantia de sobrevivência:

agora eu não trabalho. Sem carteira registrada, eu trabalhei oito meses em um consultório, eu era recepcionista, secretária, faxineira, enfim, tudo o que havia para fazer. Trabalhei durante algum tempo em uma padaria também, como atendente e trabalhei

também um mês em uma sorveteria, mas nunca com carteira assinada. Já trabalhei de lotação também, como cobradora. Parei de estudar faz seis, sete anos.

No âmbito das políticas públicas, várias propostas têm sido elaboradas na tentativa de apontar possíveis saídas do campo de tensão constituído, de um lado, pelas exigências prementes de inserção de jovens e adultos num mercado de trabalho cada vez mais enxuto e volátil. De outro, discute-se a possibilidade de se ofertar, ao mesmo tempo, uma formação sólida que permita aos alunos percorrer os caminhos da construção de conhecimentos historicamente produzidos, preparando-o para o mundo do trabalho que cada vez mais ostenta o enigma da esfinge: decifra-me ou te devoro. Vejamos o caso de Sérgio:

eu faço atendimento ao público, com carteira assinada. Escolhi fazer metalurgia porque acho que é um curso que pode dar um futuro em termos de emprego, é uma formação que pra frente eu posso ampliar, não vai parar aqui. Escolhi esta escola porque é conceituada e tem estrutura. O curso não proporciona uma saída direta pra o mercado de trabalho. A maioria daqui não vai sair com emprego, vai sair com um curso, apenas.

Após os anos 1970, o mundo do trabalho passou a exigir um perfil de trabalhador polivalente, cooperativo e capaz de desenvolver seu potencial de aprendizagem sustentado por formações permanentes. As imbricações entre os novos rumos da economia e as reformas dos sistemas de ensino em âmbito internacional a partir dos anos 1980, sobretudo, têm sido exaustivamente discutidas pela literatura da área. Se o século XX foi o século da produção industrial, o século XXI tem sido apontado como o século das tecnologias de informação e da sociedade do conhecimento, num processo que exige diversificação dos espaços educacionais. Entretanto, também entre as propaladas reformas dos sistemas de ensino e as possibilidades de expansão do padrão de competitividade dos países que as implementam, não há uma relação simétrica. Outros fatores pesam para que a educação – vista como motor de desenvolvimento nas práticas discursivas oficiais –, alavanque o crescimento de um país. Um dos mais importantes, sem dúvida, seria a

constituição de uma agenda de governo que integrasse as políticas setoriais e, mais do que isso, efetivamente elegeisse as políticas sociais como prioridade de governo.

### **Considerações finais**

Na América Latina, os sistemas de formação profissional foram elaborados com a finalidade de atender a quem não tem acesso à educação superior ou quem não concluiu o ensino médio e procura garantir a melhor transição possível entre a escola e o emprego. As soluções apontadas são traduzidas de várias formas que vão das tradicionais autorizações de operações utilizadas pelo Ministério da Educação e Trabalho às medidas de mensuração da qualidade do trabalho formativo. Aponta-se ainda a necessidade de se tomarem medidas que contemplem a importância de políticas orientadas à demanda, que reduzam a evasão escolar e ampliem as oportunidades de acesso para aqueles com menos recursos (ORGANIZAÇÃO..., 2007).

Os dados apontam que, dos 106 milhões de jovens na América Latina e no Caribe, 48 milhões trabalham, e 13 milhões trabalham e estudam. Pelos dados do SAI-ETE 2005, da ETEC Dona Escolástica Rosa, a Taxa Concluinte Curso – TCC (número obtido pela divisão do total de alunos matriculados no início do curso pelo número de concluintes) demonstrou que 56,6% dos alunos que iniciaram o curso conseguiram concluí-lo. Dentre os motivos apresentados por ter abandonado o curso, que representa 43,4% dos alunos, o mais constante foi a impossibilidade de compatibilizar as atividades de estudo e o trabalho.

Outro problema grave diz respeito às dificuldades de acesso de alunos concluintes da educação básica em escolas públicas ao ensino superior público. Segundo os dados do Censo Escolar da educação básica, 87,9% dos alunos matriculados no ensino médio brasileiro pertencem a escolas públicas e representam apenas 46,8% do total de matrículas nas Instituições de

Educação Superior, ou seja, boa parte dos alunos originários do ensino médio público não tem conseguido ingressar na educação superior (BRASIL, 2006).

Outro fator que chama a atenção e como pudemos verificar na opinião dos alunos, a opção pelo curso técnico deveu-se ao fato de voltar a estudar (ou de permanecer estudando) com vistas a ingressar no ensino superior, o que corrobora dados do Censo de 2006. Ao tratar da distribuição das matrículas segundo as formas de articulação com o ensino médio, o Censo aponta que 55,6% dos alunos de 2005 (416 mil) possuem o ensino médio concluído, o que evidencia o retorno dos alunos às instituições para uma habilitação profissional, quando poderiam pleitear uma formação de nível superior. Os alunos entrevistados deixaram claro que a escolha pelo ensino técnico foi uma estratégia para conseguir o ingresso no ensino superior.

A vinculação da educação profissional às ofertas do mercado é de tal modo estreita que a falha na conquista de uma vaga, ou mesmo seu retardo, resulta no fracasso de todo o processo. A frustração pela não inserção aponta para nova qualificação e mais tempo de preparação, caminhando no sentido oposto ao critério de eficiência assumido pelo mercado, quando analisa o ensino técnico sob a fórmula – habilidade técnica/tempo de preparação e investimento/tempo de preparação. Essa teoria do tempo otimizado para o ensino técnico, que supostamente levaria a uma inserção mais rápida no mercado, cai por terra, bastando para tanto um cenário inadequado ou a falta de sincronia entre o mercado de trabalho e o currículo escolar. Para sustentar esse argumento, auxilia-nos o pensamento de Paiva (1997, p. 130-131) sobre o descompasso entre ensino técnico e emprego:

[...] as transformações por que passa o mundo contemporâneo estão a demandar novas e maiores forças psíquicas e virtudes pessoais, necessárias à vida num mundo em que a concorrência se acirrou [...]. Não se trata apenas de qualificar para o trabalho em si, mas de formar para a vida na qual também se insere o trabalho, nem sempre como foco fundamental da existência, com uma flexibilidade e um alcance suficiente para que se possa enfrentar o emprego, o desemprego e o auto-emprego e para que se possa circular com desenvoltura em meio a muitas “idades” de tecnologia com

possibilidade de olhar para trás, compreender o mais possível a transição, entender e usar (se for o caso) as máquinas mais modernas e fazer face a suas inúmeras e multifacéticas conseqüências na vida social e pessoal.

A educação constitui uma das políticas sociais e, no âmbito destas, não são poucas as mudanças de diretrizes de gestão desde fins dos anos 1970: a linha tênue que vinha, historicamente, separando as políticas de integração das políticas de inserção (também chamadas de assistencialistas), diluiu-se de forma irreversível, pelo menos no atual contexto. Grandes contingentes da população dos países de economia central e de alguns países que constituem o bloco dos emergentes – caso brasileiro – vêm sendo “assistidos”, na impossibilidade de se verem integrados ao mercado de trabalho e de consumo. Indivíduos que até muito recentemente possuíam o *status* de trabalhadores, passam a integrar o segmento de “assistidos”, numa velocidade que tem preocupado governantes e organismos internacionais. Vigora, portanto, um discurso de que a expansão de escolaridade – via cursos técnicos, regulares e/ou de formação continuada –, facilitaria o trânsito, particularmente dos contingentes mais jovens, para o mercado de trabalho. Porém, como se discutiu anteriormente e com base na convivência cotidiana proporcionada por esta pesquisa, essa correlação não é simétrica e constitui um processo permeado de peculiaridades que pesam negativamente para o lado vulnerável: os alunos/trabalhadores.

Pode-se perceber que as experiências profissionais não ocorrem em função de escolhas ou de estratégias em suas trajetórias de vida (o que implicaria numa racionalidade que não existe), mas sim, são as únicas chances oferecidas por um mercado de trabalho que muda velozmente, particularmente no que diz respeito à qualificação exigida para novas funções e/ou postos de trabalho.

Aos professores dos cursos técnicos resta trabalhar com uma das questões centrais que emergem no contexto atual de retração do Estado social: a perda da centralidade do trabalho assalariado, com a devida cobertura social, como elemento estruturante de relações sociais definidas cotidianamente. Nesse sentido, a situação de vulnerabilidade em que se

encontram vastos segmentos sociais faz com que a procura por novas qualificações técnicas ocorra num contexto de (re) instauração do individualismo negativo, pois o que está em jogo, atualmente, são as “dificuldades e os riscos de existir como indivíduo” (CASTEL, 1998, p. 596).

Aos antigos contingentes populacionais considerados classicamente inadaptados sociais (doentes mentais, inválidos, acidentados por serviço), somam-se, agora, trabalhadores cujas ocupações desapareceram, atingidos pela precariedade do trabalho, vastos segmentos de mão-de-obra sem qualificação específica ou em busca de novas qualificações, aspirantes ao primeiro emprego e os que acreditam que, com novos cursos e novas qualificações, possam reingressar no mercado de trabalho ou progredir em alguma carreira, mesmo que não seja considerada a ideal, aquela que a sociedade valoriza.

Entre o desemprego e o emprego formal, ainda, são vários os fatores que pesam na situação dos fragilizados, pois embora encontrem, eventualmente, colocações temporárias, atividades autônomas, etc., “as dificuldades econômicas desse grupo referem-se, na maioria das vezes, aos *status* jurídicos inferiorizados – ao desemprego, evidentemente, mas também, às situações intermediárias entre o emprego e o desemprego: ao trabalho temporário ou de meio período, aos contratos por tempo determinado, aos estágios e cursos profissionalizantes alternados, aos bicos, aos acordos de aposentadoria antecipada, etc” (PAUGAM, 2003, p. 64). Em suma, a irregularidade da atividade econômica gera segmentos de fragilizados, estudados sob a ótica da sociologia como aqueles que são mais atingidos em sociedades cuja exigência de *status* atinge níveis altos de expectativas e de consumo, o que desencadeia estados de angústia.

## Referências

BARBOSA, José Eduardo. Grandes beneméritos de Santos. **A Tribuna**, Santos, 1 nov. 2003. Texto sobre João Otávio. Edição especial/comemorativa dos 460 anos da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Santos. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250d6.htm>>. Acesso em: 30 out. 2005.

BRASIL. **Lei Nº 952, de 30 de janeiro de 1976**. Cria a Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita. Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, 20 de abril de 1976. Disponível em < <http://www.al.sp.gov.br/>

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei de 06/10/1969**. Cria como Entidade Autárquica Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo - Sistema de Cadastro de Legislação - ALESP. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/legislacao/>> Acesso em 15/05/2007

\_\_\_\_\_. Decreto n. 16.309, de 04/12/80 do Governo do Estado de São Paulo. Estabelece a integração ao Centro de Educação Tecnológica Paula Souza seis unidades escolares que ofereciam o ensino técnico no Estado. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/legislacao/>> Acesso em 15/05/2007

\_\_\_\_\_. Decreto Lei de 27/10/93. Autoriza a transferência das Escolas Técnicas para o Centro de Educação Tecnológica Paula Souza . Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/legislacao/>> Acesso em 15/05/2007

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.154/04. Estabelece as diretrizes para a educação profissional e tecnológica. Brasília, 2004a. (Revoga o Decreto Federal n. 2.208/97).

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.159/04. Institui a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2004b.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 2.208, de 17/04/97. Regulamenta o § 2º do artigo 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Diretrizes e bases da educação nacional: legislação e normas básicas para sua implantação. São Paulo, 2001. p. 163-165.

\_\_\_\_\_. Educação profissional de nível médio no censo escolar. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/>> Acesso em: 25 set. 2007.

\_\_\_\_\_. Programa Escola técnica aberta do Brasil. Brasília: MEC/SEED/SETEC, 2007. Disponível em: <<http://www.etecbrasil.mec.gov.br/>> Acesso em: 16 out. 2007.

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2005.

- BUENO, Maria Sylvia Simões. Formação docente para a educação técnica e profissional de nível médio. In: PARDAL, Luís et al. Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual. Organização Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP. Campinas: Autores Associados, 2005. p.137-151
- CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. A insegurança social: o que é ser protegido? Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CETEC). SAI/ETE. Sistema de avaliação institucional: 6º relatório de avaliação. Etec Dona Escolástica Rosa. Pesquisa SAI/ETE, 2005
- \_\_\_\_\_. Sistema de avaliação institucional: 7º relatório de avaliação. Etec Dona Escolástica Rosa. Pesquisa SAI/ETE, 2006.
- \_\_\_\_\_. Mapeamento das escolas técnicas: 1º sem. de 2007/vestibulinho, n. 20, p. 42
- ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DONA ESCOLÁSTICA ROSA. Plano Escolar 2007. Santos, SP, 2007. Disponível para consulta na secretaria da escola.
- GOMES, Dulcinéia de Oliveira. O Instituto Escolástica Rosa: formando o mundo dos trabalhadores em Santos. 2001. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- HEMÉRITAS, Adhemar B.; MAIA, Luis Carlos Zanirato. Reflexos da reforma da educação profissional nas escolas técnicas estaduais de São Paulo. Campinas: Komedi, 2005.
- MARTINS, Angela Maria. A gestão de uma escola técnica: desafios pedagógicos. In: PARDAL, Luís et al. Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual. Organização Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 111-135.
- \_\_\_\_\_. Aspectos organizacionais e dinâmicos na gestão da escola pública: dilemas e conflitos. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 24, p. 135-152, 2008a.
- \_\_\_\_\_. O contexto escolar e a dinâmica de órgãos colegiados: uma contribuição ao debate sobre gestão de escolas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 16, p.195-206, 2008b.
- MORAES, Maria Sylvia Vidigal; ALVES, Julia Falivene. Escolas profissionais públicas do Estado de São Paulo: uma história em imagens. São Paulo: Centro Paula Souza: Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- NARDI, Henrique Caetano. Ética no trabalho. IN: CATTANI, A. D. Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia. 4. ed. Petrópolis: Vozes: Ed. da UFRGS, 2002. p. 116-122.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Trabalho decente e juventude. América Latina – Resumo Executivo. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/>>. Acesso em: 2 out. 2007.

PAIVA, Vanilda. Desmistificação das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. Contemporaneidade e Educação, v. 2, n. 1, p. 130-131, 1997.

PAUGAM, Serge. **Desqualificação social**: ensaio sobre a nova pobreza. São Paulo: EDUC: Cortez, 2003.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

## CAPÍTULO 4

---

### **A Reforma da Educação Profissional: Um estudo sobre o modelo de competências e suas implicações no plano de trabalho docente<sup>1</sup>.**

Fellipe de Assis Zaremba  
Celso Carvalho

#### **O Contexto Geral**

No plano mais amplo da vida social, as décadas recentes, notadamente a partir dos últimos trinta anos do século passado, têm sido primorosas no sentido de expor as contradições que movem a lógica social sob o capitalismo. Nesse contexto, um conjunto imenso e orgânico de reformas foi anunciado e apresentado mundo afora como necessário ao enfrentamento da crise do capital. Esse conjunto de reformas foi defendido no contexto mundial por meio de intensa ação político-institucional das organizações multilaterais construídas pelo capital no período do pós-guerra.

O pressuposto inicial a orientar as reformas era o de que as transformações em processo no capitalismo mundial não comportavam mais as formas de organização criadas no contexto do imediato pós-guerra, ou seja, o chamado Estado de Bem Estar Social, experiência histórica que marcou a sociabilidade, notadamente europeia, até a década de 1980, não possuía mais viabilidade. Esse movimento afirmava a necessidade de construir novas formas de relacionamento entre o Estado e a sociedade, modificando os procedimentos de gestão, captação de recursos,

---

<sup>1</sup> Este texto apresenta os resultados parciais da pesquisa A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Um estudo sobre o modelo de competências e suas implicações no plano de trabalho docente (ZAREMBA, 2009). Ela se insere no contexto da pesquisa AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE AS ESCOLAS TÉCNICAS DA REGIÃO DO ABC PAULISTA (CARVALHO, 2009), realizada no âmbito das atividades da Linha de Pesquisa em Políticas e Práticas Educacionais do PPGE-UNINOVE.

financiamento e distribuição do fundo público. Apontava também para a necessidade de uma profunda redefinição nas responsabilidades do Estado perante a população, incluindo-se educação, saúde e previdência. O discurso oficial afirmava que as reformas possibilitariam ao Estado economizar recursos e concentrá-los nas questões sociais, mas não explicava como tais ações seriam possíveis tendo em vista que uma das faces da reforma era a transformação de espaços organizados e geridos pelo interesse público em espaços a serem organizados ou geridos segundo a lógica do privado, com a conseqüente diminuição da ação do Estado e sua participação no fundo público.

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.

Harvey (2004) ressalta a intensidade da crise estrutural global do capitalismo. 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. 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 se materializa em processos como a chamada revolução científico-tecnológica, 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 criam as condições para a precarização do trabalho. Para ele:

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).

Para Chesnais (1996) o mais adequado é denominar o processo atual de mundialização do capital, pois ele representa o próprio regime de acumulação do capital. Afirma ele 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, nas 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 sua acumulação ampliada. Assim, 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, ampliando o poder de acumulação de capitais pelas classes dominantes.

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 ao 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.

Nesse contexto de crise do capitalismo as forças do capital veiculam a necessidade de profundas mudanças nas estruturas sociais, de re-politização da sociedade a partir de reformas políticas e estatais, da formação de um novo ser social, de um novo trabalhador. O objetivo é *modelar e formar* um novo cidadão adaptado à *nova* realidade.

No Brasil, esse movimento se constitui em um processo de atualização histórica, que ganha organicidade na passagem da década de 1980/1990. Nesse contexto, o grupo político que se torna hegemônico encaminha um amplo processo de mudanças na normatização e regulação do Estado. No conjunto das políticas públicas encaminhadas pelo governo, a

educação é alçada à condição de espaço privilegiado a ser reformado. Sob o argumento de que as novas formas de organização do trabalho e da produção estariam a exigir um novo perfil de qualificação profissional dos trabalhadores, tem início um processo que visava *adaptar* o sistema escolar a essas necessidades. No mesmo movimento, o discurso oficial preconizou a necessidade de aumentar a escolaridade da população como meio para melhorar as condições de inserção da economia no contexto mundial, agora marcado pela globalização econômica. Esse movimento reformista ganhou adesão de quase toda a mídia, da burguesia, de parcelas do movimento sindical e de algumas instituições representativas dos trabalhadores da educação.

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 neste trabalho é apresentar de forma sucinta os impactos produzidos pela reforma da educação profissional no trabalho docente. Para tal fim realizamos uma pesquisa teórica e empírica que teve

como objetivo verificar a incorporação do modelo de competências no currículo e no plano de trabalho docente da Escola Técnica Estadual Julio de Mesquita, localizada no município de Santo André, na Grande São Paulo.

## Modelo de competências e trabalho docente na Escola Técnica Júlio de Mesquita

### 1 Reforma educacional e modelo de competências.

Nos últimos anos, o conceito de competências 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 ao 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, como a capacidade de mobilizar saberes de diversas naturezas (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 disponibilidade afetivo-social para acionar todos esses saberes, tendo em vista a realização de uma atividade que requeira sua utilização. (FERRETTI, 2003).

O modelo e 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-o aos mecanismos do mercado.

Segundo Deluiz (2001), no modelo de 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 de 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 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 nas 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).

Afirm-se ser vantajosa 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 (BRASIL, Parecer nº 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 e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (BRASIL, 1999, p. ?).

E nas 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 trabalha-dores 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. (BRASIL, 1999, 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 é mais amplo que o objeto imediato de estudo, abordado 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 justificaram a reforma da educação profissional pela suposta necessidade desse 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 do 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 nacional.

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 opera mudanças que apontam para o atendimento a 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 a pedagogia das competências, embora anuncie a liberdade e a cidadania como supostos, materializa políticas a praticas educativas que reforçam as desigualdades sociais e a alienação do indivíduo.

O indivíduo, por um lado passa a ser o responsável pela 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 em sua descaracterização como 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, o modelo de competências resulta de uma política educacional subordinada ao universo produtivo e às necessidades oriundas da dinâmica do trabalho, estabelecidas pelo capital.

## **2 Os Planos de Trabalho docente: implicações do modelo de competências na atividade docente.**

### **2.1 O CEETEPS**

A reforma da educação profissional, promovida pelo governo federal na década de 1990, foi incorporada pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS e implementada por meio de documentos, manuais, deliberações e resoluções. Primeiramente procurou-se entender e depois incluir o conceito de competência como referência no currículo. Para tanto, o CEETEPS concentrou toda a pesquisa acerca do modelo de competências na Coordenadoria do Ensino Técnico – CETEC, órgão responsável por coordenar e responder, dentro da estrutura organizacional do CEETEPS, o planejamento, a orientação e o controle da oferta de cursos da Instituição, bem como a capacitação de professores e a coordenação do Laboratório de Currículos, este último com a função de atualizar os cursos diante do mercado de trabalho. O Laboratório de Currículo ficou também responsável por desenvolver estudos e implementações de currículo modularizado sob a égide do modelo de

competências.

O CEETEPS justificou a organização curricular em módulos a partir das orientações das DCNET, visando garantir a flexibilidade do currículo pautada na idéia de competências por área. O objetivo era o de garantir a flexibilidade do currículo ante as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, direcionando suas atividades conforme o movimento econômico e produtivo.

## 2.2 A ETEC Júlio de Mesquita

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 (Design de Interiores, Edificações, Hotelaria, Meio Ambiente, Química e Turismo) 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.

O curso de Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio em Técnico em Química da ETEC Julio de Mesquita visa atender, segundo o Plano de Curso, às empresas públicas e privadas do município de Santo André, bem como seu entorno, ou seja a Região Metropolitana de São Paulo.

O perfil profissional de conclusão do Técnico em Química é constituído pelas competências profissionais gerais e 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 e 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.

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.

A proposta de formação do curso segue as orientações expressas no Parecer nº 16/99 e, nesse sentido, reforça uma perspectiva de educação profissional de nível técnico centrada nas expectativas do mercado de trabalho.

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.

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.

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. (CENTRO..., Plano de Curso, 2007, p. 18).

A ETEC Julio de Mesquita utiliza a organização curricular modular

e os módulos são articulados e integrados entre si, formando uma seqüência progressiva, aspecto que atende a perspectiva da laborabilidade. No que tange ao enfoque pedagógico do currículo, o Plano de Curso apresenta-se em sintonia com as reformas e com a *pedagogia das competências*. A interdisciplinaridade é apresentada menos como conceito acadêmico e mais como compreensão, valorizando a necessidade de dar sentido aos conteúdos, vivenciá-los e ao mesmo tempo tratar o conhecimento do modo como ele de fato se faz, ou seja, relacionando conceitos.

Segundo o Plano de Curso, a construção de competências e o desenvolvimento mais integrado, interdisciplinar, 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 uma proposta pedagógica sintonizada com os alunos. Assim, toda a formação geral envolve a idéia de preparação para o trabalho, promovendo o diálogo entre o que se vem desenvolvendo em fragmentos na escola, tornando a interdisciplinaridade uma prática pedagógica que se realiza em projetos de estudo, pesquisas e atividades em favor de uma compreensão de mundo contextualizada, mais próxima do modo como a realidade de fato se apresenta.

Toda a proposta do Plano de Curso enfatiza a interdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos no mundo real a partir do desenvolvimento de competências. Objetiva, assim, o planejamento e o desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos. Pretende, ainda, fortalecer a interdisciplinaridade no contexto educacional a partir da adoção de módulos.

### 2.3 O Plano de Trabalho Docente

O Plano de Trabalho Docente é um documento desenvolvido pelo professor em consonância com os objetivos traçados pelo Laboratório de Currículos e que se constitui na base para o desenvolvimento do curso. 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 esses documentos em constante atualização e voltados ao suposto desempenho que *promove* a empregabilidade dos trabalhadores.

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 delas, 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 Currículos, 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 ETEC Julio de Mesquita, ao analisarmos o Plano de Trabalho Docente do curso de Química, verificamos que sua orientação pedagógica e organização do ensino estão estruturadas a partir do modelo de competências.

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.

No Plano de Trabalho Docente a memorização de procedimentos e técnicas, necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos, passam a ser substituídas 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 nos 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, assim, o predomínio de uma conotação utilitarista, imediatista e pragmática do conhecimento. O Currículo adquire a responsabilidade de estar relacionando a aquisição de novas competências que decorrem em grande parte dos avanços da ciência e da tecnologia no mundo do trabalho com as exigências do setor produtivo.

Interpretar, selecionar, avaliar, adequar e preparar são verbos presentes no Plano de Trabalho Docente, que 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.

Em que pese a elaboração dos Planos de Trabalho Docente estarem afinados com as diretrizes curriculares, eles somente são a expressão de uma forma parcial de apropriação das reformas. O contato com o cotidiano escolar, bem como a realização de uma série de entrevistas com professores e coordenadores de curso, entretanto, nos permitiu observar outros aspectos

que não se apresentam nos documentos. Tais procedimentos nos permitiram verificar que no cotidiano e no espaço escolar vários são os acontecimentos que podem contribuir ou não para o processo de implementação das reformas educacionais. Nesse sentido, a proposta de reforma da educação profissional tem encontrado na Escola Técnica Estadual Dr. Julio Cezar Ferreira de Mesquita as mesmas dificuldades de implantação já verificadas em outras unidades (SILVA JUNIOR; FERRETTI, 2006; CARVALHO, 2009). 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, em razão de sua história, cultura e identidade, o cotidiano dos professores, em que pesem modificações, ainda é marcado por formas e processos de ensino ditos tradicionais. Os processos de aula expositiva e as avaliações centradas na memorização ainda são comuns. Da mesma forma é possível afirmar que umas das maiores resistências encontradas pela reforma é a própria identidade profissional dos professores, principalmente os das disciplinas técnicas. Para eles, pensar o conteúdo como meio e não fim se constitui em processo de diminuição da importância profissional. Para eles o importante é o conhecimento presente na sua especificidade e não a possibilidade desse conhecimento ser útil para o desenvolvimento de outras habilidades.

### **Considerações Finais**

A 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. 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.

O contexto que orientou esta pesquisa são as mudanças nos processos normativos que marcam a educação brasileira na década de 1990, com especial destaque para a educação profissional. 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.

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, se efetiva no cotidiano escolar com

intensidade no âmbito legal, mas com grande dificuldade no cotidiano de aula dos professores.

Podemos aqui, com os devidos cuidados, afirmar que o processo de apropriação do modelo de competências nos planos de trabalho docente não tem se dado de forma literal, mas sim, mediados pela cultura e práticas escolares. Com isso, materializa em sua construção toda uma densidade histórica que marca a trajetória da escola, seus professores, seus gestores e alunos. Da mesma forma é possível afirmar que, o fato de a pedagogia das competências 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, seja pelas mais diferentes instituições educacionais.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Planejamento político estratégico para educação*. Brasília, DF, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *LDBEN: Lei nº 9.394/96 de 23 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. *Manual de planejamento estratégico escolar: construindo a nova educação profissional: versão preliminar*. Brasília, DF, 1997a.

\_\_\_\_\_. 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. Brasília, DF, 1997b.

\_\_\_\_\_. 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. Brasília, DF, 1999a.

\_\_\_\_\_. 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. Brasília, DF, 1999b.

- \_\_\_\_\_. 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. Brasília, DF, 2004a.
- \_\_\_\_\_. 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. Brasília, DF, 2004b.
- CARVALHO, Celso. Reforma da educação no contexto de crise do capitalismo contemporâneo. *Impulso*, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 21–34, maio/ago. 2005.
- \_\_\_\_\_. *As políticas educacionais para a educação profissional: um estudo sobre as Escolas Técnicas da Região do ABC Paulista*. São Paulo: FAPESP, 2009. Relatório técnico e científico final.
- CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 3.
- 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.
- CETEC. *50 anos de avaliação: textos para estudo e discussão*. [S.l.], 2000a. Mimeografado.
- \_\_\_\_\_. *As novas competências profissionais e a construção do currículo*. [S.l.], 2000b. Mimeografado.
- CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã. 1996.
- DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.
- FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.
- FIDALGO, Fernando. *Educação profissional e a lógica das competências*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2004.
- KUENZER, A. Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SILVA JR., João dos Reis. *Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2003.

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

\_\_\_\_\_. *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*. São Paulo: FAPESP, 2006. Relatório técnico e científico final.

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

ZAREMBA, Fellipe de Assis. *A reforma da educação profissional: um estudo sobre o modelo de competências e suas implicações no plano de trabalho docente*. 2009. Dissertação (Mestrado) - Uninove, São Paulo, 2009.

## CAPÍTULO 5

---

### **CEETEPS: Análise da Organização Curricular do Curso de Informática em uma de suas Unidades de Ensino\***

Beatriz Galvanin

#### **Introdução**

Estamos vivenciando um processo de mudanças macroeconômicas no contexto do sistema capitalista de produção que está se refletindo em vários aspectos na sociedade e, com evidência, na educação.

Essas mudanças têm desencadeado reformas nos sistemas educacionais não somente promovendo uma simples adaptação a elas, mas despertando nos educadores a necessidade de identificá-las, analisá-las e refletir sobre os elementos envolvidos nesse processo e seu impacto nas escolas. É nessa perspectiva que a referência neste estudo será o conjunto de mudanças implantadas pelo CEETEPS a partir da Lei 9.394/96, e as proposições elaboradas pela Escola Técnica Estadual Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho no sentido de implementá-las na área curricular, adotando como estratégia a análise das matrizes curriculares do curso de Informática, curso que perdura ao longo do período delimitado por esta pesquisa, ou seja, o estudo abarcará a organização curricular do referido curso na escola no período de **1997 a 2004**. Tal reflexão se justifica porque o primeiro documento representa a última “grade” que atendia a Lei Federal 5.692/71 e a Lei Federal 7.044/82, organizando-se no sistema integrado e, os posteriores, obedecem o sistema modular, opção adotada pelo subsistema Paula Souza a partir da LDB 9.394/96, envolvendo os Decretos 2.208/97 e

---

\* Este texto é parte da dissertação de mestrado da autora, sob título *Reflexos da reforma da educação profissional de nível médio: análise documental em uma escola do CEETEPS*. UNESP, FFC, Marília, 2007.

5.154/2004 que regulamentam a educação profissional prevista nos artigos 36 a 41 da citada LDBEN.

Esta análise é importante para desvelar os encaminhamentos desenvolvidos no subsistema Paula Souza, na condição de articulador do modelo nacional e sua concretização na realidade das escolas.

Durante o significativo período entre 1995 e 2005 tínhamos exercício profissional na unidade de ensino acima mencionada e recebíamos com frequência novas instruções através de documentos enviados pelo CEETEPS e até mesmo cursos de capacitação<sup>1</sup> oferecidos aos professores para que acompanhássemos o processo de implantação de mudanças pedagógicas e administrativas de acordo com as novas exigências decorrentes da articulação trabalho e educação com a flexibilização das relações de produção e a inovação tecnológica, percebidas inicialmente na leitura da legislação específica pertinente à educação.

É importante assinalar que mesmo com as novas instruções e cursos de formação continuada, de caráter inovador, a proposta de reforma confrontava dificuldades complexas do cotidiano escolar, colocando em causa a eficácia da operacionalização dessas mudanças. Essa problemática inspirou a formulação deste trabalho, em busca de uma reflexão que permitisse desvelar os fundamentos da reforma desencadeada na educação profissional técnica de nível médio, no período vivenciado, através das indagações: Como foi implantada a reforma? Por que a reforma teve lugar? Quais suas determinações e relações com o contexto em que se trocam influências? Enfim, as relações entre a escola (ou sistema escolar) e o sistema social mais amplo, em seu conjunto ou em algum de seus aspectos - considerando o que Alves (1991, p. 57) destaca como origem de problemas de pesquisa: "(a) lacunas no conhecimento existente", ainda: "(b) inconsistências entre

---

<sup>1</sup> A respeito das críticas à expressão "capacitação", ver especialmente Marin (1995), em artigo no qual a autora analisa, critica e aponta as conseqüências do uso de termos comumente associados à educação continuada de profissionais da educação nos últimos anos, tais como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação. A crítica específica do termo "capacitação" refere-se às idéias de "habilitar\ tornar capaz", de um lado e "convencer, persuadir" de outro, tendo em vista que profissionais não podem\ devem ser persuadidos, mas conhecer, analisar, criticar e aceitar ou não idéias, por meio da razão.

deduções decorrentes de teorias e resultados de pesquisas ou observações feitas na prática cotidiana” e, finalmente, “(c) inconsistências entre resultados de diferentes pesquisas ou entre estes e o que é observado na prática”.

Assim, tendo por referência oito Matrizes Curriculares do Curso de Informática, procuramos detectar e analisar algum tipo de alteração em sua organização, seja na denominação dos cursos, na legislação pertinente, na carga horária, enfim algum tipo de mudança como reflexo do processo de reforma da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a partir da LDB 9.394/96, envolvendo os Decretos 2.208/97 e 5.154/2004.

Através da revisão dos textos legais vigentes sobre Educação Profissional, entre eles: Constituição Federal 1988, Lei Federal nº. 9.394/96 Decreto Federal nº. 2.208/97 (que regulamenta os artigos 39 a 42 da LDB), Parecer CNE/CEB nº. 16/99 (que define os princípios gerais e específicos da educação profissional de nível técnico), Resolução CNE/CEB nº. 04/99 (que trata da organização e das diretrizes curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico), Decreto 5.154 de 23/07/2004 (que revoga o Decreto 2.208/97), Parecer CNE/CEB nº. 39/2004 (que realiza a adequação das diretrizes curriculares, orientando na implantação do Decreto 5.154/2004) e Resolução CNE/CEB nº. 01/2005 (que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº. 5.154/2004) foram realizadas leituras seletivas nos documentos oficiais para assinalar unidades delimitadas (uma parte, capítulo, uma seção, com expressões completas) – permitindo uma visão de conjunto do conteúdo de cada documento.

A escolha das matrizes do curso de Informática se explica por ser um dos cursos mais antigos da Escola Técnica Estadual Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho de Ipaussu /SP – que foi constituída em 1948 na condição de Escola Artesanal e incorporada no CEETEPS em 1994.

Dessa forma, a análise das oito matrizes curriculares considera a Habilitação Profissional Plena de Processamento de Dados, curso criado em 1991 com duração de três anos, o qual concluiu a primeira turma em 1993, a segunda turma de 1994 a 1996 e a terceira turma de 1997 a 1999. O estudo partirá deste último período, ou seja, a organização curricular de 1997 a

1999, como já foi registrado, por se tratar dos últimos momentos da organização curricular no regime integrado, com base na LDB 5692/71, suas alterações e regulamentações. As matrizes curriculares posteriores já se ajustam à nova LDBEN, suas adequações e reformulações, bem como à leitura da reforma feita pela administração do centro Paula Souza.

### **Análise Documental: Matrizes Curriculares do Curso de Informática da ETE / Ipaussu**

As matrizes Curriculares utilizadas para análise são dos antigos cursos no sistema integrado – como referência o curso de Habilitação Profissional Plena de Processamento de Dados e dos novos cursos no sistema modular<sup>2</sup> – representado pela Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Informática, que sucedeu o curso anteriormente oferecido.

As alterações em termos de conteúdos das disciplinas do antigo curso de Processamento de Dados e atual curso Técnico de Informática se deram por conta de três mudanças significativas:

- última grade dos antigos cursos do sistema integrado – de 1997 a 1999
- primeira matriz do novo curso do sistema modular – de 1999 a 2004
- segunda matriz do curso do sistema modular – de 2004 a 2008

Para análise dessas matrizes, há necessidade de retomarmos a análise da política educativa, pois isso permite obter informação sobre os procedimentos e critérios utilizados em sua construção e fundamentam a reforma empreendida. Nessa perspectiva, podemos tomar como referência as palavras de Bueno (2000, p. 126) que aponta como grande fonte de inspiração

---

<sup>2</sup> A organização curricular em base modular, é pautada na flexibilidade, prevê a possibilidade de percursos educacionais diferenciados. (FIDALGO; MACHADO, 2000 apud HENRIQUES, PAULO DE TARSO COSTA, 2005). Disponível em: <<http://www.sectma.pe.gov.br/download/Organiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20Curr%C3%ADculos%20por%20Compet%C3%A4ncias%20-%202005%20-%20vrs.%2002-12-2005.ppt#451.1.1,Organiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20Curr%C3%ADculos%20por%20Compet%C3%A4ncias>>. Acesso em: 15 abr. 2007.

para as reformas brasileiras para o ensino médio e a educação profissional, a literatura veiculada pelos organismos internacionais, em especial estudos, documentos e recomendações do Banco Mundial, do BID e de organismos articulados à Unesco.

Afirma a autora que o ensino médio e a educação profissional, em especial, são atingidos de modo peculiar e contraditório nesse processo de reforma educativa. Destaca que

“de um lado, os passos da reforma para essa área declaram inspirar-se em tendências orientadoras de transformações educativas já efetivadas ou em andamento no Norte Econômico, com vistas a uma inserção mais satisfatória do país na sociedade global da tecnologia e do conhecimento”.

E continua: “sem dúvida, tal referência implica profundas alterações no sistema educacional e isso requer recursos, em especial de ordem financeira. Mas em que medida as intenções impressas são traduzidas em práticas correntes?” (BUENO, 2000, p. 107). De outro lado, aponta a autora, “o eixo economicista que sustenta todo o discurso concentra esforços na escola fundamental, recomenda políticas de recuperação (redução?) de custos tanto no ensino médio quanto na educação profissional, estimula a informalidade sem pré-requisitos em programas de qualificação [...]” a inflexão que essas orientações provocaram nas escolas técnicas do Centro Paula Souza, fiel seguidor dos dispositivos legais, implicou não apenas no fim do ensino integrado, mas na ausência de articulação entre o ensino médio e técnico, na opção pelo ensino modular e no enxugamento da carga horária, conforme identificaremos a seguir.

No intuito de proceder à análise proposta, foram selecionadas as oito matrizes curriculares que apresentam, no período especificado, algum tipo de alteração em sua organização, seja na denominação dos cursos, na legislação

pertinente, na carga horária, enfim algum tipo de mudança nestes documentos, como reflexo do processo de reforma da educação profissional. Iniciaremos expondo um quadro com as principais características de cada matriz curricular. Optamos por não detalhar o rol de componentes curriculares por acreditarmos ser necessário para o tipo de estudo que estamos realizando.

**Quadro 1 - Características das matrizes curriculares**

Matriz	Data da homologação	Denominação do Curso	Legislação	Descrição do Conteúdo
Matriz 1	20/03/1998	Habilitação Profissional Plena de Técnico em <b>Processamento de Dados</b>	-Lei Federal n.º 5.692/71 -Deliberação CEE 29/82	-Curso com séries anuais / duração de 3 anos/ (sistema integrado) -Parte comum com 2.064 horas -Parte diversificada/ mínimo profissionalizante com 1.914 h (incluía 350 h de estágio) -Matérias livres com 200 horas -Carga horária total do curso com <b>4.178 horas</b>
Matriz 2	18/05/1999	Habilitação Profissional de <b>Técnico em Informática</b>	-Lei Federal n.º 9.394/96 -Decreto n.º 2.208/97 -Parecer CNE n.º 05/97 -Indicação CEE n.º 01/97	-Curso com períodos semestrais / duração de 3 semestres/ (sistema modular) -Conteúdos Profissionalizantes: -mínimo profissionalizante com 1.660 h (incluía 400h de estágio); -disciplinas optativas com 240h; -Carga horária total do curso com <b>1.900 horas</b> . -Cada módulo, dá ao aluno conluente uma titulação -  <b>Qualificações:</b> 1º Ciclo – Auxiliar Administrativo 1º +2º Ciclos – Programador 1º +2º +3º Ciclos – Técnico em Informática.
Matriz 3	30/03/2001	Técnico em Informática  <b>Área Profissional: Informática</b>	-Lei Federal n.º 9.394/96 -Decreto n.º 2.208/97 -Resolução CNE/CEB n.º 04/99	-Curso em módulos/ com duração de 3 semestres -3 módulos com carga horária de 500h cada por semestre, totalizando <b>1.500 h</b> . -estágio – extinto á partir do 1º semestre de 2001; embora conste na grade 120h.

				Módulo I – Qualificação: <b>Auxiliar Administrativo</b> Módulo II – Qualificação: Programador Módulo III – Habilitação: Técnico em Informática.
Matriz 4	30/11/2001	Técnico em Informática  Área Profissional: Informática	-Lei Federal nº. 9.394/96 -Decreto nº. 2.208/97 -Resolução CNE/CEB nº. 04/99 - <b>Parecer CNE/CEB nº. 16/99</b> -Indicação CEE 08/2000 - <b>Portaria CETEC, de 26/01/01, aprova o plano de curso.</b>	-Curso em módulos/ com duração de 3 semestres -3 módulos com carga horária de 500h cada por semestre, totalizando <b>1.500 h.</b> -não especifica sobre estágio Módulo I – Qualificação Profissional: <b>Auxiliar de Informática</b> Módulo II – Qualificação Profissional: Programador de Computadores Módulo III – Habilitação Profissional: Técnico em Informática.
Matriz 5	13/07/2004	Técnico em Informática  Área Profissional: Informática	-Lei Federal nº. 9.394/96 -Decreto nº. 2.208/97 -Resolução CNE/CEB nº. 04/99 -Parecer CNE/CEB nº. 16/99 -Indicação CEE 08/2000 -Portaria CETEC, de 26/01/01, aprova o plano de curso.	-Curso em módulos/ com duração de 3 semestres -3 módulos com carga horária de 500h cada por semestre, totalizando <b>1.500 h.</b> -não especifica sobre estágio -alteração <b>nas disciplinas;</b> -alteração na denominação dos módulos: Módulo I – <b>Qualificação Profissional de Nível Técnico de</b> Auxiliar de Informática Módulo I+II – Qualificação Profissional de Nível Técnico de Programador de Computadores Módulo I+II+III – Habilitação Técnico em Informática.
Matriz 6	31/01/2005	Técnico em Informática  Área Profissional: Informática	-Lei Federal nº. 9.394/96 - <b>Decreto nº. 5.154/2004</b> -Resolução CNE/CEB nº. 04/99 -Parecer CNE/CEB nº. 16/99 -Indicação CEE	-Curso em módulos/ com duração de 3 semestres -3 módulos com carga horária de 500h cada por semestre, totalizando <b>1.500 h.</b> Não especifica sobre estágio. -Denominação dos módulos: Módulo I – Qualificação Profissional de Nível Técnico de Auxiliar de Informática Módulo I+II – Qualificação

			08/2000 -Portaria CETEC, de 26/01/2001, aprova o plano de curso.	Profissional de Nível Técnico de Programador de Computadores Módulo I+II+III – Habilitação Técnico em Informática.
Matriz 7	13/12/2005	Técnico em Informática  Área Profissional: Informática	-Lei Federal n.º 9.394/96 -Decreto n.º 5.154/2004 -Resolução CNE/CEB n.º 04/99 -Parecer CNE/CEB n.º 16/99 -Indicação CEE 08/2000 -Portaria CETEC, de 26/01/2001, aprova o plano de curso.	-Curso em módulos/ com duração de 3 semestres -3 módulos com carga horária de 500h cada por semestre, totalizando <b>1.500 h</b> . Não especifica sobre estágio. <b>-Há alteração na denominação dos módulos:</b> Módulo I – Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de Auxiliar de Informática Módulo I+II – Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de Programador de Computadores Módulo I+II+III – Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Informática.
Matriz 8	13/10/2006	Técnico em Informática  Área Profissional: Informática	-Lei Federal n.º 9.394/96 -Decreto n.º 5.154/2004 <b>-Resolução CNE/CEB n.º 01/2005</b> -Parecer CNE/CEB n.º 16/99 -Indicação CEE 08/2000 -Portaria CETEC, de 26/01/2001, aprova o plano de curso.	-Curso em módulos/ com duração de 3 semestres -3 módulos com carga horária de 500h cada por semestre, totalizando <b>1.500 h</b> . Não especifica sobre estágio. Módulo I – Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de Auxiliar de Informática Módulo I+II – Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de Programador de Computadores Módulo I+II+III – Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Informática.

## Análise da Matriz 1

A matriz 1, homologada em 1998, apresenta a Habilitação Profissional Plena de Técnico em Processamento de Dados da ETE Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho (curso criado em 1991), no antigo sistema de ensino integrado, anterior à Reforma da Educação Profissional empreendida pela nova LDB e, especialmente, pelo Decreto Federal 2.208/97. Apresentava como primeira turma, de 1991 a 1993, como segunda turma, de 1994 a 1996, e como terceira turma, de 1997 a 1999, perdurando assim, por 9 anos. Esse curso tinha por objetivo: “dotar o aluno de conhecimento técnico de Sistemas Operacionais, Linguagem de Programação, aplicação prática de Análise de Sistemas e Técnicas Administrativas”; e ainda: “conscientizá-los dos direitos e deveres como Técnico em Processamento de Dados.” (PLANO DE ENSINO, 1998).

Nessa matriz **predomina a Lei Federal nº. 5.692/71** que reformulou a Lei Federal nº. 4.024/61 no tocante ao ensino de primeiro e de segundo graus, atual educação básica, **introduzindo a profissionalização generalizada no ensino médio**, então denominado segundo grau. O referido instrumento legal traz, no seu artigo 4º, que “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”; e ainda, “para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (§ 3º do art.4º).

Destacamos que a Lei Federal nº. 5.692/71 foi criada no período ditatorial, conforme consta no Portal Pedagógico de Santa Catarina, e assim, “o movimento de militarização dos governos latino-americanos, para garantir no continente os interesses políticos e econômicos das economias capitalistas desenvolvidas do Norte, marcou a educação com a introdução do **tecnicismo**”, definindo o termo como “um movimento que coloca as técnicas educacionais acima dos conteúdos curriculares, a compulsória

profissionalização do ensino médio e um patrulhamento ideológico feroz sobre a educação”, pois “só permitia o ensino dentro dos princípios aprovados pelo governo e pelos grupos econômicos aos quais o mesmo servia” (PORTAL DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2007).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 33) destacam que a Lei n. 5.692/71 surgiu com um **duplo propósito**: “o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior”. E ainda, “o discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da “escassez de técnicos” e pela necessidade de evitar a “frustração de jovens” que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional”. Assim, “isto seria solucionado pela “terminalidade” do ensino técnico”.

Os autores acima citados (2005b, p. 33) afirmam que pela força legal “a profissionalização compulsória no ensino secundário instituída pela Lei n. 5.692/71 promoveria a superação do dualismo neste nível de ensino”. Porém, “não obstante, a resistência de alunos e de seus pais à implantação do ensino profissional na escola que tradicionalmente preparava candidatos para o ensino superior”, e ainda, “associada a pressões que surgiram na burocracia estatal e das instituições de formação profissional, além dos empresários do ensino, levaram ao restabelecimento do **dualismo estrutural**”.

Complementam que

“de início, foram feitos ajustamentos nos currículos das escolas; posteriormente, uma flexibilidade foi introduzida pelo Parecer do Conselho Federal de Educação n. 76/75, que considerava a possibilidade de os cursos não levarem a uma habilitação técnica. Finalmente, a Lei 7044/82 extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º grau”.

Com base na Lei 5.692/71 e coerente ao momento centralizador que caracteriza a área educacional à época, o CEETEPS segue fielmente as orientações legais, expressas na Matriz 1 na denominação do curso, como Habilitação Profissional Plena (sistema integrado), na sua duração, de 3 anos,

na especificação de parte comum com 2.064 horas e parte diversificada (mínimo profissionalizante) com 1.914 horas, com predomínio do estágio (incluída 350 horas), e ainda constando as chamadas “matérias de livre escolha”, com 200 horas, dotando o curso com uma carga horária de 4.178 horas. A dimensão formal da lei estava assim atendida, exigindo do curso o funcionamento em tempo integral. A flexibilização permitida pela lei 7044/82 não afetará as opções do Centro, que somente serão alteradas com a nova LDBEN.

### **Análise da Matriz 2**

A matriz 2, homologada em 1999, apresenta a Habilitação Profissional de Técnico em Informática da ETE prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho, em substituição ao currículo anteriormente oferecido. Nesse momento da educação profissional brasileira, profundamente afetado pelos princípios da racionalidade econômica, o Centro Paula Souza adere à proposta consubstanciada no Decreto federal 2208/97 e adota currículos enxutos, dedicados à formação do técnico de nível médio. No caso do curso em estudo, podemos perceber, de plano, uma alteração na **denominação do curso**, que deixou de registrar “Habilitação Profissional Plena” por não incluir as disciplinas da “parte comum” (sistema integrado, de 3 anos de duração, conforme a legislação revogada), e passou a nomear-se “Habilitação Profissional” por atender ao sistema modular (somente com disciplinas profissionalizantes, com duração de 3 semestres, onde cada módulo dá ao aluno conluente uma titulação). Percebemos também uma mudança significativa na **denominação do curso** de “Processamento de Dados” para “Informática”, representando assim maior abrangência, ou seja, além de envolver o desenvolvimento de *software* como antes, devido à intensificação das tecnologias, agora inclui também atividades relacionadas à parte de *hardware*, redes, *internet...*; este aspecto que pode ser percebido na **alteração de algumas disciplinas**, como a inclusão de “Arquitetura de Computadores e Redes”. Apresenta o técnico em informática, com novo perfil: “o profissional

que desenvolve e opera sistemas, aplicações, interfaces gráficas; monta estrutura de banco de dados, e codifica programas; projeta, implanta e realiza manutenção de sistemas e aplicações; seleciona recursos de trabalho, linguagens de programação, ferramentas e metodologias para o desenvolvimento de sistemas” (ETE Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho, 2007). Apresenta também, como alteração, um aumento na **carga horária** referente ao estágio de 350h para 400h, embora haja a diminuição na carga horária total do curso de 4.178 h para 1.900 horas.

Essa matriz contempla a **Lei Federal nº. 9.394/96** a segunda LDBEN, a qual revogou a Lei Federal nº. 5.692/71, estabelecendo as Diretrizes e Base da Educação Nacional – que propõe o oferecimento da educação profissional em “articulação” com o ensino médio; e o **Decreto nº. 2.208/97**, que trata da separação no oferecimento do curso técnico do ensino médio.

Nesse sentido, afirma Guimarães (2007) que as mudanças das políticas para o ensino médio e educação profissional configuram um período de crise, expressado na legislação dos anos 1990 pelas disposições relativas ao binômio trabalho e educação. Destaca a autora que na LDBEN e no Projeto de Lei nº. 1.603/96 (que resultou no Decreto 2.208/97) há conflito entre duas concepções pedagógicas sobre a relação trabalho e educação: - a primeira, a Concepção Conservadora, que considera o ensino médio como escolarização clássica, onde a formação se dá através do conhecimento e da competência técnica; e o ensino técnico é considerado “preparação instrumental para o trabalho e no ambiente de trabalho”. A segunda, a Perspectiva Dialética Gramsciana, enfatiza uma escola única e politécnica, focada na “educação política dos trabalhadores, voltada para formação do sujeito autônomo, da consciência crítica e emancipatória”. (GUIMARÃES, 2007, p.6).

Defendendo a segunda posição, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 35) enfatizam que “se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho”. E ainda, “isto significaria **explicitar como a ciência se converte em potência**

**material no processo de produção**” (grifo nosso); propiciando aos alunos “o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos<sup>3</sup>”. Para os autores, esta era uma concepção radicalmente diferente do 2º grau profissionalizante, “em que a **profissionalização é entendida como um adestramento** a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo”. (SAVIANI, 1997, p. 40, apud FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p.35, grifo nosso). Desta forma, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 36) destacam que “o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses de mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral”. Todavia, a perspectiva conservadora superou a progressista no texto da LDBEN e também nas disposições específicas para a educação profissional, nas quais fica evidente.

Em relação ao Decreto Federal 2.208/97, o principal instrumento regulador da educação profissional à época, Ivers (2000) ressalta, como pontos fracos ou falhos: 1) supõe a ruptura entre o saber acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o saber para o trabalho, desvalorizado por não ser teórico. – 2) minimiza o fato de que um currículo integrado, composto organicamente de conteúdos gerais e técnicos seria mais adequado – 3) confia uma tarefa de alta complexidade pedagógica ao aluno, quando permite cursar diferentes módulos em diferentes instituições.

Com a edição da nova LDBEN e toda legislação que a ela se seguiu, segundo Palma Filho (2005, p.14-15), são demonstradas as mudanças de rumos da questão educacional brasileira a partir dos anos 90, representadas

---

<sup>3</sup> Politecnicia diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140, apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 35). Nesta perspectiva o ensino médio deveria se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 35).

pelo Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares e estabelecimento de um Sistema Nacional de Avaliação. Nessa direção o Centro Paula Souza, criou o SAI - Sistema de Avaliação Institucional o qual foi validado em 1998 e implantado em 1999 em todas as suas ETEs e Fatecs.

Percebemos, assim, que a organização da matriz 2 segue as determinações da LDBEN 9.394/96 e do Decreto 2.208/97, conforme verificado no quadro curricular da Habilitação Profissional de Técnico em Informática. Tal quadro segue as disposições contidas no artigo 5º do decreto citado, que define que a Educação Profissional de nível técnico terá **“organização curricular própria e independente do ensino médio**, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (grifo nosso). Assim, a matriz 2 apresenta somente conteúdos profissionalizantes e modularizados (três módulos de um semestre cada, totalizando um ano e meio de curso). É importante salientar que à revelia da solicitação dos docentes e sindicatos da área profissional, os currículos foram enxugados para 1500 horas, a menor duração permitida aos cursos técnicos em nível nacional.

O artigo 6º do Decreto Federal 2.208/97 aborda sobre a “formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico”, que obedecerão ao seguinte: cumprir **“diretrizes curriculares nacionais**, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional” (inciso I, grifo nosso); “os órgãos normativos do respectivo **sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional** e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional (inciso II, grifo nosso); “o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular (inciso III). Atendendo a este inciso III, percebemos na matriz 2 a inclusão de disciplinas optativas, focadas em matemática (financeira), inglês (instrumental), tecnologia e meio ambiente, ética e cidadania, direito e

legislação, e leitura e produção de texto; embora deixe de apresentar as disciplinas da “parte comum” da matriz anterior. Trata-se de uma visão instrumentalizada do currículo da antiga educação geral, possivelmente adotada para contemplar com aulas docentes do regime anterior.

### **Análise da Matriz 3**

Na matriz 3, homologada em março de 2001, apresentando a organização curricular do Curso Técnico em Informática e especificando a Área Profissional: Informática, podemos perceber que, além de atender a Lei Federal nº. 9.394/96, em conformidade com o Decreto nº. 2.208/97, essa matriz faz menção à **Resolução CNE/CEB nº. 04/99**, através da qual são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, definindo seus princípios norteadores. Em seu artigo 5º a citada legislação estabelece que “a educação profissional de nível técnico será organizada por **“áreas profissionais”**; para tanto apresenta um quadro com 20 habilitações, com as respectivas cargas horárias mínimas.

O artigo 6º do mesmo instrumento legal define **competência profissional** como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” e, em seu parágrafo único, faz referência “às competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho”. São elas: competências básicas, competências profissionais gerais e competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação. A seguir, no artigo 7º, a resolução enfatiza que os **perfis profissionais de conclusão** de qualificação, de habilitação e de especialização profissional de nível técnico serão estabelecidos pela escola, consideradas as competências. No artigo 9º garante a Resolução nº. 04/99 que “a prática constitui e organiza a educação profissional e inclui, **quando necessário, o estágio supervisionado** realizado em empresas e outras instituições”; assim percebemos a **extinção do estágio** a partir do 1º semestre de 2001 na matriz 3. O artigo 18 destaca que a observância das diretrizes constantes nesta Resolução seria obrigatória

a partir de 2001. Todos esses quesitos são contemplados nos documentos da escola.

Segundo Lopes (2002, p. 291) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico compõem o conjunto de documentos que serviram de apoio no planejamento e desenvolvimento do currículo da escola, integrando princípios curriculares como interdisciplinaridade, contextualização e currículo por competências no seu discurso. Dessa forma, análises procuram desbastar o que Veríssimo (apud ZIBAS, 2005, p. 26) denominou de “**inferno semântico**” das diretrizes curriculares onde “os significados partilhados por uma literatura progressista são sutilmente enviesados ou tornados ‘híbridos’, como aponta Lopes (2002a), procurando legitimação ao embaralhar os campos político-ideológicos, confundindo a crítica.” (ZIBAS, 2005, p. 26). A confusão conceitual gerada por esse perfil no cotidiano escolar foi evidente, havendo muita insegurança no tratamento da pedagogia por competências.

A matriz 3 não evidencia, pela sua própria natureza, tais dificuldades, mas é importante registrar que, seguindo a tendência de enxugamento abraçada pelo Centro Paula Souza, apresenta uma redução de carga horária em comparação à organização curricular da matriz 2 (a qual totalizava 1.900h) totalizando apenas 1.500 horas, mantendo as mesmas disciplinas e extinguindo o estágio (400 horas).

#### **Análise da Matriz 4**

Podemos perceber poucas alterações na organização curricular do Curso Técnico em Informática representado na Matriz 4, homologada em novembro de 2001, em relação à Matriz 3. As alterações registradas são em relação aos textos normativos, que além da Lei Federal nº. 9.394/96, o Decreto nº. 2.208/97, a Resolução CNE/CEB nº. 04/99, incluem o **Parecer CNE/CEB nº. 16/99** que define os princípios gerais e específicos da educação profissional de nível técnico e a Portaria CETEC, de 26/01/2001, que aprova o plano de curso adotado na escola. Há também alteração na

matriz 4, em relação à denominação da qualificação no Módulo I, que na matriz 3, especificava como Qualificação: Auxiliar Administrativo, e na matriz 4, passou a ser tratado como Qualificação Profissional: Auxiliar de Informática, numa evidente correção de nomenclatura. São mantidos os três módulos com carga horária de 500h por semestre, totalizando 1.500 h. Não há qualquer menção ao estágio. É evidente que as alterações foram meramente formais e de atualização legal.

### **Análise da Matriz 5**

A matriz 5, homologada em julho de 2004, apresenta na organização curricular do Curso Técnico em Informática os mesmos textos normativos da matriz 4, porém há alterações significativas em termos de mudanças nas disciplinas e denominação dos módulos.

Percebemos que no módulo I há um aumento da carga horária das disciplinas técnicas, específicas do curso, sem aumento da carga horária total desse módulo; na realidade houve exclusão de disciplinas como Ética e Cidadania, Direito e Legislação, Leitura e Produção de Textos, apresentando redução no total de 10 disciplinas ofertadas na matriz 4 para 7 disciplinas no módulo I da matriz 5. A preocupação em enxugar os módulos e centralizá-los na formação específica é bastante clara. Assim, no módulo II há a extinção da disciplina Tecnologia e Meio Ambiente e no módulo III têm-se a impressão de que há uma “compactação” de disciplinas, sob o rótulo Gestão, Cidadania e Qualidade, com carga de 40 horas/aula.

Um ponto comum nos módulos I, II e III da matriz 5 é a alteração na denominação das disciplinas, que antes estavam focadas em Técnicas e Linguagens de Programação, Técnicas de Sistemas de Processamento de Dados e Técnicas de Operação, e em decorrência da difusão das tecnologias enfatizadas nesse momento e/ou correção da nomenclatura, são substituídas por Operação e Desenvolvimento de Software, Aplicativos para Internet, Redes de Computadores e outras. O objetivo é buscar atender às inovações na área de Informática que antes concentrava-se no processamento de

informações e passam a agregar novos elementos como a internet, redes, etc...

Em decorrência, a denominação dos módulos, objetivado uma certa terminalidade modular, fica alterada para:

Módulo I – Qualificação Profissional de Nível Técnico de Auxiliar de Informática

Módulo I+II – Qualificação Profissional de Nível Técnico de Programador de computadores

Módulo I+II+III – Habilitação em Técnico em Informática.

### **Análise da Matriz 6**

A matriz 6, homologada em 28/01/2005, mantém as mesmas disciplinas da matriz 5, porém, há a substituição do Decreto 2.208/97, para o Decreto Federal 5.154/2004, embora continuem vigentes a Resolução CNE/CEB nº. 04/99, e o Parecer CNE/CEB nº. 16/99 que definem as Diretrizes Curriculares e os Princípios gerais e específicos da educação profissional de nível técnico do Decreto anterior.

Através da revogação do Decreto n. 2.208/97 pelo Decreto Federal 5.154/2004, destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), esperava-se que o tratamento a ser dado à educação profissional seria o de reconstruí-la como política pública e corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas anteriormente, que de maneira explícita “dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica”. Ressaltam os referidos autores, que restabeleceu-se a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico. Nesse sentido, dispõe o Decreto 5.154 de 23/07/2004 (BRASIL, 2004) que a “educação profissional técnica de nível médio” - será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio e dar-se-á de forma integrada, concomitante, ou subsequente.

Todavia, a preservação das demais regulamentações e a abordagem

“morna” adotada pelo relator no Parecer CNE/CEB no.39/2004, que regulamentou o novo decreto, não deu à opção pelo ensino integrado um verdadeiro realce, coerente com a posição de Frigotto, Ciavatta e Ramos, que coordenaram a discussão que culminou nas alterações legais publicadas em 2004. Esses especialistas concordam que, num quadro de democracia restrita, foi o que foi possível fazer.

Assim, no caso do Centro Paula Souza, que apoiava a perspectiva conservadora na organização dos currículos, manteve-se, praticamente como regra geral, a opção pela preservação de cursos modulares exclusivamente dedicados à formação específica, permitindo as formas concomitantes e ou subsequentes ao ensino médio. Em consequência, a matriz curricular foi preservada, anotando apenas a atualização da legislação.

### **Análise da Matriz 7**

Na Matriz 7, homologada em 13/12/2005, podemos observar a alteração na denominação dos módulos em conformidade com o Decreto nº 5.154/2004, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, homologado em 6 de janeiro de 2005, e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de fevereiro de 2005; a qual “atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004”. A Resolução CNE/CEB nº 1/2005, no artigo 3º dispõe que: “a **nomenclatura** dos cursos e programas de Educação Profissional passará a ser atualizada” especificando que o termo: “Educação Profissional de nível técnico” passa a denominar-se “**Educação Profissional Técnica de nível médio**” (inciso II).

Porém, a matriz 7, embora apresente a nova nomenclatura dos módulos, não faz menção ao Parecer 39/2004 e Resolução 01/2005 do Decreto nº 5.154/2004, mas sim a Resolução e Parecer do Decreto anterior (Decreto 2.208/97).

Complementando o que já registramos anteriormente, os autores

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), assinalam que o Parecer n. 39/2004 e a Resolução n. 01/2005, que atualizariam as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes às disposições do Decreto n. 5.154/2004, contraditoriamente resultaram na manutenção das concepções que orientaram a reforma realizada por meio do Decreto n. 2.208/97.

A adequação das Diretrizes Curriculares Nacionais à Educação Profissional Técnica de nível médio ao Decreto n. 5.154/2004 para orientar os sistemas de ensino e as escolas em sua implantação, permaneceram com os princípios e conteúdos do decreto anterior. Destacam os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) que, na disputa pela revogação do Decreto n. 2.208/97 por um novo decreto, o sentido do texto que dispunha sobre a necessidade de se observar os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, não estava na manutenção das diretrizes vigentes, mas sim na perspectiva de novas diretrizes que deveriam ser lavradas posteriormente, após debate com os sistemas e as instituições de ensino e docentes.

Sobre o Parecer n. 39/2004, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), afirmam que, para se implantar a nova forma introduzida pelo decreto 5154/04, qual seja, a integração do ensino médio com a educação profissional, não se poderiam manter as mesmas diretrizes definidas para o ensino médio e para a educação profissional técnica vigentes. A demonstração de que não há qualquer "nova concepção" pedagógica nesse parecer é a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio deve ser oferecida simultaneamente e ao longo do ensino médio. A proposta de integração distingue-se de simultaneidade. Este último princípio está de acordo com aquele que se manifesta permanentemente no parecer: o da *independência* entre os cursos. Não foi isso que se buscou instituir com o Decreto n. 5.154/2004. Uma das alterações propostas pelo parecer e incorporada pela Resolução n. 01/2005, no seu primeiro artigo, foi o acréscimo de um parágrafo 3º ao artigo 12 da Resolução n. 03/98, descrevendo as formas como a educação profissional técnica de nível médio poderá se articular com o ensino médio, sem revogar o parágrafo 2º. O texto desse parágrafo determina que a possibilidade de o ensino médio preparar para o exercício de profissões seja condicionada à independência dos cursos.

Na hipótese de não ter sido um descuido do relator, haveria, certamente, o propósito de se manter o princípio da independência dos cursos que se tentou superar com o novo decreto. Dessa forma, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) enfatizam que apesar de reconhecer a forma integrada como um curso único, com matrícula e conclusão únicas, o parecer considera que os conteúdos do ensino médio e os da educação profissional de nível técnico são de "naturezas diversas". Re-estabelece-se, assim, internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional. Reforça-se, assim, a alternativa conservadora, apoiada plenamente pelo Centro Paula Souza, que incorporou, com certeza, as intenções do relator nas matrizes curriculares das escolas sob sua jurisdição. Nesses termos, a adequação curricular continua sendo exclusivamente formal.

### **Análise da Matriz 8**

Na Matriz 8, homologada em 13/10/2006, em relação aos textos normativos, podemos perceber que embora seja feita referência ao Decreto nº 5.154/2004, e a sua respectiva resolução (Resolução CNE/CEB nº 1/2005), permanecem registrados como fundamentos legais a Resolução CNE/CEB nº 4/99 e o Parecer CNE/CEB nº. 16/99 pertencentes ao Decreto anterior, dentro do espírito da perspectiva conservadora que está contida nas linhas e entrelinhas do Parecer 39/05, demonstrando como afirmam alguns autores, que não há uma nova concepção para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inviabilizada pelo contexto de democracia restrita vigente, no qual as vozes que defendiam a estrutura dual foram preponderantes. Assim, o ensino integrado torna-se uma opção fragilizada e só terá algum alento, mesmo sem a publicação indispensável de novas diretrizes, com a ênfase dada pelo FUNDEB aos cursos integrados no ensino médio.

## **Aspectos resultantes da análise das matrizes curriculares**

Diante do perfil assumido pelo conjunto de documentos analisados, envolvendo oito matrizes curriculares do curso de Informática da ETE Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho, as quais apresentaram no período de 1996 a 2004 algum tipo de alteração em sua organização, seja na denominação dos cursos, na legislação pertinente, na carga horária, enfim algum tipo de mudança como reflexo do processo de reforma da educação profissional, foi possível identificar alguns aspectos que serão destacados em tópicos para melhor compreensão:

### **a) Carga horária e tempo de duração do curso**

Percebe-se que nas matrizes curriculares adotadas ao longo do período delimitado (1996 a 2004), há redução na carga horária e no tempo de duração do curso; a carga horária inicia com 4.178 horas, passando para 1.900 horas, depois 1500 horas, condensando um curso de 3 anos para 3 semestres a duração total, o que envolveu, também, a eliminação da parte comum.

### **b) Extinção do estágio**

Ocorre a extinção do estágio ou a substituição do mesmo por Trabalho de Conclusão de Curso, resultando na diminuição de 400 horas na carga total do curso, pois estas eram destinadas ao estágio;

### **c) Adaptação das matrizes às mudanças do mercado**

Há uma preocupação em adaptar as matrizes acompanhando as mudanças que ocorrem no mercado, o que é evidenciado através de alterações na nomenclatura do curso e alteração nas disciplinas - tanto na denominação, quanto na exclusão - com a eliminação de algumas disciplinas de caráter humanístico, tratadas de forma instrumental, e aumento da carga horária em disciplinas técnicas;

#### **d) Inconstância nas determinações**

Se considerarmos um período de 8 anos entre a primeira e a última matriz do curso Técnico em Informática, teremos uma média de uma matriz por ano com algum tipo de alteração, revelando a inconstância nas determinações, ou melhor, a lenta inclusão de proposições legais de maneira formal em cada início de curso.

#### **e) As matrizes reproduzem as determinações da legislação educacional**

Percebe-se nos conteúdos das matrizes curriculares que fazem menção à legislação educacional; citam as leis, os decretos e efetuam adaptações nos conteúdos para atendê-las. Não há quaisquer proposições inovadoras nas matrizes; há apenas o fiel cumprimento do arcabouço normativo de âmbito federal, com uma tendência indisfarçável ao conservadorismo e ao reducionismo.

### **Considerações sobre a análise das matrizes curriculares**

Essa análise das matrizes curriculares é importante para desvelar os encaminhamentos da reforma da educação profissional e sua concretização na realidade da escola; assim para essas considerações, toma-se como referência, um relatório de pesquisa finalizado em 2007 sob coordenação de Bueno juntamente com Martins e Zibas, intitulado – A educação profissional de nível médio: construção de um novo perfil? - relatando os resultados obtidos por meio de estudos de caso envolvendo o Centro Paula Souza, inclusive com registro de entrevistas que se acredita complementar este estudo cujo foco foi análise documental. <sup>4</sup>

Com intenção de implementar para o ensino técnico as idéias da reforma desencadeada em 1996, percebe-se que o Centro Paula Souza preserva o paralelismo entre ensino médio e ensino técnico, descartando o ensino integrado. E ainda, este Centro, através da Coordenadoria do Ensino Técnico, bem como do Grupo de Planejamento Escolar, Grupo de

---

<sup>4</sup> A pesquisa da qual o presente texto constitui um produto foi desenvolvida de forma articulada com a pesquisa mais ampla citada neste parágrafo.

Supervisão e Grupo de Atividades Técnico-Culturais, emprega no laboratório de currículos, o estudo, interpretação e aplicação da legislação e documentação. Afirma Bueno (2007, p. 14) que “neste processo, permeia a concentração do programa de ação, centralizando a articulação e controle do processo através do laboratório de currículos, dos projetos de capacitação, de modelos de planejamento”. Complementa a autora que “da parte da gestão central há interesse em envolver as escolas nas decisões, mas sem perder as rédeas dos encaminhamentos a serem adotados.”

Quanto à formatação dos cursos em três módulos de 500 horas, há polêmica por parte de docentes, alunos e entidades como FENTEC - Federação Nacional dos Técnicos Industriais, a ABETI - Associação Brasileira de Ensino Técnico Industrial e o CONTAE - Conselho Nacional das Associações de Técnicos Industriais, devido a redução da carga horária, pois acreditam que isto reflete em “em prejuízo na formação e prejuízos para o exercício profissional.” (BUENO, 2007, p. 17).

Para reformulação dos cursos técnicos, as entidades acima citadas propuseram uma carga horária de 2.000 horas, tomando como referência outras instituições e a própria legislação, garantindo assim maior qualidade na formação dos técnicos, e, embora agregassem inúmeras manifestações e abaixo assinados não foram atendidos. (BUENO, 2007, p. 17)

Outro ponto polêmico é em relação ao estágio supervisionado. Afirma Araújo (apud BUENO, 2007, p. 19) em entrevista registrada no relatório de pesquisa já mencionado, que “agora em todos os cursos novos, a prática profissional está dentro do curso e vai ser paga. É carga horária, tem que ter um professor para dirigir aquela prática, desde que a escola tenha equipamento.” [...] e continua: “o que estamos fazendo agora é a montagem de um projeto de trabalho de conclusão de curso (TCC). O aluno monta a proposta no módulo anterior ao final e no último módulo ele desenvolve e aí nós vamos trazer a prática profissional e a avaliação disso no trabalho de TCC, a carga horária dentro do currículo.”

Comenta Bueno (2007, p. 20) que a tendência observada é que o trabalho de conclusão de curso substitua o estágio; desta forma, essa alternativa pode apresentar “um retrocesso para as situações artificiais já

experimentadas há muitas décadas, antes da instituição do estágio obrigatório”. Enfatiza a autora que “não é possível que se torne a única possibilidade, quando há outras, como cursos em alternância, mantidos em algumas escolas, e a realização de cursos em convênios com empresas, como já vem ocorrendo”. Alerta Bueno que por mais dificuldades que se encontrem na realização do estágio, essas situações não podem ser contornadas a ponto de traduzir-se em desqualificação dos cursos, que seriam transformados em armadilhas para os mais pobres.

Assim, na análise das oito matrizes curriculares do curso de Informática, há predomínio de aspectos como redução de carga horária e tempo de duração dos cursos, de eliminação do estágio, entre outros, como indicadores de racionalização das propostas curriculares do Centro Paula Souza.

As alterações analisadas nas matrizes curriculares ao longo do período de 1996 a 2004 embora demonstrem uma busca pela “modernização” que a reforma na educação profissional propõe, na realidade, como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), podemos estar reforçando o viés “adequacionista” da educação e caminhando para a minimização e o aligeiramento da formação proposta, abrindo questionamentos e polêmicas quanto à eficácia da operacionalização que as mudanças proclamam.

## Referências

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 77, p. 53-61, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. 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://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. 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://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla03.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **LDB (Lei nº. 9.394/96) de 23 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Cap. III, Art. 39 a 42. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla02.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. 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://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/ceb016.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº. 39 homologado em 06 de janeiro de 2005**. Prevê três alternativas de organização para a educação profissional de nível técnico. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla05.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 01 de 03 de fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla06.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2006

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 04 de dezembro de 1999b**. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla06.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2006.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **A educação profissional de nível médio: construção de um novo perfil?** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2007. Relatório de pesquisa.

CENTRO PAULA SOUZA. **Perfil e histórico**. São Paulo. Disponível em: <[http://www.centropaulasouza.com.br/QuemSomos/Perfil\\_Historico/Perfil\\_Historico.html](http://www.centropaulasouza.com.br/QuemSomos/Perfil_Historico/Perfil_Historico.html)>. Acesso em: 23 ago. 2006.

ETE Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho. Disponível em:

<<http://www.eteipaussu.com.br/info.php>>. Acesso em: 14 abr. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005a.

\_\_\_\_\_. A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 21-56.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. Política para o ensino médio e educação profissional. Disponível em:

<[http://www.sectma.pe.gov.br/download/1%20SECTMA\\_Edilene%20Guimaraes\\_final.ppt](http://www.sectma.pe.gov.br/download/1%20SECTMA_Edilene%20Guimaraes_final.ppt)>. Acesso em: 11 abr. 2007.

HENRIQUES, PAULO DE TARSO COSTA, 2005). Disponível em: <[http://www.sectma.pe.gov.br/download/Organiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20Curr%C3%ADculos%20por%20Compet%C3%Aancias%20-%202005%20-%20vrs.%2002-12-2005.ppt#451,1,Organização de Currículos por Competências](http://www.sectma.pe.gov.br/download/Organiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20Curr%C3%ADculos%20por%20Compet%C3%Aancias%20-%202005%20-%20vrs.%2002-12-2005.ppt#451,1,Organiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20Curr%C3%ADculos%20por%20Compet%C3%Aancias)>. Acesso em: 15 abr. 2007.

IVERS, Irinéia. Políticas para o ensino médio e profissional: o Decreto 2.208/97. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 16, n. 1, p. 67-73, jan./jun. 2000.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 389-403, set. 2002.

MARIN, A. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. Cadernos Cedes. Campinas-SP: Unicamp, n° 36, 1995, p. 13-20.

MATRIZES curriculares, curso Habilitação Profissional de Técnico em Processamento de Dados. Ipaussu/SP, 1998. Arquivos da ETE Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos**. São Paulo: Cte Editora, 2005. (Série Políticas públicas, v. 1).

PLANO de ensino, curso Habilitação Profissional de Técnico em Processamento de Dados. Ipaussu/SP, 1998. Arquivos da ETE Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho.

PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO. Portal Pedagógico de Santa Catarina. Disponível em:

[http://www.diaadiaeducacao.sc.gov.br/menu/proposta\\_curricular/introducao.php](http://www.diaadiaeducacao.sc.gov.br/menu/proposta_curricular/introducao.php)>. Acesso em: 17 jul. 2007.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 24-36, jan./mar. 2005.

## CAPÍTULO 6

---

### **Avaliação Institucional no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: o observatório escolar**

Viviane Borda

#### **Introdução**

A avaliação está presente tanto nas diversas instituições e áreas da sociedade como na administração, economia e política. É na área educacional, contudo, que ela ocorre com mais frequência, produzindo dados importantes para todos os níveis da educação, desde o desempenho da aprendizagem dos alunos em sala de aula até a avaliação de políticas educacionais.

É importante esclarecer que a avaliação não é um processo meramente técnico; ela implica um posicionamento político e inclui valores e princípios. É no contexto das transformações econômicas, políticas e educacionais mais amplas que a avaliação se apresenta como uma atividade que produz efeitos políticos. Sua finalidade varia conforme os objetivos que se desejam atingir, e é determinada por interesses e valores subjetivos. A escolha da modalidade e das técnicas da avaliação implica uma determinada orientação política (AFONSO, 2000, p. 20).

Nessa perspectiva, apresentamos o Observatório Escolar como política de avaliação institucional do CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – instituição que oferece educação profissional de nível médio e educação superior tecnológica no Estado de São Paulo, mais conhecido com Centro Paula Souza.

Segundo o Centro Paula Souza, essa modalidade de avaliação se apresenta voltada para o desenvolvimento da auto-avaliação, com o objetivo de se firmar numa prática que possibilite elevar o padrão de desempenho das escolas, bem como a qualidade das atividades, desenvolvidas nas dimensões política, pedagógica e administrativa da escola.

O Observatório Escolar teve início com a participação de uma equipe da CETEC (Coordenadoria do Ensino Técnico) no Prêmio Nacional de Qualidade (PNQ). Embora esse prêmio se relacionasse a uma forma de “auditoria”, a finalidade do Centro Paula Souza não era premiar, mas apenas avaliar. A partir dessa idéia, a equipe buscou parceria junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para elaborar o seu próprio processo de avaliação. O patamar de qualidade estabelecido pela equipe partiu de uma reunião com um grupo de diretores, os quais apontaram as principais práticas para definir um padrão de qualidade da instituição. Inicialmente, aplicou-se um projeto piloto em quatro unidades que, em 2005, foi estendido a todas as outras escolas técnicas.

O modelo de avaliação da instituição apresenta funções como a produção e difusão de informações, mas não em larga escala. Isto é, as informações ficam restritas às instituições de ensino, sem nenhuma possibilidade de troca de experiências, ou mesmo de qualquer forma de intervenção externa à escola. Sendo o Centro Paula Souza uma instituição pública de ensino, entendemos que esse modelo de avaliação apresenta-se como uma forma de controle escolar por parte da gestão central. Nessa perspectiva, apresentamos a seguir algumas reflexões acerca do Observatório Escolar, conforme o posicionamento de alguns autores sobre a questão da avaliação.

### **As Reformas Educacionais e a Avaliação**

Segundo Afonso (2000), as políticas educacionais e de avaliação só podem ser bem compreendidas quando aludidas ao contexto mundial, ultrapassando as fronteiras do Estado-nação. É preciso considerar que há especificidades nacionais, mesmo quando as políticas educacionais pareçam as mesmas, encobrindo essas diferenças.

A redefinição do papel do Estado e a revalorização da ideologia do mercado são dois vetores essenciais das mudanças nos contextos econômicos e políticos. Afonso (2000) traça um quadro teórico para elucidar o papel das

avaliações na educação nesse panorama, ampliando alguns quadros teóricos anteriormente elaborados por Habermas e Hans Weiler (apud AFONSO, 2000).

Para analisar as reformas das políticas educacionais e de avaliação é necessário, inicialmente, compreender as mudanças econômicas em países centrais (EUA e Inglaterra) nos anos de 1980. Segundo o autor, as políticas de direita tiveram uma combinação da tradição liberal – defesa de livre economia, com tradição conservadora – com a defesa de autoridade do Estado, o que configurou o que se pode entender como a “articulação de uma ideologia híbrida”. Essas contradições exigiram um governo limitado e ao mesmo tempo forte, o que acabou fortalecendo o próprio Estado em prejuízo do livre mercado, produzindo um paradoxo do Estado liberal (AFONSO, 2000, p. 141).

Na visão neoliberal, o Estado é que garante a ordem do mercado, produzindo o mínimo de intervenção (Estado mínimo) e o mercado é livre da tutela estatal. Contudo, nos EUA e Inglaterra, o Estado esteve presente no controle do mercado para vigiar a imposição da nova ordem, fazendo com que o Estado-providência resistisse e constituísse obstáculo à maior expansão do mercado. Países como a Inglaterra puseram em prática outras estratégias para gerir essa situação, diminuindo as exigências em relação aos direitos sociais como saúde e educação e também as receitas dos impostos. Nesse caso, podemos identificar três estratégias que contribuem para a manutenção da força do Estado: convencer os cidadãos a diminuir ou não aumentar os seus direitos, mudando a concepção do que se entende por direitos ligados ao Estado; incentivar a privatização dos serviços públicos; e por último, diminuir as fronteiras entre o setor público e o setor privado, fazendo com que fique mais difícil distinguir direitos sociais de direitos individuais. Essa última estratégia do Estado “pode levar ao enfraquecimento da hegemonia dos valores do Estado-providência e, conseqüentemente, a uma redução da procura dos serviços públicos”, fortalecendo uma economia mista de bem-estar social – os *quase-mercados*.

*Quase-mercados* são *mercados* porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos; são *quase* porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes (AFONSO, 2000, p. 143, grifo do autor?).

Na educação, por sua vez, o que está em questão são as novas formas e combinações de financiamento, fornecimento e regulação, diferentes das formas tradicionais que o Estado vinha assumindo. A introdução dos quase-mercados no setor público mostra bem que a criação e manutenção do mercado dependem do Estado, fortalecendo o papel estatal. Por essa razão é que o Estado tem aumentado o controle sobre as escolas através de currículos e avaliações, abrindo espaços para a competição no sistema educacional, transmitindo uma idéia de que está preocupado com os consumidores e com a elevação do nível educacional. Nesse contexto, as avaliações são condições prévias para a implementação de políticas de privatização e dos quase-mercados. A introdução de um currículo nacional é uma boa justificativa para realizar as avaliações nacionais como forma de fornecer dados sobre a educação e promover os princípios do livre mercado.

O destaque das avaliações de resultados eclodiu a partir das transformações das políticas públicas inglesas dos anos de 1980, as quais estiveram centradas na eficiência e na produtividade, marcadas pela introdução de mecanismos de mercado, sob o controle direto do Estado. A ênfase está na avaliação de resultados, e não de processos, pois as agências públicas têm que definir os resultados que pretendem alcançar. Por sua vez, as pessoas envolvidas nos resultados obtidos são responsabilizadas por eles – *accountability* –, fazendo com que isso gere uma competição entre as próprias instituições.

No caso do Brasil, as avaliações passaram a fazer parte do cotidiano escolar em todos os níveis da educação, como forma de medir o desempenho dos alunos, dos professores e da direção, através de testes padronizados, resultando em comparativos com índices nacionais e internacionais. Os precários resultados obtidos, que apontam para uma educação de baixa qualidade, consagraram a opinião pública de que a educação é responsável

pelas más condições econômicas e sociais do país. A necessidade de descentralização financeira e administrativa dos sistemas de ensino por parte do Estado tornou a avaliação externa um forte meio de controle estatal sobre os resultados do ensino. A justificativa está na relação entre os resultados obtidos e o aumento da qualidade, pautados em parâmetros internacionais.

Segundo Martins (2001, p. 34), utilizar a avaliação externa como medidor da eficácia do ensino pode, por um lado, trazer dificuldades em se efetivar a autonomia das escolas, pois esses métodos não podem captar a dinâmica de seu funcionamento, nem da cultura existente. Por outro lado, a “autonomia outorgada” às escolas pode gerar diversos projetos pedagógicos autônomos, os quais serão mais bem sucedidos, quanto forem melhores as condições financeiras, de infraestrutura e de recursos humanos da escola.

Afonso (2000, p. 148) explica que o tipo de avaliação que mais está de acordo com a ideologia do mercado é a do tipo normativo, que faz sentido num contexto de forte retração do Estado e forte expansão do mercado. Porém, o que ocorreu foi a utilização de uma avaliação pelo autor denominada estandarizada criterial, ou seja, uma avaliação que visa o controle de objetivos previamente definidos, quer como produtos, quer como resultados educacionais, o que acabou por favorecer, além da expansão do Estado, também a do mercado. A partir de uma análise da avaliação no contexto das mudanças sociopolíticas contemporâneas, o autor traça um quadro teórico, apontando duas dimensões da avaliação, sendo uma mais descritiva e analítica, de acordo com as mudanças políticas do neoliberalismo e neoconservadorismo dos anos de 1980, e outro mais normativo, ou seja, uma avaliação que atende às necessidades do Estado-providência.

A partir de uma política de avaliação diferente da que atravessou os últimos anos da década de 1990, o autor considera possível e desejável “relocalizar” a avaliação formativa, em “defesa de uma concepção mais radical das potencialidades educacionais (ainda não esgotadas), ancorada num novo (des)equilíbrio entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação” (AFONSO, 2000, p. 149), articulando Estado e comunidade. E acrescenta,

A avaliação formativa, sem deixar de estar relacionada com o Estado, como lugar de definição de objetivos educacionais e espaço de cidadania, parece ser a forma de avaliação pedagógica mais congruente com o princípio da comunidade e com o pilar da emancipação. (AFONSO, 2000, p. 153).

É no princípio da comunidade, conforme propõe o autor, que será possível estabelecer o vínculo entre a regulação e a emancipação, quando os indivíduos passarem do estado de ignorância para o estado de conhecimento, que deverá progredir para a solidariedade num exercício de reciprocidade.

## 1 A avaliação nas reformas educacionais dos países centrais – EUA e Inglaterra

As reformas da educação nos EUA dos anos 1980 tiveram como desencadeador a divulgação dos resultados dos baixos níveis de escolaridade dos alunos americanos. Isso promoveu fortes reações políticas e sociais naquele país, e resultou posteriormente na publicação de um importante relatório – “*A nation at risk*”. A discussão em torno desse relatório enfatizou a relação entre a educação e a capacidade de enfrentar a competição econômica. Segundo Souza e Oliveira (2003, p. 878), esse documento tornou-se um marco nos debates nos EUA e no exterior nos anos 1980, primeiro porque, ao trazer a educação para a ordem do dia, conseguiu captar as angústias e a consciência de seu tempo. Em segundo lugar, o documento teve um papel fundamental na atualização do discurso conservador em educação.

Como consequência, a primeira reforma que aconteceu no governo Reagan agregou Estado e empresários, propondo uma alteração nos valores que até então orientavam a educação:

[...] da *regulação* para a *desregulação*; da *escola pública* para as *escolhas educacionais* e para a *competição* entre as escolas; das *preocupações sociais* para as preocupações com a economia e com a *produtividade*; da *igualdade de oportunidades* para a *excelência*; das *necessidades* educativas para as *capacidades* e para a *selectividade*.(AFONSO, 2000, p. 96, grifo do autor).

Apesar disso, o governo americano divulgou uma forte propaganda de que era apenas o governo central quem estava interessado nessas reformas.

Esse movimento em prol da reforma da educação, sem precedentes na história americana, trouxe a avaliação como critério para validar qualquer iniciativa na área. “Se os ‘padrões’ aferidos por meio de testes aumentam, a iniciativa é válida; caso contrário, não” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 879).

Contudo, a excessiva burocracia exterior às escolas e a negação da responsabilidade federal no financiamento de alguns programas de educação mais urgentes fizeram com que as primeiras reformas não obtivessem êxito.

Teve início uma segunda onda de reformas, a partir de novas tendências de descentralização, que implicou a transferência de importantes poderes ao nível local. O foco do governo foi o profissionalismo, o estatuto dos professores e a gestão centrada nas escolas. Também não foi uma reforma eficaz, resultando num maior controle sobre o currículo e sobre a avaliação por parte dos Estados. No caso das avaliações, elas se caracterizaram mais como testes de rendimento do que como diagnóstico.

No governo de George Bush, e com o apoio de grandes líderes empresariais, a avaliação continuou a ser um importante instrumento da reforma educacional, tendo como peças fundamentais a prestação de contas (*accountability*) e a competitividade entre as escolas. Segundo Giroux (1992 apud AFONSO, 2000, p. 99) há nesse momento um grande recuo da democracia e acentuação da visão elitista da educação, causado pela privatização das escolas e pela reorganização dos currículos, esses voltados aos interesses do mercado.

A avaliação também foi preocupação central na agenda política da Inglaterra, principalmente no final da década de 1980. Nesse período foram adotadas algumas mudanças na educação, entre elas um currículo nacional que antes não existia, bem como a implementação de exames nacionais. Os exames então utilizados deixariam de ser normativos e passariam a ser criteriosais, e sua função seria criar um diploma de final de curso (aos 16 anos de idade), com o objetivo de fornecer aos empregadores um instrumento para decisão, além de apoiar as escolas pós-secundárias nos processos de admissão

(AFONSO, 2000, p. 102). Todavia, essas reformas tiveram como intenção apenas a tentativa de restaurar os valores e formas de controle tradicionais, bem como reestabelecer a identidade nacional, ameaçados pela globalização da informação e das tecnologias da comunicação (AFONSO, 2000, p. 104). Assim configurou-se a avaliação nas reformas educacionais dos EUA e Inglaterra das últimas décadas do século XX...

## **2 A avaliação nas reformas educacionais da América Latina**

As reformas na América Latina se configuraram centradas em razões financeiras, na década de 1980, e na tentativa de recuperar a função política da educação, para a promoção da equidade social, na década de 1990.

As transformações ocorridas no Estado moderno influenciaram as políticas públicas dos países periféricos da América Latina, os quais se estruturaram com base no seu processo de colonização, sob influência dos países centrais.

No período de 1960 a 1980, com a predominância do regime militar, consolidou-se uma cultura política autoritária na região. A partir dos anos 1990, com a reestruturação das relações políticas e econômicas no contexto internacional, o ciclo populista e autoritário nos países da América Latina passou a ser questionado pela necessidade de reconfiguração e inserção da região na economia transnacional (MARTINS, 2001, p. 38). Embora esses países não tenham constituído Estado de Bem-Estar Social nos mesmos padrões dos países centrais, foram as políticas para a educação as mais bem sucedidas entre as suas políticas públicas, promovendo a universalização das matrículas escolares.

O principal debate em torno das políticas educacionais nos anos 1990 ficou em torno da descentralização (como sinônimo de desconcentração) de poderes às instâncias locais, regionais e municipais, tendência que pode ser verificada desde os anos de 1980, com base em orientações e modelos indicados pelos países desenvolvidos.

Segundo Oliveira (1999, p. 14) o conceito de descentralização pode

se caracterizar sob alguns aspectos, como: desconcentração, delegação, devolução ou privatização. Todavia, esses termos tendem a relacionar centralização com atividades estatais e descentralização com atividades privadas. Pode, ainda, ser classificado pela forma como pode ser transferido – da administração direta para a indireta, entre níveis de governo e do Estado para a sociedade civil. O autor toma o conceito como a transformação entre níveis de governo, na modalidade municipalizadora, a partir de três âmbitos: gestão econômico-financeira, administrativa e pedagógico-curricular.

No âmbito latino-americano, a tendência à descentralização pode ser verificada desde os anos de 1980, quando ministros da educação da região reuniram-se em Bogotá e firmaram compromisso em municipalizar seus sistemas de ensino, com base em orientações internacionais, em troca de financiamentos como os do Banco Mundial, sob a justificativa de que os baixos índices de rendimento e ineficiência dos sistemas de ensino resultam em crise nas condições sociais e econômicas vigentes. Daí a necessidade de estruturação da educação segundo diretrizes políticas neoliberais, como foi o caso do Brasil.

A regulação dessa descentralização passou a ser feita por meio de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas, restabelecendo um controle central por parte do Estado. Nesse contexto, a autonomia das escolas passou a ser outorgada, reduzida à ampliação de espaços de discussão dentro da escola e limitando a implementação de projetos pedagógicos. Os efeitos dessa “autonomia delegada” podem estar intimamente relacionados às condições de infraestrutura e recursos humanos possuídas pela escola.

Experiências descentralizadoras internacionais na década de 1990, na América Latina, serviram como propaganda para agências financiadoras como o Banco Mundial. É o caso do Chile, que para o Banco foi o mais bem sucedido em suas reformas. O documento da agência, intitulado “Para além do consenso de Washington” e analisado por Bueno (2004, p. 457), mostra que entre os elementos essenciais da reforma, “além do consenso nacional, o país pode gerar um senso de posse por parte das comunidades, mediante determinado tipo de participação local, o que é considerado um dos aspectos para o sucesso”. Estudos sobre o processo de descentralização no Chile,

praticado no modelo econômico de livre mercado, com a participação do setor privado e das regiões de governo, evidenciaram que além da importância da responsabilidade do Estado em assegurar condições de distribuição de recursos financeiros e dos governos locais de cuidar da administração desses recursos, também são necessárias mudanças radicais no âmbito cultural e político, como efetivar a participação dos pais, professores e comunidade nas decisões públicas sobre a educação. O Banco Mundial “parece considerar que décadas de cultura política centralizadora e clientelista podem se reverter pela ação do Estado, criando-se praticamente do zero administrações locais e participativas inteiramente eficientes e eficazes” (MARTINS, 2001, p. 40).

Assim, as reformas na América Latina têm resultado numa espécie de contradição: por um lado, promovendo a descentralização da educação nos países, ainda que com alguns problemas em sua operacionalização; e de outro, o controle por parte do Estado, que apesar de veicular um discurso em defesa da autonomia das escolas, consolida cada vez mais o processo de avaliação externa como forma de controle e centralização de políticas para a educação.

Os processos de descentralização na região têm constituído processos de negociação político-partidária, com choque de interesses e influências entre elites locais que agem dentro do próprio Estado.

Tendo como referente o amplo contexto social e político apresentado, do qual abordamos as reformas educacionais a partir de 1990 e sua estreita relação com a avaliação em todos os níveis da educação, considerando a perspectiva de alguns importantes autores sobre a temática, passaremos no próximo tópico a uma discussão sobre a influência dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, nas políticas públicas para a educação no Brasil e, conseqüentemente, na avaliação.

## Os Organismos Internacionais e as Políticas Públicas para a Educação no Brasil

As políticas de financiamento sugeridas pelos organismos multilaterais para o Brasil têm influenciado fortemente os rumos da educação a partir da década de 1990, especialmente aquelas do Banco Mundial.

Na década de 1980 o Banco Mundial reorientou suas políticas de financiamento, voltando-as para os países endividados do Terceiro Mundo, como os da América Latina, oferecendo financiamento e assistência técnica na reorganização desses países, que, em contrapartida, deveriam reabrir suas economias. No Brasil essa “reorganização” se consolida no governo de Fernando Henrique Cardoso até 1995, quando há um aprofundamento nas políticas de privatização, abertura comercial, flexibilização do mercado de trabalho, reforma do sistema educacional, entre outras.

As políticas de financiamento do Banco Mundial têm estreita relação com as do FMI (Fundo Monetário Internacional), de tal maneira que para ser um país-membro do Banco, necessariamente é preciso ser membro também do FMI. Os empréstimos tomados do Banco pelos países são vinculados ao próprio FMI. Os contratos que Banco/ FMI apresentam aos tomadores de empréstimos colocam várias condicionalidades visando à liberalização do comércio de bens e serviços, entre eles a educação e as políticas de avaliação da qualidade da educação. O foco de interesse na educação básica — entendida, neste caso, como as séries iniciais do ensino fundamental — se sobressai porque o Banco considera que sua universalização, bem como a redução de gastos com a educação média e superior, podem promover um crescimento na economia dos países. Esse crescimento da economia, especialmente de um país pobre, é sinal de credibilidade junto ao Banco para a tomada de novos empréstimos. A recomendação é que a educação básica seja gratuita e receba a maior parte dos investimentos, podendo ser subtraídos da educação superior, uma vez que nesse nível da educação há uma forte tendência à privatização. Uma forma de incentivo à universalização da educação básica que o Banco vê com “bons olhos” é o repasse de subsídios sob a forma da Bolsa-Escola, que foi

iniciado no governo do ex-presidente da república Fernando Henrique Cardoso, e no governo atual apresenta-se como Bolsa-Família.

O pacote de reformas da educação recomendado pelo Banco Mundial contém elementos repletos de vieses econômicos explícitos, pois os critérios que prevalecem na definição das estratégias são pautados na análise econômica. Ênfase nos aspectos administrativos, descentralização e financiamento das instituições escolares, melhoria e eficácia do ensino são alguns itens que fazem parte das reformas para a educação. O Banco impõe uma série de restrições orçamentárias aos países tomadores de empréstimo, de forma que a educação se torne mais eficiente, produtiva e útil ao mercado, com estreitos laços com a indústria e apropriação do modelo gerencial de gestão (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 35).

Nesse caso, há uma estreita relação entre avaliação e financiamento, com caráter de controle e de racionalidade econômica.

A educação é encarada pelo Banco como prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores. Nessa perspectiva, a educação deve ser avaliada com base no desempenho dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus “clientes”, os pais. O fortalecimento dos clientes, que deverão avaliar a escola pela utilidade mercadológica do produto que o aluno demonstrar ter adquirido, é apresentado pelo Banco como um dos pilares para a melhoria da educação, seja pública, seja privada. (SILVA, 2008, p. 27).

A avaliação da educação básica sob as diversas formas - SAEB, Prova Brasil, ENEM, por exemplo – instituídas pelo governo federal brasileiro, são formas de monitoramento propagadas pelo Banco Mundial em suas políticas de distribuição de recursos, que levam em conta parâmetros internacionais de qualidade, os quais não consideram a realidade do contexto social, econômico e cultural de um país tão extenso quanto o Brasil.

Na educação superior a política de avaliação vem pautada em medidas de eficiência, apresentando uma perspectiva diferente da educação básica. O Banco recomenda que sejam buscadas fontes de financiamento alternativas, a partir de novas relações entre o público e o privado, tudo dentro da lógica de mercado, com a finalidade de desobrigar o Estado pela

manutenção e responsabilidade pela educação superior. Assim, a avaliação serve como controle, a partir de resultados quantificados e comparados, onde qualidade corresponde à “racionalização e otimização dos processos, que no fundo significam diminuição de gastos e obrigação de incremento da quantidade de produtos” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 36). Sob essa ótica utilitarista e eficientista, os saberes úteis e imediatos voltados para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia politicamente neutros se sobrepõem à pluralidade científica e político-ideológica tradicionalmente formada pelas universidades. É interessante registrar, neste momento, que a educação profissional de nível técnico e tecnológico no Brasil também foram fortemente influenciadas por essa tendência, sendo o Centro Paula Souza um caso exemplar.

### **As Discussões em torno da Qualidade da Educação**

A discussão sobre qualidade veio substituir a problemática da igualdade e da desigualdade de oportunidades na educação, a partir da universalização da educação básica. Todavia, parece que não houve tempo (ou interesse?) para a discussão sobre se o que estava sendo oferecido seria realmente adequado às novas demandas.

O conceito de qualidade na educação tem servido para medir a qualidade dos serviços públicos e relaciona-se com fatores quantitativos – custo aluno, gasto público realizado com educação, número de alunos matriculados. Conseqüentemente, o conceito se desloca para a eficácia do processo, ou seja, máximo resultado com o mínimo custo, dentro de uma lógica empresarial e neoliberal, ou seja, uma nova forma de se determinar a qualidade da educação oferecida, associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade. Esse raciocínio baseia-se na crença de que quanto mais elementos produtivos se aplicam à educação, mais produtivo se torna o sistema educacional.

A concorrência no mercado trouxe para as escolas uma mudança nas suas relações, transformando quem ensina num prestador de serviço, quem aprende no cliente, e a educação num produto a ser alcançado com alta ou

baixa qualidade. A lógica agora é a da competição de mercado, onde a qualidade está diretamente relacionada com os resultados dos alunos, taxas de aprovação, retenção e volume de egressos, comparados com os resultados internacionais.

Além das mudanças nas relações escolares, essa lógica de mercado tem agravado a desigualdade na educação, pois, seguindo a regra do mercado, a conquista pela qualidade requer recursos, o que inviabiliza a concorrência da educação pública no mercado e reforça o discurso privatista de entregar a educação às escolas particulares pelo sistema de subvenção.

A lógica de privatização e de subvenção carrega um caráter meritocrático, que só contribui para o aumento das diferenças na escola, tornando a educação ainda mais excludente.

No mundo do ensino, quando se quer fazer ajustá-la à da igualdade, a busca da qualidade se refere à passagem das melhorias quantitativas às qualitativas. Não apenas mais, mas melhores professores, materiais e equipamentos escolares, ou horas de aula, por exemplo. Mas a palavra de ordem da qualidade encerra também um segundo significado: não o melhor (em vez do mesmo ou do menos) para todos, mas para uns poucos e diferente ou pior para os demais. (ENGUIITA, 1995, p. 107).

Nesse caso, o conceito de qualidade apresenta uma conotação de distinção, alimentando a competição entre as instituições que, por sua vez, adquirem *status* que se valorizam e geram os *rankings*, ou nas palavras de Gentili (1995, p. 151) – “hierarquização do sistema educacional”. Contudo, os parâmetros internacionais de qualidade utilizados nem sempre consideram a realidade do contexto social, econômico e cultural dos países.

Gentili (1995, p. 126) analisa o termo “qualidade” no campo educacional e também explica que ele foi assumindo a mesma fisionomia da discussão que se desenrolou no campo empresarial. Assim como na área empresarial, esse conceito tem variado historicamente de acordo com a evolução das novas formas de organização da produção e do trabalho, tendo Taylor como precursor na busca pela qualidade com eficiência.

Nesse ponto, Lima (2003, p. 128) também concorda que a obsessão

pela qualidade no campo educacional é uma obsessão vinda das perspectivas taylorianas, ganhando foros de inovação na educação com a reedição de programas, métodos e técnicas, e acrescenta que o seu principal objetivo é adotar modos de racionalidade econômica.

Dias Sobrinho (2005, p. 59) toma a qualidade como questão central da avaliação, inferindo que se trata de um termo “portador de uma semântica dispersa e lábil, especialmente quando referida à educação”, já que qualidade na educação é variável conforme tempo, espaço e organizações intersubjetivas e, além disso, não deve referir-se apenas a produtos e serviços aparentes.

Uma vez que a qualidade educativa é sempre concernida pela qualidade social, vale dizer, é relativa à qualidade da sociedade que queremos para hoje e projetamos para as próximas gerações, seu conceito não é unívoco nem fixo, e só pode ser construído por consensos, como resultado das relações de força. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 60).

O fator qualidade, no caso da avaliação institucional, deverá, segundo o autor, considerar todos os aspectos da instituição, desde as “esferas sociais, políticas, éticas, filosóficas, culturais, ideológicas e afetivas sobre as quais não há unanimidade nem indicadores objetivos e quantificáveis” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 62), num âmbito global de forma consensual e coletiva.

Embora não haja um critério universal de qualidade, que na verdade responde a diversos critérios e intencionalidades políticas, ele se divide em duas vertentes: um critério de qualidade utilizado como mecanismo de diferenciação e dualização social, e outro a favor da democratização radical da educação e do fortalecimento da escola pública.

A inflexão desse ideário no Centro Paula Souza é evidente e é sobre essa temática que nos deteremos a seguir, discutindo seus desdobramentos, em especial o Observatório Escolar.

## **Prática de Avaliação Institucional do Centro Paula Souza: o Observatório Escolar**

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza utiliza, dentre suas práticas de avaliação institucional, desde o ano de 1998, o Observatório Escolar, realizado anualmente em todas as unidades de ensino médio e técnico pertencentes à instituição, “com o seu propósito de construir uma escola pública democrática e de qualidade” (CEETEPS. CETEC, 2006). Em 2005, com as transformações do processo de avaliação, passou-se a utilizar o sistema de autoavaliação e o Observatório Escolar obteve o reconhecimento de sua contribuição para a melhoria dos processos de gestão escolar ao receber da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAÇÃO) o Prêmio Mário Covas do Governo do Estado de São Paulo, na categoria Gestão de Recursos Humanos.

Essa prática de avaliação institucional tem como objetivo criar parâmetros e subsídios para estabelecer diretrizes necessárias à elevação do padrão de desempenho e à melhoria contínua da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas nas dimensões política, pedagógica e administrativa da escola. Fundamenta-se nos princípios da gestão pública pela qualidade<sup>1</sup> tendo como foco:

- O contexto e suas reais implicações nos cursos oferecidos;
- O trabalho integrado e harmônico dos diferentes segmentos da unidade escolar;
- O reconhecimento das competências e habilidades de cada integrante da equipe escolar;
- O gerenciamento dos processos;

---

<sup>1</sup> O Modelo de Excelência em Gestão Pública é composto por sete critérios que juntos compõem um sistema de gestão para as organizações do setor público brasileiro. Os critérios que compõem o modelo são os seguintes: liderança, estratégias e planos, clientes, informação, pessoas, processos, resultados. Está fundamentado nos oito Princípios da Gestão Pública pela Qualidade: 1. satisfação do cliente, 2. envolvimento de todos, 3. gestão participativa, 4. gerência de processos, 5. valorização das pessoas, 6. constância de propósitos, 7. melhoria contínua, 8. gestão pró-ativa.  
Fonte: <<http://aplicativos.planejamento.gov.br/>>.

- A identificação de oportunidades de melhoria contínua e de aprendizado;
- A constância de propósitos;
- A obtenção de níveis de excelência em educação profissional.

O Observatório Escolar baseia-se em oito pressupostos que fundamentam os argumentos em favor da sua aplicação, segundo a CETEC (Coordenadoria de ensino Técnico):

1. Criar uma cultura de avaliação: entende-se a avaliação da escola como um instrumento de melhoria da qualidade. Para tanto, tem uma finalidade construtiva e formativa, devendo ser percebida como um processo justo e equitativo por todos os envolvidos direta ou indiretamente com a escola.
2. A avaliação deve ser coletiva e participativa, permitindo a participação de todos os segmentos da escola. Também deve ser desejada por todos como um instrumento que ajudará a organização da escola em todos os seus aspectos.
3. Apoio à instituição: a ética que respalda o Observatório Escolar e a segurança do propósito da avaliação dos processos de gestão das escolas garantirão a confiança da comunidade escolar, conferindo a legitimidade dos resultados.
4. Capacitação da equipe responsável: todas as etapas do processo de avaliação compõem programas de capacitação para a equipe responsável (colegiado – composto pelo Conselho de Escola; e observadores – composto por representantes da Supervisão do Centro Paula Souza)
5. Utilização dos resultados: os resultados são organizados, interpretados e traduzidos em diferentes formas de apresentação (textos, tabelas e gráficos), facilitando o entendimento deles, quando divulgados à comunidade escolar. O relatório deve subsidiar a tomada de decisões, promovendo adequações, ajustes e alterações nos aspectos que estiverem dificultando o desempenho pedagógico e administrativo da escola. A avaliação não tem caráter classificatório ou de premiação, ficando a escola isenta de qualquer sanção.

6. Continuidade: a periodicidade da avaliação permite a verificação da eficácia das medidas adotadas, estabelecendo dados comparativos da evolução dos diferentes processos de gestão da escola. O processo deve estar ancorado em uma concepção de avaliação comprometida com a melhoria contínua da qualidade de cada atividade pedagógica ou administrativa.
7. Objetividade: a avaliação busca superar meras verificações e mensurações, destacando os significados das atividades desenvolvidas na escola, tanto do ponto de vista acadêmico, como também os impactos sociais, econômicos, políticos e culturais.
8. Respeito e valorização da identidade escolar: os princípios norteadores do Observatório Escolar são o reconhecimento e o respeito à imagem, à filosofia e aos valores que regem todas as atividades da escola.

O Centro Paula Souza recomenda o gerenciamento de projetos baseado no PDCA – *plan, do, check and action* (planejamento, execução, verificação e ação)<sup>2</sup>, cujos conceitos derivam da administração empresarial e seguem as características dos modelos de gestão atuais.

Segundo a equipe da CETEC, responsável pelo Observatório Escolar, a auto-avaliação é um processo cíclico, criativo e renovador de análise e síntese das dimensões que constituem a escola. Tem caráter diagnóstico e formativo, permitindo o autoconhecimento institucional. Pressupõe-se que o processo de avaliação causa impactos na cultura escolar, antecipando mudanças temporais. Dessa forma, entende-se que durante o processo de autoavaliação, a comunidade escolar, ao passar pelas etapas

---

<sup>2</sup> O ciclo PDCA, ciclo de Shewhart ou ciclo de Deming, foi introduzido no **Japão** após a **guerra**, idealizado por Shewhart e divulgado por Deming, que efetivamente o aplicou. O ciclo de Deming tem por princípio tornar mais claros e ágeis os processos envolvidos na execução da **gestão**, como por exemplo na **gestão da qualidade**, dividindo-a em quatro principais passos - *plan, do, check and action* (planejamento, execução, verificação e ação). O PDCA é aplicado principalmente nas normas de **sistemas de gestão** e deve ser utilizado (pelo menos na teoria) em qualquer empresa de forma a garantir o sucesso nos negócios, independentemente da área ou departamento (**vendas, compras, engenharia**, etc...). O ciclo começa pelo planejamento, em seguida a ação ou conjunto de ações planejadas são executadas, checka-se se o que foi feito estava de acordo com o planejado, constante e repetidamente (ciclicamente), e toma-se uma ação para eliminar ou ao menos mitigar defeitos no produto ou na execução.

temporais das mudanças previstas (curto, médio e longo prazo), pode antecipar mudanças que estão previstas para prazos mais longos. Isso ocorre porque, de forma natural, a comunidade passa por um momento de reflexão conjunta durante a autoavaliação, na ótica de instituição.

Observamos que o processo de avaliação do Observatório Escolar sofreu algumas mudanças ao decorrer dos anos, uma vez que, quando foi implantado em 1998, não havia a participação de membros da escola (professores, alunos, pais). Apenas um supervisor da Administração Central do Centro Paula Souza visitava e avaliava a escola. O processo de autoavaliação, implantado em 2004 em quatro escolas-piloto da instituição, e depois estendido a todas as outras unidades escolares em 2005, passou a ser desenvolvido por um colegiado formado por membros do Conselho de Escola, cujas atribuições estão previstas no Regimento Comum das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza. São elas: “deliberar sobre alternativas de solução para os problemas administrativos e pedagógicos” e “definir prioridades para aplicação de recursos gerados pela escola e instituições auxiliares”. O Conselho de Escola é responsável por indicar entre os membros um coordenador para participar da capacitação do Observatório Escolar e coordenar o processo de autoavaliação na escola. A composição do Conselho de Escola é também prevista no Regimento Comum, contemplando as seguintes representações:

1. Da comunidade escolar:

- diretor da escola – presidente nato
- um representante dos coordenadores de área
- um representante dos professores
- um representante dos servidores técnico-administrativos
- um representante dos pais dos alunos
- um representante dos alunos

2. Da comunidade extraescolar:

- um representante de órgão de classe
- um representante dos empresários, vinculado a um dos cursos
- um representante de aluno egresso atuante na área de formação técnica

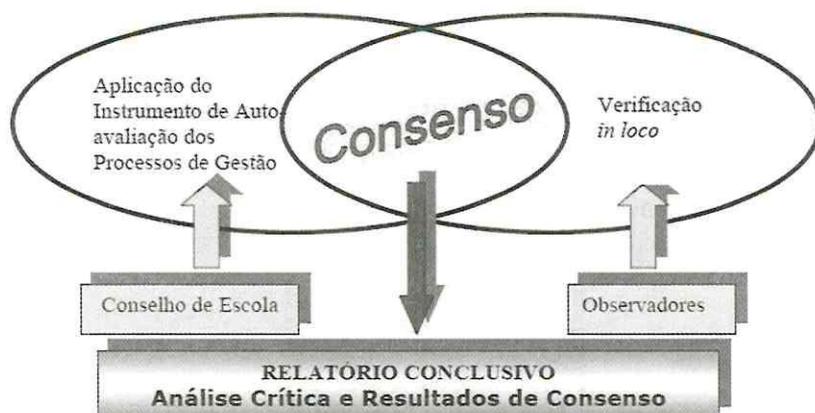
- um representante do Poder Público Municipal
- um representante de Organização Não-Governamental
- um representante de entidades assistenciais
- um representante de demais segmentos de interesse da escola.

Observe-se que a comunidade extraescolar deve ser composta de, no mínimo três, e no máximo seis membros. O diretor, embora faça parte do Conselho, não participa da aplicação do instrumento de autoavaliação, mas tem a responsabilidade de conduzir a autoavaliação no que diz respeito à sensibilização da comunidade escolar, envolvendo docentes, funcionários e alunos no processo, garantindo as condições necessárias para a aplicação do instrumento de autoavaliação, através da permissão ao acesso.

Concluída a etapa de autoavaliação, a escola recebe a visita *in loco* de observadores externos do Centro Paula Souza, também capacitados para o Observatório Escolar, para comprovarem a autoavaliação e finalizá-la por meio de um consenso. Isso se dá pela demonstração aos avaliadores externos de evidências físicas que comprovem cada item avaliado através do instrumento de autoavaliação. Segundo as concepções do Centro Paula Souza, o Observatório Escolar assegura que as ações de autoavaliação e de observação externa devem ser realizadas de forma combinada e complementar, havendo em ambas plena liberdade de expressão e busca de rigor e de justiça. Pressupõe-se que a avaliação externa possa corrigir eventuais erros de percepção dos agentes internos, muitas vezes acostumados acriticamente às rotinas.

A figura a seguir ilustra as etapas do processo de avaliação descritas, nos termos apontados pelo Centro Paula Souza. Desenha-se um verdadeiro modelo de referência, fechado em suas disposições e único para toda a rede de escolas.

Figura 1 - Processo de avaliação do Observatório Escolar



Fonte: CEETEPS. CETEC (2006)

A metodologia adotada para a avaliação conta com uma abordagem quantitativa, baseada em parâmetros pré-estabelecidos, que traduzem a avaliação qualitativa em termos numéricos, e uma abordagem qualitativa, que busca compreender o ponto de vista da comunidade escolar quanto às características de um programa e de seus resultados.

O instrumento de autoavaliação utilizado contempla sete focos de gestão da escola organizados em blocos, os quais apresentam itens e as práticas relacionadas que deverão ser avaliadas, conforme o esquema a seguir.

**Figura 2** - Organização do instrumento de autoavaliação

Fonte: CEETEPS. CETEC (2006)

Cada bloco da avaliação se refere a um foco na gestão previamente selecionado pela equipe central e por ela definido:

1. Gestão didático-pedagógica: avalia como a escola desenvolve e promove a atualização e o enriquecimento do seu currículo. Avalia também a pedagogia de projetos nos cursos oferecidos na escola e a implementação de medidas pedagógicas que levam em conta os resultados da avaliação dos alunos.

2. Gestão de espaço físico: esse bloco é avaliado com base na organização da estrutura física da escola, contemplando seus diferentes ambientes, correlacionando espaços, equipamentos, instalações, finalidades de uso e condições de manutenção e conservação.

3. Gestão participativa: avalia o funcionamento e a integração de ações dos órgãos colegiados e auxiliares (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Cooperativa e outros). O foco de abordagem é a participação dos representantes de diferentes segmentos no planejamento e no gerenciamento escolar, considerando as estratégias adotadas pela escola para promover e garantir a efetiva socialização das informações. A autoavaliação do processo de gestão participativa é pautada nos seguintes aspectos: projeto

político-pedagógico, atuação do Conselho de Escola, atuação da comunidade escolar em ações conjuntas, gerenciamento de atividades de rotina da escola e participação dos alunos nas atividades desenvolvidas na escola.

4. Gestão de pessoas: aborda dois aspectos fundamentais – capacitação em serviço (desenvolvimento de projetos de capacitação para docentes e funcionários administrativos) e apoio administrativo (registros, organização e controle da vida funcional dos docentes e funcionários administrativos).

5. Gestão de documentos: avalia o processo de gerenciamento dos serviços de secretaria relativos ao atendimento, à organização de documentos e à conformidade dos registros. Concentra-se em cinco aspectos fundamentais: registros da vida escolar do aluno (prontuário do aluno), registros da secretaria acadêmica (atas, mapas de controle de aulas previstas e dadas, reposição de aulas, carga-horária, registro e expedição de diplomas e certificados), organização e tratamento do acervo documental, gestão da informação e atendimento e prestação de serviços aos alunos e à comunidade.

6. Gestão de parcerias: avalia como a escola estabelece parcerias com outras instituições públicas e privadas da região para o desenvolvimento de ações conjuntas, em regime de colaboração e corresponsabilidade. Baseia-se em três aspectos: ações promotoras da celebração de parcerias, sistemas de acompanhamento, controle e avaliação de parcerias firmadas com a escola e compartilhamento de práticas educacionais.

7. Gestão de serviços de apoio: avalia como a escola gerencia os serviços de segurança, limpeza, cantina, biblioteca e outros. Abordam-se três aspectos fundamentais nesse bloco: segurança do trabalho na escola, aplicação de recursos financeiros e atendimento às necessidades da comunidade interna e externa.

Não existe, em nenhum momento, um espaço para a escola definir outros quesitos. Cada prática avaliada apresenta o parâmetro quantitativo da avaliação no quesito “intensidade da evidência”. Para cada questão analisada dentro de um bloco existe uma intensidade de evidência, assim determinada: evidência plena, evidência média ou nenhuma evidência. Por exemplo, no bloco de gestão pedagógica, no item avaliado “as práticas de planejamento

das aulas são realizadas de forma sistemática, coletiva e cooperativa, em consonância com o Plano de Curso”, é necessário que o colegiado responsável pela autoavaliação indique uma intensidade da evidência (plena, média ou nenhuma) e comprove com uma evidência física, caso a intensidade seja média ou plena (que pode ser representada por uma ata de reunião onde foram discutidas práticas de planejamento e seus registros, registros dos professores em diários de classe, etc). O enquadramento da escola é, assim, pré-estabelecido e esquematizado.

**Figura 3** - Descrição das intensidades das evidências

Intensidade da Evidência	Nenhuma Evidência (0)	Não existe nenhuma evidência de que a prática tenha enfoque sistêmico e preventivo
	Evidência Média (1)	A prática é adotada esporadicamente, em alguns setores
	Evidência Plena (2)	Prática sistematizada e preventiva, disseminada em todas as Áreas de Ensino e setores da escola, com ciclos de melhoria consistentes e com refinamento.

Fonte: CEETEPS. CETEC (2006)

Entende-se por gestão escolar, em aspecto amplo, e segundo as concepções veiculadas pelo Centro Paula Souza, o ato de atender às atuais exigências da vida social, formando cidadãos por meio da construção de competências e desenvolvimento de habilidades, para que eles possam ser inseridos na vida social. A perspectiva mecanicista e adaptativa desse processo está nas entrelinhas. A gestão escolar, em aspecto mais restrito, baseia-se na ação integrada da gestão pedagógica, da gestão de recursos humanos e da gestão administrativa, como formas de organização de todo o processo educativo e conforme vistas pela administração central. Não há espaços para pensamento divergente ou para encaminhamentos sugeridos pelo cotidiano escolar.

Ao analisarmos as diretrizes do Centro Paula Souza, podemos verificar a inclusão bastante clara de conceitos de gestão democrática. O

Regimento comum das Escolas Técnicas prevê a participação do Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil, entre outros. Também no Observatório Escolar a participação dos membros da escola na autoavaliação parece seguir a linha da gestão democrática. Contudo, são intenções que não passam do discurso. Cabe a essa realidade a mesma análise de Lima (2003) sobre as perspectivas neotaylorianas na administração da educação. Segundo o autor, a modernização das organizações públicas está subordinada aos critérios de produtividade e eficiência, conforme o racionalismo econômico, o que parece emergir das proposições e ações do Centro Paula Souza:

E é nesse quadro que se opera uma recontextualização e uma reconceptualização de termos como, por exemplo, autonomia, descentralização, participação, agora tendencialmente despojados de sentido político. A *autonomia* (mitigada) é um instrumento fundamental de construção de um *espírito* e de uma *cultura* de organização-empresa; [...] a *participação* é essencialmente uma técnica de gestão, um factor de coesão e de consenso (LIMA, 2003, p. 120, grifo do autor).

Assim, as disposições do Observatório Escolar emanam dessa lógica econômica com bases nas propostas da administração empresarial, traduzindo exatamente as considerações de Lima:

A ideologia organizativa de tipo neotayloriana penetra profundamente nas matérias avaliativas, as quais, de resto, ganham súbita e redobrada importância política. A avaliação neotayloriana concentra-se nos resultados obtidos, assume objectivos como consensuais e definidos *a priori*, e as tecnologias pedagógicas e de avaliação como processos certos, estáveis e objectivos. (LIMA, 2003, p. 131).

Há um paradoxo, nesses termos, entre as práticas concretas e o discurso pretensamente democrático pois, nesse caso, a avaliação serve de referência para uma padronização da gestão escolar, que, por sua vez, envolve

realidades muito diferentes, já que há escolas de tamanhos variados e que se dividem entre agrícolas e urbanas, e que são tratadas dentro de um mesmo padrão avaliativo, que desconsidera especificidades.

Também a questão da cultura da escola, a convivência entre os sujeitos, a história da instituição, sua realidade enquanto escola técnica são fatores que interferem na prática cotidiana, mas passam batidos. A avaliação, enquanto única e igual para todas as instituições escolares, não considera esses fatores, tornando-se mais um instrumento de padronização da gestão.

Além disso, como explica Lima (2003), a prática da gestão democrática da escola pública acontece a partir da interpretação e recriação das regras formais pelos sujeitos escolares.

As mudanças sociais e escolares, sendo influenciadas pelas mudanças ocorridas ao nível das decisões políticas centrais e dos modelos decretados, não seguem apenas as regras impostas por estes nem se subordinam necessariamente aos mesmos ritmos e condições. Não basta alterar as regras formais para mudar as realidades escolares e estas mudam, com frequência, mesmo quando as primeiras se mantêm alteradas. Ou seja, não são apenas os modelos decretados que influenciam as práticas de gestão; estas práticas são influenciadas por múltiplos fatores, objetivos, interesses, circunstâncias, etc., que, por sua vez, não deixam de influenciar os entendimentos e até a produção dos modelos decretados. E assim, as diversas realidades escolares não se transformam automaticamente por simples mudança dos modelos decretados, como também a mera manutenção destes não assegurará necessariamente a cristalização de tais realidades. (LIMA, 2003, p. 112).

Considerando os aspectos apontados por Lima (2003), entendemos que o Observatório Escolar é o reflexo das transformações e das reformas da educação dos anos de 1980 e 1990. A sua institucionalização aponta para uma “autonomia delegada” às escolas técnicas, no sentido de que cada uma se autoavalia, porém dentro do que foi padronizado e apontado pelo Centro Paula Souza como indicador de qualidade, sem espaço para uma análise mais profunda das práticas escolares, nem mesmo a introdução de novos indicadores que seriam apropriados para cada realidade escolar como única.

Assim, o Observatório Escolar apresenta-se como um processo de inspeção dos diversos níveis estruturais da escola e a sua imposição mostra uma situação nem um pouco democrática, pois não se pode decidir aceitá-lo ou não.

Essa forma impositiva, bem como a constante busca pelas boas colocações em *rankings* faz com que as escolas forjem evidências para comprovar aos observadores externos no momento da avaliação de consenso, tornado-a um fim em si mesma, sem a possibilidade de um retrato real da escola. Essa prática pode, ainda, proporcionar o não envolvimento com a avaliação por iniciativas próprias dos sujeitos da escola, que poderão se envolver somente quando são cobrados pela direção.

A importância de se relacionar as práticas de cada setor da escola como uma forma de dar continuidade ao trabalho por qualquer pessoa que venha a assumir a tarefa, conforme propõe o Observatório Escolar, nada mais é que uma forma de adequar os sujeitos ao trabalho de forma rápida e eficiente.

Referências ao Observatório Escolar têm sido uma constante nos planos escolares das unidades do Centro Paula Souza nos últimos anos, devido ao modelo de gestão baseado nas teorias da Administração, que exigem um minucioso trabalho com dados quantitativos, o que implica sua coleta, análise e divulgação de resultados. As reuniões de planejamento são os principais meios de divulgação e discussões acerca dos resultados do Observatório Escolar. Contudo, a divulgação desses resultados não implica, necessariamente, que a escola se mobilize pela busca de novas estratégias de gestão que visem à melhoria da qualidade da educação oferecida. É preciso considerar nesse aspecto a consistência dessas discussões, para que elas não se limitem apenas a divulgar os resultados do Observatório Escolar a fim de satisfazer as exigências de uma pseudo gestão democrática e participativa imposta pelo Centro Paula Souza.

Diante das discussões apresentadas neste capítulo, conscientes de que ela corresponde a apenas uma de muitas outras possíveis abordagens teóricas e empíricas do contexto das avaliações institucionais, nossa pesquisa permitiu inferir que o Observatório Escolar ainda faz referências mais às questões de

ordem burocráticas do cotidiano escolar que às questões promotoras de transformação social.

Por outro lado, a participação ativa dos sujeitos em todo o processo de avaliação abre caminhos para possibilidades de aprendizagem e de novas experiências significativas, desde que a avaliação não esteja embasada em critérios do mundo econômico, que relacionam qualidade ao desempenho, à eficiência e à produtividade. Isso exige superação da funcionalidade da avaliação enquanto apenas mensuração de resultados e prestação de contas à instituição.

## Referências

- AFONSO, A. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Org.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BUENO, M. S. S. O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 445-466, maio/ ago. 2004.
- CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS). Coordenadoria de Ensino Técnico (CETEC). *Observatório escolar 2006: curso de capacitação para coordenadores de autoavaliação*. São Paulo, 2006.
- DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. de. (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.
- ENGUITA, M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 95-110.
- GENTILLI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 113-177.
- LIMA, L. C. *A escola como organização educativa*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 77, p. 28-48, dez. 2001.

OLIVEIRA, C. de et. al. A municipalização do ensino brasileiro. In: \_\_\_\_\_. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-36.

SILVA, C. C. (Org.). Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e nas dos países que integram a iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, S. (Org.). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-53.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.



## CAPÍTULO 7

---

**Cooperativa-Escola:** Metodologia para a construção de uma Cultura Escolar Cooperativa?<sup>1</sup>

Eva Chow Belezia  
Miguel Henrique Russo

Uma escola mais democrática, onde todos aprendem, mais flexível, em que a uniformidade dê lugar à diversidade, uma escola com mais qualidade, em que as aprendizagens formais sejam aprendizagens reais, uma escola com identidade em que todos gostem de trabalhar é, certamente, um objetivo nobre, urgente mas difícil de alcançar. Possível, no entanto.

(BENAVENTE, 2001, p. 9).

### Introdução

A pesquisa da qual resultou este texto teve como objetivo investigar os resultados produzidos pela implantação do modelo de educação agrícola que tem a Cooperativa-Escola como instrumento pedagógico integrador das práticas curriculares. Tal esforço investigativo se justificou em face de quatro dimensões envolvidas no processo de concepção e implementação daquele modelo pedagógico.

A primeira é o pressuposto explícito de que a Cooperativa-Escola seria o elemento capaz de produzir uma nova concepção de educação técnica agrícola que integraria a teoria e a prática, através da participação direta dos alunos em uma organização concreta; que, em conseqüência, prepararia os egressos para uma atuação social alternativa às formas de organização tipicamente capitalistas.

---

<sup>1</sup> Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação. Orientador: Prof. Dr. Miguel Henrique Russo.

A segunda é o pressuposto implícito, porque não revelado nos documentos que propõem o modelo pedagógico, de que a cooperativa-escola daria um sentido econômico à produção da escola agrícola sendo que o resultado financeiro assim obtido seria utilizado para saldar parte das despesas do Estado com a manutenção da escola.

A terceira dimensão que justifica a pesquisa é o entendimento de que a introdução de mudanças estruturais na escola, como a proposta da cooperativa-escola, constitui desafio organizacional e gerencial que requer, para sua consecução e sucesso, compromisso e competência dos agentes responsáveis por sua implantação.

Por último, a quarta justificativa se liga à necessidade de conhecer uma política assumida pelo Estado, através de uma entidade do seu aparelho educacional, para o ensino de uma modalidade cuja importância repercute nos setores social, econômico e tecnológico.

A justificativa para pesquisar as formas como se dão as relações entre o pedagógico e o produtivo, e o peso de cada um na organização curricular da escola, leva em conta que, no ensino técnico agrícola, os projetos desenvolvidos pela escola têm dupla finalidade: a didático-pedagógica, na medida em que se constitui no laboratório prático para fixação e experimentação dos conceitos teóricos, e a de manutenção da fazenda e da residência de alunos, com geração de excedentes para comercialização.

Apresentam-se, assim, duas questões a serem estudadas:

- A Cooperativa-Escola hoje existente nas Escolas Técnicas Estaduais Agrícolas – ETECs é um elemento nucleador e integrador das atividades pedagógicas nessas escolas? Realiza a integração entre a teoria e a prática como estava previsto no projeto que lhe deu origem?

- A implantação da Cooperativa-Escola a partir de 1994 mudou a forma de participação discente nas atividades escolares, ou seja, os alunos têm, neste modelo, possibilidade de opinar e participar, de fato, das decisões referentes aos projetos desenvolvidos na escola, inclusive quanto ao destino daquilo que produzem na fazenda?

Considerando-se que o setor rural, onde estão inseridas as escolas agrícolas, defronta-se atualmente com cenário semelhante ao urbano, onde o

desemprego é dos problemas mais graves, e o modelo econômico vigente não dá conta de harmonizar ou, ao menos, reduzir o desequilíbrio social cada vez mais gritante, justifica-se a busca de alternativas para geração de trabalho e de renda que considerem as possíveis quebras de subordinação do trabalho ao capital e, ao mesmo tempo, manter as conquistas históricas do trabalhador. Essas alternativas passam pelas vias do cooperativismo e de outras formas de organização social e solidária.

A escola pública deve estimular e proporcionar condições para o desenvolvimento dessa visão, ao mesmo tempo crítica e empreendedora. Afinal, sendo o trabalho um princípio educativo, "instrumento de mediação entre o homem e o mundo" (GADOTTI, 1995), deverá ser instrumento para a transformação social.

Entretanto, quando olhamos para a escola pública que temos, especificamente para a escola pública profissionalizante, é possível constatar, nas últimas décadas, o seu sucateamento físico aliado às constantes mudanças de orientação educacional e de subordinação administrativa a vários órgãos da estrutura burocrática do Estado (Secretarias, Coordenadorias, Departamentos, etc) e a normas legais que raramente levaram em conta as especificidades dessa modalidade educativa e, em geral, subordinaram seus cursos aos interesses dos grandes produtores e do mercado.

As Cooperativas-Escola implantadas nas ETECs resultaram de uma decisão institucional que traduziu a crença na sua capacidade de dar um sentido ao trabalho escolar, orientando suas práticas, o que significaria um avanço em relação aos modelos anteriores de organização curricular, alguns dos quais claramente priorizavam a produção, com a utilização da mão de obra dos alunos, sem dar ao trabalho um significado educacional, pedagógico ou formativo.

Do universo de 124<sup>2</sup> Escolas Técnicas Estaduais vinculadas ao Centro Paula Souza (autarquia ligada à Secretaria de Desenvolvimento do Estado de São Paulo), 35 são Escolas Agrícolas que oferecem cursos na área

---

<sup>2</sup> Em 2006 o Estado contava com 124 ETECs, número que foi gradativamente ampliado com a criação de mais unidades, como parte da política de expansão da rede de escolas técnicas estaduais. O Centro Paula Souza conta, em novembro de 2009, com 167 ETECs e pretende novas ampliações.

da Agropecuária e que estão instaladas em fazendas localizadas em municípios do interior do Estado.

## 1 Metodologia da Pesquisa

O período pesquisado, 1994 a 2006, compreende desde o ano de implantação do projeto-piloto da Cooperativa-Escola, com a participação de seis escolas, até a finalização da pesquisa. A metodologia foi a do estudo de caso de natureza qualitativa, tendo como sujeitos os dirigentes, professores e alunos da escola.

Os critérios que nortearam a seleção da escola onde se realizou o estudo foram: ter participado do projeto desde seu início (1994); contar, na equipe dirigente e docente, com significativa presença de agentes que participaram da implementação; e ter desenvolvido ações que promovessem a expansão da cooperativa-escola através da interação com instituições externas.

O estudo de caso aqui relatado utilizou os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

- Pesquisa documental e bibliográfica, através do levantamento, leitura e estudo de publicações e teses relacionadas aos temas ensino profissional, ensino agrícola, cooperativismo e cooperativas-escola, bem como relatórios, projetos, trabalhos apresentados em congressos e demais documentos gerados pelos órgãos coordenadores das cooperativas-escola e pelas próprias escolas;
- Questionários específicos aplicados diretamente aos segmentos de alunos e professores da ETEC visando a coleta de informações e a percepção daqueles agentes sobre o tema da pesquisa. As questões dos instrumentos foram agrupadas em 2 blocos: um quanto ao entendimento das finalidades da Cooperativa-Escola e a importância dada à vida escolar; e outro focado nas interações entre os diferentes atores da escola em decorrência da existência e funcionamento da Cooperativa-Escola.

- Grupos focais, metodologia baseada na interação entre diversos componentes de um grupo, que discorrem sobre determinado assunto o que, segundo Bellenger et al (1976), levaria a respostas mais espontâneas do grupo, através do processo de falar/ouvir/refletir/questionar/discordar. Foram formados dois grupos de alunos e um grupo de professores. Nesses grupos foram aprofundadas algumas questões não suficientemente esclarecidas pelas respostas aos questionários.

### **O Ensino Técnico Agrícola - especificidades e contexto**

Segundo Morais (2002) o modelo Escola-Fazenda, que pautou metodologicamente o Ensino Agrícola desde a década de 1960, teve como fundamento a Teoria do Capital Humano, cujo pressuposto central é o de que a educação deve ser entendida como investimento e que, quanto maior o investimento, maior será o retorno do capital empregado.

O sistema Escola-Fazenda foi implantado no Brasil em 1966 com objetivo de

[...] proporcionar condições para a efetividade do processo ensino/produção, bem como a vivência com a realidade social e econômica da comunidade rural, fazendo do trabalho um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem, visando conciliar educação, trabalho e produção. (SOBRAL, 1998, p. 36).

No Estado de São Paulo o Sistema Escola-Fazenda foi implantado em 1966, sendo, de acordo com Peçanha [1967]

um sistema que se fundamenta principalmente no desenvolvimento das habilidades, destrezas e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas. [...] Portanto, a esse sistema aplica-se adequadamente o princípio: "aprender a fazer e fazer para aprender". (Escola-Fazenda, p. 2)

Para viabilizar seus objetivos, de acordo com o mesmo documento, o Sistema Escola-Fazenda organiza-se e funciona através de quatro áreas

“distintas que funcionam integradas e perfeitamente interligadas: Salas de aula, Laboratórios de Prática e Produção (LPP), Programa Agrícola Orientado (PAO) e Cooperativa Escolar Agrícola (COOP)”. (p. 2)

A Cooperativa Escolar Agrícola (COOP), cujos associados seriam os próprios alunos ofereceria a eles a oportunidade de "assumirem responsabilidades, conhecerem as leis e se educarem dentro dos princípios da cooperação e auxílio mútuo".(Escola-Fazenda, p. 6)

Uma recuperação histórica das mudanças por que passou o Ensino Técnico Agrícola revela que muitas das ações pedagógicas propostas e experimentadas não alcançaram o resultado esperado devido a problemas puramente administrativos. A morosidade dos trâmites na administração pública, principalmente no tocante a recursos, e a falta de autonomia gerencial da escola, interferem muito na qualidade dos resultados da maioria dos projetos agropecuários desenvolvidos. É, portanto, extremamente difícil implantar na Escola sistemas de administração que não interfiram nos processos de ensino e aprendizagem.

O Quadro 1, a seguir, resume as alterações ocorridas com a rede escolar do Ensino Técnico no Estado de São Paulo, ao longo da sua existência.

**Quadro 1- As instituições gestoras do ensino agrícola no estado de São Paulo (1907 – 2006)**

Secretaria	Órgãos
Agricultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretoria de Agricultura (1907)</li> <li>• Conselho Superior do Ensino de Agricultura no Estado (1927)</li> <li>• Diretoria de Ensino Agrícola (1942-1963)</li> </ul>
Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Superintendência da Educação Profissional e Doméstica (1934)</li> <li>• Departamento de Ensino Profissional, Setor de Cultura Técnica (1951)</li> <li>• Coordenadoria do Ensino Técnico – Diretoria de Ensino Agrícola (1963-1976)</li> <li>• Coordenadoria de Ensino do Interior (1976-1991)               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo de Trabalho para Assuntos Relativos ao Ensino Profissionalizante - GETEP – 1979</li> <li>• Grupo Executivo do Ensino Agrícola - GEAGRI – 1984</li> <li>• Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais - DISAETE – 1985</li> </ul> </li> </ul>
Ciências, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Departamento Estadual de Educação Técnica - DEET – 1991</li> <li>▪ Centro Estadual de Educação Tecnologia Paula Souza – 1993 em diante</li> </ul>

**Fontes:** Ensino Agrícola no Estado de São Paulo: Introdução ao estudo da relação trabalho-educação. (MACHADO, 1992) e documentos legais.

A partir do quadro apresentado refletimos sobre as razões que levaram à elaboração de uma proposta como a da Cooperativa-Escola que, ao mesmo tempo, proporciona a educação profissional agropecuária e produz um "cimento" que consolida a formação do jovem como ser humano e cidadão, em uma escola capaz de sobreviver com qualidade às mudanças provocadas pelas políticas educacionais.

A última alteração registrada no Quadro I, ou seja, a transferência, em 1993, das Escolas Técnicas da rede pública estadual, então vinculadas à

Secretaria do Desenvolvimento, para o Centro Paula Souza provocou nesta instituição uma demanda de reestruturação física, humana e administrativa. Em relação às escolas agrícolas, havia total desconhecimento das especificidades da modalidade de ensino e das suas demandas. Em decorrência, realizou-se em março de 1994 o I Seminário sobre o Ensino Técnico Agrícola Paulista, com a participação dos diretores e coordenadores de todas as escolas agrícolas.

Foram definidas, conforme constam nos Anais do Seminário (CENTRO PAULA SOUZA, 1994), as "diretrizes para o Ensino Técnico Agrícola:

- considerar, na formação do técnico em agropecuária, a estrutura agrária brasileira e a necessidade de direcionar as ações pedagógicas da Escola no sentido do desenvolvimento do pequeno e médio produtor rural;
- viabilizar a permanência dos alunos na Escola, considerando-se as características do ensino agropecuário e procurando garantir-lhes condições mínimas de conforto, segurança e privacidade, bem como organização e convivência social;
- organizar o ensino agrícola utilizando a **cooperativa-escola como recurso catalisador das ações pedagógicas, administrativas e produtivas da unidade**" (p. 3, grifo nosso)

### A Cooperativa-Escola no Centro Paula Souza

A agricultura, seja ela familiar ou na concepção do "agronegócio", deve fazer frente às condições atuais do mercado a fim de permanecer como um fator de viabilização econômica e social das comunidades rurais. Nesse sentido, mesmo nos empreendimentos de pequeno e médio portes, competitividade e diversidade devem ser levadas em conta, como também gestão e sustentabilidade.

Na busca de novos paradigmas que propiciem o desenvolvimento a partir do local, uma forma de organização se apresenta: a cooperativa.

Isso se deve à sua natureza democrática e participativa, na qual os associados participam das atividades produtivas, da estrutura financeira e do processo decisório. A cooperativa possibilita que os agricultores organizem a sua produção, diversifiquem suas atividades, agreguem valor à sua produção e aumentem seu poder de negociação, nos dois campos fundamentais para a sobrevivência do agricultor: "o antes e o depois da porteira".

Considerando-se esta perspectiva, de que o desenvolvimento não pode depender apenas de ações governamentais e institucionais *externas*, e sim de uma árdua construção a partir das bases locais, podemos constatar a importância de profissionais com formação que extrapole as competências técnicas e produtivas e que possa agregar também as capacidades de organização da comunidade e de gerenciamento de empreendimentos produtivos.

A construção de uma proposta pedagógica embasada na educação cooperativista e tendo um instrumento concreto como a cooperativa-escola, pressupõe que toda a comunidade escolar esteja imbuída na missão de formar uma consciência crítica e uma participação política e solidária.

De acordo com o Plano de Curso Técnico da área de Agropecuária, elaborado pelo Centro Paula Souza (2003), uma das características constantes do perfil do técnico agrícola é o domínio de conhecimentos e habilidades administrativas na sua área de atuação, além do espírito cooperativista e da capacidade de liderança inerentes ao agente de transformações socioeconômicas.

O Projeto de Implantação de Cooperativa-Escola constituiu-se de uma proposta de iniciar as cooperativas em seis unidades escolares, estratégia que, segundo o projeto,

visa dimensionar um microuniverso onde possam ser observados e analisados todos os fatores condicionantes do Ensino Agrícola à luz dos parâmetros pedagógicos, sociais, econômicos e políticos, numa circunstância de relativa autonomia, onde os alunos estarão se responsabilizando pelo gerenciamento dos setores produtivos. A implantação deste projeto para o total de escolas agrícolas da rede estadual acontecerá nos 3 anos subsequentes, a partir da observação de experiências bem e/ou mal sucedidas e das necessárias adequações que se apresentarem. (CENTRO PAULA SOUZA, 1994a, p. 3-4)

Para o funcionamento das Cooperativas-Escola, após sua regularização foram assinados convênios de cooperação entre o Centro Paula Souza e as Cooperativas-Escola para *cessão de uso mútuo dos bens produtivos das escolas*. De acordo com o documento, ao Centro Paula Souza cabe "*ceder à Cooperativa-Escola, a seu exclusivo critério, e sob a forma de permissão de uso a título gratuito, de instalações diversas, áreas de terras, semoventes, equipamentos, máquinas e materiais relacionados em anexo, integrantes do Plano de Trabalho de que trata a Cláusula Primeira [...]*"

À Cooperativa-Escola, por sua vez, cabe "*enquanto órgão catalisador de todas as atividades escolares de ordem produtiva, zelar pelos bens recebidos [...], implementar e executar os projetos agropecuários resultantes das práticas de ensino previstas no Plano Escolar [...]*"

## **2 A Cooperativa-Escola – breve descrição de sua estrutura e funcionamento**

A Cooperativa-Escola foi concebida, em 1994, para ser uma sociedade formada por alunos, destinando aos professores, funcionários e gestores da escola o papel de orientadores e apoiadores no processo educacional.

Sua estrutura conta com os órgãos sociais descritos por Belezia e Rossi (1997), cujas funções estão detalhadas no Estatuto Social da Cooperativa-Escola:

- Assembléia Geral, constituída por todos os cooperados, é o órgão supremo da cooperativa. Tem entre suas atribuições a definição das políticas de atuação da Cooperativa, a eleição anual dos Conselhos de Administração e Fiscal e a aprovação anual das contas;
- Conselho Fiscal constituído, de acordo com a Lei nº 5764/71, por 3 conselheiros titulares e 3 suplentes, tem a função de fiscalizar as operações, atividades e serviços da Cooperativa e analisar os saldos, balanços e balancetes da sociedade;
- Conselho de Administração, constituído por 5 cooperados (Presidente, Vice-Presidente, Secretário e dois vogais), é responsável pela

gestão da cooperativa, desde a elaboração de um plano de trabalho anual, o planejamento dos projetos, a execução, controle e comercialização dos produtos.

- Comissão Técnica de Apoio e Execução – COTAE<sup>3</sup>, constituída por 6 alunos com atribuições de assessorar o Conselho de Administração e colaborar na execução das atividades;
- Comitê Educativo – comissão permanente de associados com objetivo de representar os cooperados junto ao Conselho de Administração nas suas reivindicações e sugestões, além de responsabilizar-se pela comunicação e pela educação cooperativista. É composto por 3 alunos de cada classe.

Quanto ao funcionamento da Cooperativa, Belezia e Rossi (1997, p. 23) ressaltam a importância de vincular os projetos agropecuários à proposta curricular e pedagógica das escolas:

Os Projetos Agropecuários têm dupla função: como componentes do currículo escolar, instrumentalizam o aprendizado do aluno, nos diversos aspectos técnicos, propiciando o desenvolvimento de habilidades para a prática agropecuária, bem como para os aspectos administrativos e gerenciais, buscando eficiência e eficácia nos projetos. Paralelamente, têm a função de viabilizar a fazenda e a residência dos alunos, mantendo o refeitório e, com a venda dos excedentes de produção, os próprios projetos e setores técnico-produtivos. São funções que não podem ser desvinculadas. Conseqüentemente, a integração curricular é fundamental e as ações da Cooperativa-Escola devem estar em consonância com o Plano Escolar e os Planos de Ensino da Unidade.

De acordo com o Projeto de Implantação (1994) e Belezia (1998), cabe à escola a responsabilidade de definir e dirigir o processo educacional, implementando o Plano Escolar que estabelece prioridades e define estratégias, ações e papéis dos envolvidos no processo. Para tanto, através da

---

<sup>3</sup> COTAE- Esta comissão foi instituída a partir de 1997, com a reforma estatutária, visando contemplar os alunos mais interessados em participar da gestão da Cooperativa, mas que não tinham idade para tal. Por ser uma comissão eleita até 72 horas após a realização da Assembléia Geral Ordinária cuja ata é arquivada na Junta Comercial, seus nomes não constam de seus registros.

direção e do corpo docente, a escola orienta as atividades nos diferentes setores técnicos, pedagógicos ou de apoio.

O corpo docente, responsável direto pelo desenvolvimento dos componentes curriculares, participa ativamente do processo de ensino e aprendizagem que, no modelo em estudo, se desenvolve basicamente em três momentos distintos: o das aulas teóricas, o das aulas práticas e estágios supervisionados.

À Cooperativa cabe, sob orientação do professor orientador, a liberação e controle do uso de insumos conforme estabelecido nos Projetos Agropecuários e seus cronogramas de utilização, bem como o controle da produção, seja ela encaminhada ao refeitório, a outros setores da Escola ou à comercialização.

A "prática administrativo-cooperativista" será realizada pelos alunos de todas as séries, principalmente nas aulas de Cooperativismo, Administração e Economia Rural, além dos Estágios Supervisionados e Estágios Extracurriculares, quando poderão participar das ações de fornecimento de insumos, controle de estoques, comercialização, emissão de notas e recibos, etc.

A Cooperativa-Escola participa, então, como organismo responsável pela compatibilização das atividades da Escola com a realidade do meio em que está inserida, viabilizando e agilizando a administração dos recursos disponíveis e dando oportunidade ao aluno de vivenciar o processo de forma integral e ativa.

A partir da comercialização do excedente de produção, da compra de insumos e da contratação de serviços de terceiros se estabelece um relacionamento natural da Escola, através da Cooperativa, com os mercados de insumos e produtos e de mão-de-obra.

A integração com produtores rurais, em especial os pequenos produtores, é de extrema importância para que se conheça a realidade do setor agrícola. Através da prestação de serviços e de trabalhos de potencialização e extensão rural com comunidades de pequenos produtores, a Escola e a Cooperativa poderão oferecer também a sua contribuição social. (BELEZIA, 1997).

## **Cooperativa-Escola de Alunos – O estudo de um caso.**

Considerando que o estudo realizado teve por objetivo “investigar os resultados produzidos pela implantação do modelo de educação agrícola que tem a Cooperativa-Escola como cerne do projeto pedagógico e como instrumento educacional”, partiu-se das questões inicialmente apresentadas na Introdução deste texto, buscando compreender o papel da cooperativa-escola e a dimensão que ela adquiriu na escola, segundo o ponto de vista dos atores principais do processo educativo: os alunos e os professores.

### **3 A pesquisa de campo**

#### **a. Questionários**

Foram distribuídos questionários aos alunos do Ensino Médio e do Ensino Técnico e aos professores, para coletar informações sobre a visão que aqueles agentes têm das finalidades da Cooperativa-Escola, de seu Estatuto Social e de como ela se insere na escola e em sua proposta pedagógica: se como mero instrumento para viabilizar a comercialização da produção da fazenda, ou com uma função educacional na formação do técnico. Nesta etapa foram respondidos 98 questionários de alunos e 13 de professores.

#### **- Apresentação das respostas dadas pelos professores**

A pesquisa abrangeu a totalidade do corpo docente da ETEC, tanto do Ensino Médio como do Ensino Técnico, alguns deles ministrando aulas nas duas modalidades. O questionário foi organizado em 21 perguntas e as questões focalizaram basicamente a compreensão que cada professor tem sobre a cooperativa-escola e sobre a sua dimensão como instrumento educacional e operacional.

As respostas dadas indicam que a Cooperativa-Escola é valorizada pelos coordenadores de área e pelo diretor da escola, na medida em que é um tema tratado nas reuniões pedagógicas de planejamento e na proposta pedagógica da escola. Assim, todos os professores declararam conhecer a Cooperativa-Escola e seu estatuto social, pelo menos no que se refere aos

seus objetivos, e 92,3% afirmaram ter sido discutido nas reuniões como instrumento metodológico.

Foi possível observar que existe, naquela Unidade Escolar, um clima organizacional propício à participação dos professores, o que parece favorecer também a Cooperativa-Escola: 84,6% dos professores ajudaram a elaborar a proposta pedagógica da ETEC, e 15,4% declararam que foi discutida em reuniões. Todos conseguem justificar a participação da Cooperativa-Escola nessa proposta sob dois ângulos distintos, porém não incompatíveis: para disponibilizar materiais e equipamentos para as aulas teóricas e práticas e, assim, viabilizar projetos; e como instrumento metodológico na formação dos técnicos.

Quanto à relação teoria/prática e à inserção da Cooperativa-Escola como elemento de ligação, as opiniões são diversas: declaram que existem limitações para a articulação da teoria com a prática, tanto materiais quanto humanas, embora reconheçam que a Cooperativa-Escola é de fato um elemento facilitador. 30,8% consideram que há perfeita co-relação entre o que se ministra em sala de aula e no campo, 46,2% consideram que isto acontece em parte, dependendo do professor, 15,4% afirmam que a teoria nem sempre é compatível com a prática e 7,7% declaram que, quando não é possível, buscam alternativas fora da escola para fazer a relação teoria/prática;

Indagados sobre a possibilidade de ser a Cooperativa-Escola um tema gerador para trabalhos interdisciplinares, quatro declaram que já acontece na escola, oito que acontece em algumas disciplinas e um considera que é possível, mas que exige conhecimentos específicos dos professores.

Quanto à relação da escola com a comunidade externa, todos reconhecem que a Cooperativa-Escola colaborou para sua melhoria e ampliação na medida em que a escola tem maior autonomia (53,8%), ampliou sua produção (30,8%) e pela mudança de postura dos alunos (69,2%). Isto demonstra que um dos objetivos do Projeto de Implantação de Cooperativas-Escola de Alunos, de *“Integrar a Escola com a comunidade rural através da prestação de serviços, extensão rural e atividades socio-culturais”* (CENTRO PAULA SOUZA, 1994.b, p. 4) foi atingido.

Sobre o papel da cooperativa-escola na organização administrativa da

escola, todos consideram que é importante pela geração de recursos, e 69,2% também por viabilizar a residência dos alunos<sup>4</sup>.

Entre os aspectos facilitadores e dificultadores existentes para que a cooperativa-escola seja um instrumento educacional a ser efetivamente apropriado pelos professores da ETEC, em questão aberta estes destacaram entre os aspectos facilitadores o maior envolvimento e conscientização da comunidade escolar, fornecimento de dados e materiais para o desenvolvimento das aulas; promoção do conhecimento e vivência cooperativa, além de favorecer a realização de parcerias e projetos.

Quanto às dificuldades, elencaram principalmente a falta de conscientização de parte dos alunos, funcionários e professores gerando resistências. Tal situação reforça a percepção de que mudanças de atitudes e comportamentos acontecem através de um processo que, dependendo do contexto em que esteja inserido, poderá levar mais ou menos tempo. Mas será sempre um processo.

#### **- Apresentação das respostas dadas pelos alunos ao questionário**

O questionário foi respondido por 98 alunos, tanto do Ensino Médio como do Ensino Técnico, de um total de 120 alunos matriculados em 2005. Assim como no questionário destinado aos professores, as questões para os alunos eram de resposta única ou múltipla. Os objetivos eram levantar o entendimento que os alunos tinham da Cooperativa-Escola e a forma como o conhecimento sobre ela é disponibilizado aos mesmos, seja na sala de aula ou nas atividades práticas cotidianas.

A diversidade na frequência de respostas assinaladas pelos alunos decorre, possivelmente, dos diferentes estágios de desenvolvimento curricular em que se encontravam ao responder o questionário, ou seja, em uma das três séries do ensino médio e/ou em um dos três módulos do ensino técnico.

---

<sup>4</sup> Parte dos alunos das escolas agrícolas residem na zona rural ou em outros municípios, o que dificulta seu deslocamento diário. Por esta razão as escolas oferecem aos alunos o sistema de residência.

Constata-se que nem sempre as intenções e propósitos dos professores surtiram o efeito esperado, ou pretendido, junto aos alunos. Ao mesmo tempo, constata-se na leitura das respostas assinaladas pelos alunos e sua frequência no conjunto que a educação cooperativista pretendida não atingiu a todos com igual intensidade, possivelmente pela mesma diversidade apontada acima.

Assim, para a pergunta “Você já conhecia os objetivos da Cooperativa-Escola que estão descritos no Estatuto?” resultou em 38% de “Sim, mas não da forma como está escrito”, 39% de “Não, porque não tive acesso ao estatuto”, 9% de “Sim, mas não acho que funciona assim”, 8% em “Não, porque imaginei que os objetivos fossem outros”. 2% declararam não ter condições de responder.

A frequência de 39% de alunos que não tiveram acesso ao estatuto corresponde ao exato número de alunos da primeira série do ensino médio que responderam ao questionário. Uma vez que não existem naquela unidade escolar alunos freqüentando exclusivamente a 2ª ou 3ª série do ensino médio, pode-se concluir que a maior parte dos alunos da 1ª série do ensino médio não foi informada das funções da Cooperativa, embora todos tenham aderido à mesma ao entrarem na ETEC.

Esse fato leva a algumas hipóteses, que foram confirmadas posteriormente pelo professor orientador e pelo diretor da escola:

- O aluno, ao fazer a matrícula no Ensino Médio, também se associa à Cooperativa, sem que seja dado qualquer significado especial ao fato. Este poderia ser o primeiro e importante passo para uma proposta de educação cooperativista.

- Com a separação do Ensino Médio e do Técnico, modelo adotado pelo Centro Paula Souza desde 1999, os ingressantes no 1º ano do Ensino Médio não tiveram a oportunidade de conhecer mais profunda e sistematicamente a Cooperativa-Escola, entendendo-a apenas como um local para as atividades de estágio ou “*aquela que cobra a mensalidade da residência*”.

- O cooperativismo é transmitido formalmente na disciplina específica (Associativismo e Cooperativismo), no 1º módulo do Ensino Técnico e é nessa ocasião que o aluno tem efetivo contato com a sua

cooperativa-escola. Contrariando as respostas dadas pelos professores, conclui-se que o tema não é tratado no Ensino Médio, pelo menos na 1ª série. Da mesma forma, não há formalmente uma ação de outros professores, para esclarecer os alunos de forma sistemática e organizada, o mesmo se aplicando aos alunos dirigentes da Cooperativa-Escola.

Este é um importante aspecto a ser destacado, pois considerando a curta duração do curso técnico (3 módulos ou semestres), o 1º ano do Ensino Médio é um período que deveria ser melhor aproveitado para a iniciação ao cooperativismo.

Em relação à prática docente na visão dos estudantes, podemos destacar que:

- 40% acham que alguns professores do Ensino Técnico e Médio fazem a relação entre o que ensinam e a Cooperativa-Escola e 23% acham que “quase todos”.

- A maioria (56%) vê claramente a cooperativa como instrumento econômico para a viabilização dos projetos agropecuários e para fornecer material para as aulas. Neste bloco, 7% responderam que “tanto faz existir ou não a Cooperativa-Escola”.

- A participação dos alunos em atividades da Cooperativa-Escola não acontece, em geral, de forma espontânea. Apenas 27% afirmam que vão “sempre que podem” ou “quando não tenho aula”. Da mesma forma, quando indagados sobre um dos aspectos essenciais em uma cooperativa que é o conhecimento e compreensão das contas por parte do cooperado, 59% declararam que “lêem o balancete sempre que podem”, ou seja, não consideram este conhecimento suficientemente importante para um cooperado.

A análise das respostas dos alunos ao questionário, confrontadas com as dos professores, leva a constatar que existe uma forte intenção por parte deles que não conduz, necessariamente, aos resultados esperados, suscitando perguntas que foram, posteriormente, efetuadas nas sessões de grupos focais. Essas questões estão relacionadas principalmente à percepção que alunos e professores têm efetivamente da cooperativa-escola, à qual muitos estão associados, e da efetiva utilização desta na vida escolar, seja no currículo formal ou nas atividades cotidianas.

É possível afirmar, com base nas respostas apresentadas, que a educação cooperativista indicada no Estatuto Social não tem sido tratada com a ênfase preconizada no mesmo, constituindo-se em uma fragilidade no processo educacional.

A educação e a capacitação são indispensáveis em qualquer instituição, mas nas cooperativas elas são questão de sobrevivência. Sem essas atividades, as cooperativas são desvirtuadas ou até absorvidas pelo sistema socioeconômico e pelo processo social dominante que é a concorrência e o conflito. (SCHNEIDER, 2001, p. 13).

### **b. Grupos Focais<sup>5</sup>**

Para complementar e aprofundar as informações obtidas nos questionários, foram realizados três grupos focais. A utilização dessa técnica, nessa etapa da pesquisa, justifica-se pela possibilidade de levantar, com a sua aplicação, informações a partir de visões diferentes sobre as mesmas situações.

Foram organizados três grupos focais, um de professores, um de alunos que exercem alguma função formal na cooperativa-escola (por exemplo, presidente, secretário, fiscal, etc) e um grupo de alunos-cooperados. Buscou-se, com isso, obter diferentes ângulos de visão sobre a cooperativa-escola e sua inserção na escola, ao mesmo tempo em que se reduziram os riscos de inibição dos alunos pela presença de professores, ou a predominância de opiniões de alunos ocupantes de funções sobre os demais alunos.

O número de participantes nos grupos variou de seis professores a dez alunos. Os seis professores eram aqueles presentes na escola no dia e período em que foi realizada a atividade. Quanto aos alunos, foi feito um convite geral e os voluntários foram organizados pelos próprios estudantes.

---

<sup>5</sup> Segundo Gatti (2005), na adoção do Grupo Focal deve-se sempre ter muito claras as questões a serem estudadas, a partir das quais se elabora um roteiro de trabalho. Ainda de acordo com a mesma autora, os grupos devem ter de 6 a 12 participantes e a sua organização deve ser cuidadosa para reduzir os riscos de inibição ou de dominação de uns sobre outros.

As sessões duraram, aproximadamente, uma hora e meia cada, tendo sido gravadas. Nos grupos focais de alunos contou-se com a colaboração de uma aluna, que fez anotações complementares.

Em todas as sessões tomou-se o cuidado de explicitar o compromisso de manter o sigilo das fontes e das opiniões. As transcrições foram posteriormente submetidas à aprovação de cada grupo, antes de serem efetivamente agregadas ao presente trabalho.

### **- Grupo Focal – Professores**

O grupo foi composto por seis professores, um deles exclusivamente do Ensino Médio e cinco do Ensino Técnico, sendo que dois destes atuam também no EM. Esses seis professores representam 43% do corpo docente da escola.

Inicialmente foi solicitado aos professores que dessem sua opinião sobre a finalidade da Cooperativa-Escola. Abriu-se também espaço para as manifestações espontâneas.

A Cooperativa-Escola constitui-se em um centro de informações para os professores em seu trabalho docente, disponibilizando dados sobre produção, custos, cronogramas, para uso em estudos de viabilidade econômica dos projetos, tomada de decisões etc. É, ainda, elemento de ligação nas atividades práticas de campo, proporcionando a integração entre as diversas disciplinas profissionalizantes.

Um aspecto ressaltado pelo grupo é que, diante do predominante individualismo na sociedade atual, a educação e a formação de um espírito cooperativista constituem-se em um grande desafio. Para que esse espírito exista, um diferencial na opinião dos professores é que o atual diretor da ETEC é cooperativista, descentraliza as decisões, entende e dá valor para a Cooperativa-Escola. Entretanto, podemos constatar que o processo decisório, no que se refere à gestão da fazenda, acontece principalmente entre a administração e os professores.

Finalmente, na opinião dos professores a Cooperativa-Escola funciona realmente como elemento nucleador do currículo, inclusive com o envolvimento dos alunos do Ensino Médio.

### - 1º Grupo Focal com Alunos

Participaram deste grupo dez alunos, membros da diretoria, Conselho Fiscal e Comissão Técnica de Apoio e Execução – COTAE, todos com 18 anos ou mais.

Em relação às razões de estarem na ETEC, cinco declararam que gostam da área agropecuária e destes, dois pretendem seguir os estudos em Agronomia. Dois alegaram falta de condições financeiras para fazer faculdade, razão pela qual optaram pelo curso técnico e três são filhos de agricultores e desejam voltar “à roça” para melhorar as condições de suas famílias nas propriedades,

Sobre conhecimentos prévios em relação ao cooperativismo, oito não tinham nenhuma noção e dois são filhos de cooperados, embora reconhecessem também não ter quase nenhum conhecimento sobre o tema.

Qual seria, então, a percepção que têm agora da cooperativa-escola e de suas finalidades?

Aqui, transcreveremos algumas das respostas fornecidas:

- *“Serve para ajudar o aluno a realizar trabalhos em grupo”;*
- *“A finalidade é desenvolver os conhecimentos do aluno, na parte técnica e comercial”;*
- *“A Cooperativa é importante porque tudo que é produzido passa pela cooperativa e a gente fica sabendo de tudo que acontece”;*
- *“Temos acesso aos dados de produção como, por exemplo, quanto sai de leite, quanto custa, de carne, verduras. Fazemos o levantamento dos custos”;*
- *“Mas a cooperativa não é só econômica. Serve para desenvolver a capacidade de resolver problemas que vamos encontrar ‘lá fora’”.*

Como fazem para iniciar algum projeto?

- *“Ah, para os projetos novos, que algum cooperado (ou grupo) quer fazer, tem que calcular os custos todos e apresentar para a diretoria da cooperativa. Se eles aprovarem, vai*

Quanto ao funcionamento da cooperativa, os alunos têm conhecimento de que os insumos (adubos, sementes, óleo diesel, etc), assim

como a manutenção dos alojamentos (vidros, pintura, reformas) e a alimentação, são custeados pela cooperativa. Para o lazer dos cooperados no fim de semana, também são adquiridas bolas de futebol e alugados DVDs ou fitas de vídeo.

Em relação à utilização da Cooperativa-Escola em sala de aula, informaram que apenas alguns professores trabalham com dados gerados pela mesma como, por exemplo, o balancete mensal das contas nas aulas de Matemática, Cooperativismo e Gestão.

### **- 2º Grupo Focal com Alunos**

Este grupo, formado por dez alunos não ocupantes de cargos na Cooperativa-Escola, foi escolhidos dentre voluntários das classes. O grupo era composto por nove rapazes e uma garota. Não houve preocupação em estabelecer relações de gênero uma vez que não faz parte do foco da pesquisa.

Em relação à percepção prévia que possuíam sobre do cooperativismo, sete não faziam idéia do que era cooperativismo, antes de entrarem na escola. Dois têm pais que são cooperados (cooperativa agrícola) e um tem pai presidente de uma associação de produtores.

Esses três têm uma noção clara de que a cooperativa ou a associação serve para ajudar os pequenos produtores *“a se unirem e conseguirem competir com os grandes”*.

Segundo os demais alunos, apenas começaram a ter uma noção mais clara de cooperativas no curso técnico, com a disciplina de Associativismo e Cooperativismo.

A partir do ensino médio os alunos participam da Cooperativa-Escola desenvolvendo atividades desvinculadas de uma educação cooperativista mais formal, tais como participação na feira semanal do produtor, nos estágios administrativos na cooperativa e na venda dos produtos. As informações são compartilhadas entre os próprios alunos, informalmente.

Indagados sobre o que pensam ser a cooperativa-escola as respostas variaram mas, em geral, há uma valorização da cooperativa-escola na prática da gestão, assim como são percebidos problemas de participação dos funcionários e dos próprios alunos.

Sobre o tratamento do tema nas aulas, dizem que cooperativismo é trabalhado principalmente na disciplina específica, mas que em geral os professores abordam o tema, direta ou indiretamente, principalmente nas disciplinas ligadas à gestão.

Quanto aos benefícios sociais que uma cooperativa pode trazer ao aluno cooperado, não há clareza. O foco acaba sempre voltando para o produtivo e para os aspectos da gestão. Entretanto, em algumas falas podemos perceber uma preocupação com a melhoria de vida proporcionada ou possível de ser proporcionada pela cooperativa.

Os alunos se referem, com frequência, a projetos que elaboram, mas que não são viabilizados. Reconhecem um dificultador que é o fato de, no período de férias, não estarem na escola para dar continuidade. Não vêem nos funcionários interesse ou disposição para cuidarem dos projetos dos alunos.

Com relação à participação na vida da Cooperativa, não existe muito envolvimento, exceto nos projetos e nos estágios na cooperativa. A participação esperada do cooperado nas reuniões de Conselho de Administração e do Conselho Fiscal não acontece com a assiduidade esperada. Na opinião dos alunos isto se deve à sua realização em horários em que os alunos estão em aula, ou desenvolvendo projetos, ou mesmo porque não são informados a tempo.

Solicitados a indicar os pontos que consideram fortes na cooperativa, e aqueles que consideram fracos, declaram entre os pontos fortes as vendas, na feira do produtor e na própria escola, de verduras, laticínios, ovos, humus e a ajuda na elaboração dos trabalhos escolares disponibilizando a internet para pesquisa, ainda que de modo insatisfatório, e efetuando impressão desses trabalhos.

Entre os pontos fracos destacaram a falta de organização das atividades e a falta de informações sobre os gastos e os ganhos da Cooperativa, que acreditam que deveriam ser publicados semanalmente, e não mensalmente, e a pouca importância dada pelos funcionários à cooperativa. Apontam ainda que *“Os dados dos finais de semana não são anotados corretamente, ou nem são anotados, porque a Cooperativa não abre nesses dias. Precisa organizar melhor as escalas e aumentar a responsabilidade do monitor”*.

#### 4 A escola – antes e depois da Cooperativa-Escola

Com base nos dados coletados na pesquisa este item visa estabelecer uma comparação entre a situação “antes da Cooperativa” (1993-94) e a situação atual, tendo como referência os dados contidos no Relatório “Rede Agrícola” do Centro Paula Souza (1994) e informações da Secretaria Acadêmica da ETE<sup>6</sup> fornecidas pelo diretor. Verificou-se a ampliação do número de alunos oriundos do município sede da escola, assim como de outros estados. Na opinião do diretor da ETEC

o aumento de alunos do município deve-se à gradual ampliação da credibilidade da comunidade quanto à qualidade de ensino e de organização da escola. Houve um aumento também no número de alunos de outros estados, principalmente do Mato Grosso do Sul, pela expansão da agricultura na região Centro-Oeste e maior empregabilidade no setor agropecuário.

Há uma diferença significativa quando comparamos a porcentagem de alunos cujas famílias subsistiam de atividades rurais em 1994 (23%) e em 2006 (53,5%). Segundo o diretor, o aumento de alunos provenientes da zona rural resultou da mudança de perfil do aluno, agora predominantemente da região. De acordo com o mesmo, a consolidação da Cooperativa-Escola nos últimos anos pode ter sido um importante facilitador no incremento de parcerias com entidades como a Associação dos Fruticultores da região, a Cooperativa de Cafeicultores e o SENAR, na ampliação da produção e conseqüente venda de mais excedentes, aumentando a credibilidade da escola junto à comunidade regional, que passou a estimular os seus filhos a estudarem naquela escola agrícola.

---

<sup>6</sup> Na estrutura das ETEs do Centro Paula Souza a Secretaria Acadêmica é responsável pela vida escolar dos alunos.

Quanto ao rendimento escolar, verifica-se uma redução na porcentagem de perdas escolares do 1º ano do Ensino Médio por evasão (27,3% em 1994 e 10% em 2005), e uma redução mínima quando somados os números de Ensino Médio e Ensino Técnico: em 1994 13,5% de evasão e em 2005 8% de evasão e 4,5% de retenção, totalizando 12,5% de perdas escolares.

### Considerações Finais

Não é possível perseguir uma sociedade justa sem buscar os caminhos que possam levar à autonomia das pessoas: social, econômica e cultural.

Os objetivos do projeto de implantação das Cooperativas-Escola<sup>7</sup> e os objetivos destas, constantes em seu Estatuto Social, possuem um sentido claro ao articular a formação dos técnicos agrícolas à formação humana e social. Ao instituir a participação dos alunos na prática organizacional e gestonária da cooperativa como atividade curricular, o projeto instituiu, pelo menos no plano teórico, a prática do cooperativismo no processo educativo, ou seja, articulou a doutrina econômica que busca o bem comum através de trabalho coletivo visando a promoção econômica, social e cultural de seus membros e escola, local onde se constroem conhecimentos e valores humanos e sociais.

A trajetória da Cooperativa Escolar de Serviço e Produção, implantada e extinta nas escolas agrícolas de São Paulo na década de 1970, e o processo de implantação da Cooperativa-Escola, descritos brevemente neste capítulo, demonstram que um dos fundamentos do cooperativismo, a

---

<sup>7</sup> São objetivos do projeto cooperativa-escola: “estimular na Escola um trabalho articulado entre alunos, professores e funcionários; co-responsabilizar os alunos pelos Projetos Agropecuários, desde sua elaboração até o suprimento da Escola e a comercialização dos excedentes de produção; integrar a Escola com a comunidade rural através da prestação de serviços, extensão rural e atividades sócio-culturais; garantir maior flexibilidade administrativa da unidade escolar através do gerenciamento, pela Cooperativa-Escola, dos recursos físicos e materiais, da produção e da comercialização” (Centro Paula Souza: 1998).

participação democrática dos cooperados, somente acontece quando se enfatiza e prioriza continuamente a educação cooperativista, ou seja, a prática cooperativa requer um processo de formação.

É preciso, no entanto, durante a análise dos dados coletados, das experiências relatadas e dos resultados das pesquisas efetuadas, ter claro que a Cooperativa-Escola se insere em um contexto diferenciado, de autonomia relativa, uma vez que integra uma escola e, assim, está subordinada às normas e determinações institucionais próprias do campo educacional e da cultura escolar.

Pelos relatos de professores e alunos, as vantagens conseguidas com a Cooperativa-Escola parecem estar muito mais vinculadas ao aumento de produtividade agropecuária, à comercialização dos produtos e à conseqüente geração de renda, do que à construção coletiva de “saberes e fazeres” cooperativistas, frutos da participação dos alunos na tomada de decisões, no planejamento, na execução e na avaliação das ações da Cooperativa-Escola.

Entretanto, os dados revelam que a Cooperativa realiza apenas parcialmente o papel de nucleadora e integradora das atividades pedagógicas uma vez que não é o fio condutor de todas as disciplinas e práticas escolares, constituindo-se em foco de algumas disciplinas, apenas, principalmente aquelas do curso técnico. Já como mediadora da relação entre teoria e prática é possível atribuir-lhe um papel relevante ao garantir as condições materiais e processuais para a aplicação dos conceitos estudados nas disciplinas teóricas.

É possível observar que a Cooperativa-Escola é um empreendimento consolidado na escola pesquisada. De acordo com os professores, “não é possível imaginar, hoje, a escola sem a cooperativa”. Tal sentimento é explicitado por professores que viveram o “antes” e o “depois” da Cooperativa-Escola.

A escola define o que deseja produzir, quanto produzir e o destino a ser dado para o produto. Cabe, entretanto, refletir se as oportunidades apresentadas são, efetivamente, aproveitadas para a construção da cultura da participação, principalmente junto aos alunos.

Os alunos, por sua vez, têm opiniões ao mesmo tempo favoráveis e indefinidas da sua Cooperativa-Escola: são cobrados pelos professores e diretores para serem participativos e responsáveis nas atividades desta, mas não sentem que sua participação é valorizada nas ocasiões em que decisões precisam ser tomadas.

Não se pode partir do princípio de que “a cooperativa está aí, à disposição, e cabe ao aluno demonstrar interesse em se integrar ao processo”. Afinal, como já registramos anteriormente, a educação cooperativista deve ser continuamente desenvolvida e retomada, em todas as sociedades cooperativas. Por esta razão, constitui-se em um dos sete princípios cooperativistas adotados mundialmente, sendo considerada por Pinho (2003) “*cláusula pétrea*”<sup>8</sup>.

A escola não pode eximir-se desta responsabilidade, principalmente se assume ser a Cooperativa-Escola um elemento fundamental para a manutenção, com qualidade, da escola agrícola. Assim sendo, a educação cooperativista não deveria estar limitada apenas a um componente curricular ministrado no primeiro módulo do curso técnico.

As sessões de grupos focais e as conversas informais com os alunos revelam que esses jovens, em sua maioria, estão dispostos a realizar as atividades de campo, entendendo que o trabalho é parte do seu aprendizado. Têm, também, grande respeito e confiança em seus professores, principalmente os dos cursos técnicos, pela maior convivência e afinidade. Ao mesmo tempo, são críticos para perceber os gargalos dos processos produtivos como, por exemplo, a atuação deficiente dos funcionários que termina por comprometer os resultados e dificultar a gestão dos projetos. Têm percepção das potencialidades não exploradas dos recursos físicos e naturais da escola.

Esses aspectos, em um ambiente propício à participação na busca coletiva de soluções e alternativas, poderiam ser altamente favoráveis para a construção de uma metodologia diferenciada na formação de técnicos para a

---

<sup>8</sup> Cláusula pétrea: termo utilizado metaforicamente às cláusulas pétreas do direito constitucional, que não podem ser mudadas por representarem seus pilares básicos. Assim é a educação cooperativista no sistema cooperativo internacional.

área agropecuária. É competência da escola, através de seus gestores e seu corpo docente, proporcionar as condições para tal.

Existe, na escola pesquisada, ambiente favorável e canais estabelecidos para a manifestação dos alunos na proposição de projetos e atividades, o que é positivo. A necessidade de redigir um projeto para ser proposto à cooperativa permite o desenvolvimento de competências de planejamento e de gestão, identificadas no Plano do Curso Técnico como pertinentes ao técnico da área agropecuária. Participar de reuniões para discutir se os projetos propostos são viáveis, ou não, é fundamental para desenvolver capacidades de argumentação e negociação, também necessárias ao técnico.

Entretanto, não ter condições de tomar as decisões finais juntamente com os professores pode tornar-se uma experiência frustrante, que colocará em risco as conquistas anteriores, perpetuando as relações hierarquizadas e, portanto, da responsabilidade de quem detém a palavra final.

Não se pode negar que, em todos os casos, houve o devido esclarecimento aos alunos e estes não chegam a discordar das razões. Entretanto, os esclarecimentos chegam após a decisão tomada. Essa atitude, se não assistencialista, apresenta o viés de “resolver para” e não de “resolver com”, o que não estimula a responsabilidade uma vez que esta não pode ser incorporada intelectualmente, mas só vivencialmente (FREIRE, 1967, p. 58).

Levando em conta o *autodesenvolvimento* como etapa avançada da participação, quando os grupos locais organizados tomam iniciativas, sem esperar intervenções de fora, e definem seu plano estratégico e os projetos a serem desenvolvidos a partir de problemas levantados por eles mesmos e onde os “de fora” passam a ter uma ação de assessoria e consultoria, é um ponto em que dificilmente uma cooperativa-escola poderia chegar, em função do modelo institucional escolar ao qual está vinculada e que representa, como já vimos anteriormente, um obstáculo à plena realização dos fins do cooperativismo.

A Cooperativa-Escola deve ser entendida como um processo, cujo estudo não se esgota na concretização dos objetivos previamente traçados: as dinâmicas social, política e econômica são determinações para o funcionamento das cooperativas que, em conseqüência, se alteram com

aquelas variáveis. Além disso, os agentes têm seus valores determinados pela sua própria história e pelo contexto do momento.

Pela sua característica principal de ser uma associação de pessoas, contará sempre com aqueles que têm noção, mais ou menos clara, de suas responsabilidades como seres sociais, e aqueles que se consideram livres para escolher e fazer o que consideram melhor para si.

Para evitar que a Cooperativa-Escola seja transformada em mero instrumento de agilização de procedimentos administrativos e de comercialização da produção, há necessidade daquilo que Lovisolo (1990), citando J. B. Pinto, chama de "*vigilância permanente*". Tal vigilância deve ser exercida principalmente por aqueles que, ao contrário dos alunos, não são transitórios na escola: os professores e funcionários. Aos professores deve ser atribuído o desafio de vencer o imobilismo e repensar as práticas educativas tradicionais, utilizando de forma sistematizada a Cooperativa-Escola na sua ação docente.

O projeto Cooperativa-Escola, implantado pelo Centro Paula Souza nas Escolas Técnicas Agrícolas, contemplou na sua concepção os dois segmentos básicos das sociedades cooperativas: o social e o econômico. O social focaliza a qualidade na formação do técnico agrícola, ampliando suas capacidades de gestão ao participar de todas as fases dos projetos e de trabalhar em grupo e liderar, além de proporcionar qualidade de vida na escola e na residência, através da educação cooperativista. O econômico, por sua vez, visa a agilização dos procedimentos administrativos na gestão da fazenda na qual a escola está localizada, contando com o aumento da eficiência produtiva dos projetos e a comercialização dos excedentes de produção para re-aplicação em novos projetos e na manutenção do sistema de residência.

Considerando o contexto econômico, político e cultural em que as ETECs estão inseridas, não causa surpresa constatar que o econômico está consolidado e que a Cooperativa-Escola proporciona autonomia suficiente para a formação de parcerias, a melhoria das condições produtivas através da aquisição de bens, equipamentos e insumos adequados e a agilização na tomada de decisões para definição/flexibilização dos projetos agropecuários.

Quanto ao segmento social, configura-se como o grande desafio não apenas das Cooperativas-Escola, mas do cooperativismo em geral, uma vez que o emergencial (a sobrevivência) e o prioritário (a educação e a formação de novas gerações cooperativistas) nem sempre são colocados no mesmo nível.

Por fim, considerando que as ETECs fazem parte de uma rede escolar administrada centralizadamente por uma instituição pública, é pertinente afirmar que não será suficiente a condição de comprometimento da comunidade de cada escola se não se aplicar o princípio cooperativista internacional de “cooperação entre cooperativas”, constituindo a Rede das Cooperativas-Escola.

## Referências

- ARAÚJO, Paulo F. Cidade. A importância do investimento em capital humano. *Preços Agrícolas*, Piracicaba, ano 10, n. 112, p. 8-9, fev. 1996.
- BELEZIA, E. Projeto Cooperativa-Escola. *Synthesis*, São Paulo, n. 5, p. 64-71, out. 1998.
- \_\_\_\_\_; ROSSI, M. Aparecida Bastos. *Cooperativa-Escola*: caderno-subsídio. São Paulo: Copidart, 1997.
- BELLENGER, Danny N., BERNHARDT, Kenneth L., GOLDSTUCKER, Jac. L. *Qualitative Research in Marketing*. Chicago: American Marketing Association, 1976. p. 7-28: Qualitative Research Techniques: focus group interviews.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. *Lei n.º 5.692/71, de 11 de agosto de 1971*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. COAGRI. *Manual de instruções para organização e funcionamento de cooperativas-escola nos estabelecimentos de ensino agrícola*. 3. ed. Brasília, DF, 1982.
- CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. Coordenadoria de Ensino Técnico. *Seminário sobre o ensino técnico agrícola paulista*. São Paulo, 1994a. Relatório.

- \_\_\_\_\_. Coordenadoria de Ensino Técnico. *Projeto de implantação de cooperativas-escola nas Escolas Técnicas Agrícolas do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1994b.
- \_\_\_\_\_. Coordenadoria de Ensino Técnico. *Plano de curso técnico da área agropecuária*. São Paulo, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Deliberação CEETPS-17, de 14 de setembro de 1994*. Autoriza o funcionamento de Cooperativas-Escola de Produção e Serviços junto às ETAEs do CEETPS.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Educação-produção: distorções do sistema. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 10, n. 29, p. 101-121, jul. 1988.
- \_\_\_\_\_. *Ensino médio: desafios e reflexões*. Campinas: Papyrus, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FUNDAÇÃO ESCOLA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA DE SÃO PAULO. Coordenadoria de Projetos Especiais. *O ensino agrícola do 2º Grau no Estado de São Paulo: avaliação e sugestões para a melhoria de seu desempenho*. São Paulo, 1986. Relatório final.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.
- GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação, 10).
- GEILFUS, F. *80 herramientas para el desarrollo participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo, evaluación*. San Salvador, El Salvador: Prochalate – IICA, 1997.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- LOVISOLO, Hugo. *Educação popular: maioridade e conciliação*. Salvador: UFBA: Empresa Gráfica da Bahia, 1990.
- MACHADO, Lourdes Marcelino. *Ensino agrícola no Estado de São Paulo: introdução ao estudo da relação trabalho-educação*. 1992. 426 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1992.
- MORAIS, Roberto Camilo Órfão. *A implantação do Sistema Escola-Fazenda na Escola Agrotécnica Federal de Machado – MG, entre 1976 e 1986*. 2002. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2003.
- NORONHA, Olinda Maria. Cooperativismo sócio-comunitário e educação: reflexões históricas e possibilidades atuais. In: *Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – ANPED*. 2004, Rio de Janeiro. (CDROM)

PEÇANHA, Wolga (Org.). *Escola Fazenda*. São Paulo: CENAFOR, [1967]  
PINHO, Diva Benevides. Cooperativismo: fundamentos doutrinários e teóricos. In: PANZUTTI, Ralph (Org.). *Educação cooperativista*. São Paulo: OCESP: SESCOOP-SP, 2001. cap. 4, p. 72-102.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE nº 5, de 11 de agosto de 1972*. Dispõe sobre Acordo Especial a ser firmado entre Colégio Técnico Agrícola e Cooperativa.

\_\_\_\_\_. *Decreto Estadual 7.510/76, de 29 de janeiro de 1976*. Dispõe sobre a reforma administrativa da Secretaria da Educação.

\_\_\_\_\_. *Resolução SE nº 135, de 18 de agosto de 1977*. Suspende as atividades das Cooperativas Escolares.

SCHNEIDER, José Odelso. As origens do cooperativismo moderno. A cooperação e o cooperativismo. In: PANZUTTI, Ralph (Org.). *Educação cooperativista*. São Paulo: OCESP: SESCOOP-SP, 2001. cap. 5, p. 103-116.

SOBRAL, F. J. M. *Ensino agrotécnico no Brasil: evolução de uma trajetória*. 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, Guarapuava, 1998.



## **SOBRE OS AUTORES**

**Ângela Maria Martins** - Possui graduação em Ciências Sociais pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1981), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1996) doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001) e pós-doutorado pela Universidade de Lisboa. Atualmente é professora concursada do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Católica de Santos e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política e gestão da educação básica; metodologia de pesquisa; formação de professores.

**Beatriz Galvanin** - Possui graduação em Administração de Empresas; especialização em Metodologia e Didática do Ensino; Mestre na área de Educação - Política Educacional, Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares. Foi docente no CEETEPS de 1995 a 2005. Atualmente é docente e coordenadora do curso de Administração da Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos. Tem experiência na área de Administração, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional, avaliação institucional e mudanças no perfil profissional.

**Celso Carvalho** - Bacharel em Ciências Políticas e Sociais, Mestre e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professor do programa de Pós-Graduação em Educação do Universidade Nove de Julho. Pertence à linha de pesquisa Políticas e Práticas Educacionais. Realiza atividades de docência, pesquisa e orientação. Tem experiência na área de Educação e Trabalho e de Políticas Públicas. Desenvolve pesquisas que procuram compreender as atuais políticas educacionais para o ensino médio e a educação profissional.

**Edson Detregiachi Filho** - Possui graduação em Engenharia Elétrica pela Fundação Educacional de Barretos (1982), licenciatura plena em eletrônica pelo UNISALESIANO de Lins (2005), mestrado em Educação pela UNESP de Marília-SP (2008) e está cursando doutorado em Educação pela UNESP de Marília-SP. // Atualmente é Docente do Centro Estadual de Educação

Tecnológica Paula Souza - Faculdade de Tecnologia (FATEC) de Garça - nos cursos de Tecnologia de Produção e Tecnologia em Mecatrônica Industrial, na Escola Técnica Estadual (ETEC) Monsenhor Antônio Magliano em Garça, nos cursos técnicos de eletrônica e mecatrônica e no UNIVEM (Centro Universitário Eurípedes de Marília) no curso de Engenharia de Produção. // Tem experiência na área de Engenharia Elétrica, Eletrônica e em Educação.

**Eva Chow Belezia** - Mestre em Educação pelo Centro Universitário Nove de Julho (2006), possui licenciatura em Ciências Agrônomicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1975) e graduação em Engenharia Agrônômica pela Universidade de São Paulo (1973). Tem especialização em Administração Rural pela Universidade Federal de Lavras (1997), Cooperativismo e Desenvolvimento Local pelo Centro de Cooperação Internacional (Mashav) e Instituto Internacional para a Solidariedade e Desenvolvimento (Histradut - Peoples) de Israel (2000), Economia Solidária e Desenvolvimento Local, pela Agência de Desenvolvimento Social - ADS / CUT e Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - USP (2001) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) pela Universidade de Mondragón Espanha (2002). Atualmente é professora do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e prestadora de serviços da Associação Oisca Brasil. Atua na área de Educação Profissional e Desenvolvimento Socioeconômico, com ênfase nos seguintes temas: educação técnica agropecuária, cooperativismo, projetos de desenvolvimento e captação de recursos e gestão.

**Fellipe de Assis Zaremba**- Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho UNINOVE. Pós-Graduado em Direito Educacional CEUCLAR – SP (2008). Graduado em História (Licenciatura e Bacharelado) pelo Centro Universitário da Fundação Santo André (2004); Licenciatura em Pedagogia (Administração e Supervisão Escolar do Ensino Fundamental e Médio) CUFSA (2006). Professor e Pesquisador em Educação: Políticas Educacionais.

**Maria Sylvia Simões Bueno** - Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1965), Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1993) e Doutora em

Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999). Atualmente é professor assistente doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, com atuação na graduação e na pós graduação em educação. Foi pesquisadora visitante da Fundação Carlos Chagas de 2005 a 2008. É coordenadora acadêmica do programa Dinter em Educação UNESP-Mar/UFMA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional, com pesquisa principalmente nos seguintes temas: política educacional, ensino médio, gestão educacional, educação profissional e estado e educação.

**Miguel Henrique Russo** - Bacharel e Licenciado em Química pela Universidade de Mogi das Cruzes (1969), Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Nossa Senhora do Patrocínio (1977), Especialista em Avaliação pela Universidade de Brasília UNB (1999), Mestrado em Educação -área de Administração e Supervisão Educacional - pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1987) e Doutorado em Educação área de Administração Escolar - pela Universidade de São Paulo - USP (1995). Atualmente é professor/pesquisador titular da Universidade Nove de Julho, onde atua no Mestrado em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas e Unidades Educativas, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, gestão escolar democrática, autonomia, projeto político-pedagógico e teoria e prática escolar gestonária.

**Sandra Faria Fernandes** - Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos, Pós-Graduada - Lato Sensu em Psicopedagogia pela Universidade de Franca. Graduada em Matemática pela Universidade de Brasília e em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Don Domênico. Possui curso de aperfeiçoamento em Gestão Escolar e Tecnologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e de Atualização - Programa de Capacitação a Distância de Gestores Escolares pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Atualmente é supervisora de ensino - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Possui experiência na área do magistério, atuando como professora de Matemática no sistema de ensino do Estado de São Paulo durante 13 anos. Atuou como diretora de escola do Estado de São Paulo de 1996 a 2003. Pesquisadora atuando nos seguintes temas: Formação de professores, Educação Profissional - Ensino técnico (trajetórias e

expectativas profissionais, mercado de trabalho) e gestão de políticas públicas.

**Viviane Borda** – Mestre em Educação pela UNESP de Marília; possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências E Letras Carlos Queiroz (2002) e Especialização Lato Sensu em Didática pela Faculdade São Luis (2005). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino Profissionalizante, atuando principalmente nas seguintes áreas: administração de unidades escolares; ensino médio e profissionalizante; projetos; metodologia; currículo; avaliação, avaliação institucional, tendências pedagógicas contemporâneas.



Formato: 16x23 cm

Tipologia: Arial Rounded MT Bold 12,5  
Arial 8, 9, 12  
Bell MT 9,5, 10,5, 11,5, 12

Papel: Offset 75 gr  
Triplex 250 gr

Nº de páginas: 220

Capa: Guilherme Raramilho

Tiragem: 500 exemplares







Impressão e Acabamento:



Av. Dr. Pedro Camarinha, 31 - Santa Cruz do Rio Pardo-SP - T: (14) 3332.1155 - [www.graficaviena.com.br](http://www.graficaviena.com.br)



Editora Associada à:



A presente obra reúne textos resultantes de pesquisas cuja temática comum é o Ensino Profissional na rede de escolas técnicas mantidas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETPS.

A leitura deste livro será de grande utilidade e interesse, tanto para os estudiosos da formação técnico-profissional quanto para os membros de escolas técnicas e da administração central do CEETPS e outros interessados. É evidente que as pesquisas aqui reunidas somente dão conta de algumas dimensões dessa rica e quase inesgotável temática. Esses textos, resultantes de pesquisas financiadas por agências de fomento e realizadas por pesquisadores ligados à Universidades ou a Centros de Pesquisa e que resultaram em Dissertações de Mestrado, de diferentes programas de Pós-Graduação Stricto Sensu do país, buscam fomentar outros estudos que venham lançar novas luzes sobre esse assunto.

ISBN: 978-85-98176-29-1



9 788598 176291