

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO - UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA
PERSPECTIVA DO SENAC DE SÃO PAULO.**

JOSÉ CARLOS DAMASCENO

SÃO PAULO

2009

JOSÉ CARLOS DAMASCENO

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA
PERSPECTIVA DO SENAC DE SÃO PAULO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

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

SÃO PAULO

2009

FICHA CATALOGRÁFICA

Damasceno, José Carlos

Trabalho e educação: a formação profissional na perspectiva do Senac de São Paulo. / José Carlos Damasceno. 2009.
122 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2009.

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

1. Trabalho. 2. Educação profissional. 3. Reforma educacional. 4. Cultura escolar.

CDU 37

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA
PERSPECTIVA DO SENAC DE SÃO PAULO**

por

JOSÉ CARLOS DAMASCENO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

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

Membro: Profa Ivanise Monfredini, Dra. - UNINOVE

Membro: Prof. Dr. Celso João Ferretti, Dr. - UNISO

Membro (Suplente): Prof. Miguel Henrique Russo, Dr. - UNINOVE

São Paulo, 31 de Agosto de 2009

Dedico este trabalho

À Heloisa, companheira nas horas de alegria e
nas adversidades;

Às filhas Beatriz e Marina, como legado e
referencial do futuro;

À memória de meus pais.

AGRADECIMENTOS

A todos os Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE, entre eles: Marcos Antônio Lorieri, Theresinha Azeredo Rios, Carlos Bauer de Sousa, Esther Buffa, José Luiz Vieira de Almeida, Paolo Nosella, Maria da Glória Marcondes Gohn, José Eustáquio Romão e Miguel Henrique Russo.

À Diretora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE Professora Doutora Cleide Rita Silvério de Almeida.

Ao Adelgício Ribeiro de Paula, Cláudio Ferreira dos Santos, Marly Neves, Lélia Hartmann Torres, Antônio Luís Risso, Ladenilson José Pereira e demais colegas do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE.

Ao Gerente da Unidade SENAC Nove de Julho, Professor Vinicius Victor Barbosa, por ter proporcionado todas as condições necessárias para a conclusão dessa dissertação.

Aos Colegas do SENAC-SP, Professores José Aparecido Francisco Cordão e Zélia Sarraf, pelas informações prestadas no decorrer da pesquisa.

Quero agradecer, de forma especial, aos Professores Ivanise Monfredini e Celso João Ferretti pelas críticas e sugestões de caminhos possíveis para esta dissertação.

À minha família, pela bonomia com que suportou o abandono e, muitas vezes, a impaciência nos últimos anos.

Ao Professor Doutor Celso do Prado Ferraz de Carvalho Orientador extraordinário que sempre acreditou em minhas potencialidades.

Sendo isto. Ao doido, doideiras digo. Mas o senhor é homem sobrevivendo, sensato, fiel como papel, o senhor me ouve, pensa e repensa, e rediz, então me ajuda. Assim é como conto. Antes conto as coisas que formaram passado para mim com mais pertença. Vou lhe falar. Lhe falo do sertão. Do que não sei. Um Grande sertão ! Não sei. Ninguém ainda Não sabe. Só umas raríssimas pessoas – E só essas poucas veredas, veredazinhas. O que muito lhe agradeço é sua fineza de atenção.

João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) na linha de pesquisa Políticas e Práticas Educacionais. Seu objetivo é investigar como se deu a apropriação pelo SENAC-SP (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) da reforma da educação profissional ocorrida na década de 1990, em sua organização educacional. Utilizamos como campo de pesquisa o SENAC de São Paulo, em razão de sua representatividade educacional em volume de oferta e quantidade de títulos de cursos Técnicos oferecidos. O portfólio do SENAC-SP no ano de 2000, apresentava nas doze áreas de conhecimento em que atuava, trinta e três títulos e 82.345 clientes matriculados. Nossa hipótese de pesquisa parte da premissa de que os processos de compreensão das reformas educacionais da década de 1990 apresentaram, no SENAC-SP, momentos de embate entre os responsáveis pela apropriação inicial e sua efetiva prática educacional e que tais embates decorrem em grande parte da forma como se dá a mediação entre os pressupostos da reforma e a cultura institucional. Assim a pesquisa pretende apresentar elementos que possam ajudar na compreensão de como a apropriação das reformas educacionais são delineadas por processos dinâmicos marcados por especificidades institucionais.

Palavras-chave: Trabalho; Educação Profissional; Reforma Educacional; Cultura Escolar.

ABSTRACT

This work results from a research in the field of Educational Practices and Policies, within the Post Graduation Program in Education, at Universidade Nove de Julho (UNINOVE). It aims at investigating how SENAC-SP (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) led the professionalizing education reform that the institution experienced in the 1990's. SENAC is the research focus in this work due to its educational representation, both for variety and number of technical courses. SENAC-SP's portfolio offered 33 titles in the year 2000 and had 82.345 clients, in 12 distinct areas of knowledge. The hypothesis on the scope of this research is that the understanding of educational processes along the 1990's revealed some resistance among those who had an initial comprehension of those processes and the corresponding educational practice. Moreover, that the mentioned resistance is extensively linked to how mediation occurs between reform surmises and the institutional culture. Furthermore, this research aims at elucidating how educational reforms are delineated by dynamic processes and marked by institutional features.

Key-words: Labor; Professional Education; Educational Reform; School Culture.

LISTA DE ABREVIATURAS.

APASE – Associação Paulista dos Supervisores de Ensino

APETESP - Associação Profissional de Escolas e Cursos Técnicos do Estado de São Paulo

CAEI - Centros de Auto-Estudo e Informação

CEB – Câmara de Educação Básica

CEBRAE - Centro Brasileiro de Apoio Gerencial à Pequena e Média Empresa

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CETEC – Coordenadoria de Ensino Técnico

CIET - Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia

CNC – Confederação Nacional do Comércio

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCNET – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico

DIEESE – Departamento Intersindical de Estudos Econômicos

DR – Departamento Regional

ECTS - Empresa Comercial de Treinamento SENAC

EP – Educação Profissional

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

GDE – Gerência de Desenvolvimento Educacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

Mtb – Ministério do Trabalho

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PNE – Plano Nacional de Educação

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PEP – Plano Nacional de Educação Profissional

PRODEC - Programa de Desenvolvimento da Pequena e Média Empresa Comercial

PRODEMP - Programa de Desenvolvimento Empresarial

SEFOR – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UNIFORT - Unidade Móvel de Formação e Treinamento

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPITULO I: CAPITALISMO E EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1990	20
Introdução.....	20
1.1 – O contexto das mudanças no capitalismo global	21
1.2 - O papel das agências multilaterais	29
CAPITULO II: A EDUCAÇÃO NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990.....	49
Introdução.....	49
2.1 - O ensino de nível médio	54
2.2– A reforma educacional do Ensino Técnico no âmbito federal e estadual ..	64
2.3 – Pressupostos gerais da reforma educacional no ensino técnico	81
CAPITULO III: APROPRIAÇÃO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS	87
PELO SENAC-SP	87
Introdução.....	87
3.1 - Modelo organizacional e histórico do SENAC-SP	89
3.2 – Apropriação da reforma do ensino técnico pelo SENAC-SP	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
Referências bibliográficas.....	116

INTRODUÇÃO

Galileu Galilei, físico, matemático e astrônomo que viveu entre os séculos XVI e XVII na Itália, foi o primeiro a contestar a imobilidade da Terra: até então, acreditava-se que o nosso planeta era o centro do universo e tudo girava à sua volta.

Perseguido pela inquisição, Galileu foi obrigado a negar publicamente sua tese, quando, então, proferiu a famosa frase: “Eppur, si muove”. – ou seja, “No entanto, ela se move”

(Citação constante do prospecto Institucional da Diretoria de Pesquisa UNINOVE)

A citação acima metaforiza a relatividade e as infinitas possibilidades quando se tem o espírito inquieto na busca incessante pelo conhecimento, que possibilita desbravar novas fronteiras e despertar para novos limites.

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) na linha de pesquisa Políticas e Práticas Educacionais¹.

Trabalho no SENAC-SP desde outubro de 1991, no Setor de Desenvolvimento Profissional, que tinha entre suas responsabilidades a organização dos planos de cursos técnicos, documentos esses que prescrevem diretrizes teóricas e práticas, assim como determinam modelos de organização e

¹ O objetivo que orienta o conjunto de pesquisas docentes e discentes deste grupo, bem como as disciplinas obrigatórias e optativas do GRUPEP é a compreensão do significado político das reformas educacionais contemporâneas e sua implementação na instituição escolar. Cada um dos docentes-pesquisadores privilegia aspectos específicos dessas políticas que se constituem em temáticas investigativas próprias: as práticas educativas, profissionais e de gestão.

funcionamento, a partir das diretrizes da Gerência de Desenvolvimento Educacional².

Esses planos de curso eram sempre elaborados a partir das diretrizes da Gerência de Desenvolvimento Educacional que determina o modelo organizacional e pedagógico a ser praticado.

O SENAC-SP tinha em 2000, no seu portfólio, trinta e três títulos de cursos Técnicos, que eram desenvolvidos de forma a atender às demandas de formação profissional de cada região, nas cinquenta e seis Unidades SENAC no Estado de São Paulo.

Nessa perspectiva a pesquisa tem como objetivo investigar os processos de apropriação das reformas da educação profissional da década de 1990 e suas diretrizes para a elaboração dos planos dos cursos Técnicos do SENAC-SP.

O problema que motiva esta pesquisa pode ser apresentado na seguinte dimensão: Identificar de que maneira o SENAC-SP apropriou-se das reformas da educação profissional da década de 1990 em sua organização educacional.

A hipótese da qual se parte é a de que os processos de apropriação das reformas da educação profissional da década de 1990 apresentaram momentos de embate entre os vários atores responsáveis pela apropriação do documento original e a sua efetiva prática educacional pelo corpo de professores, e que tais embates decorrem em grande parte da forma como tem se dado a mediação entre os pressupostos e diretrizes da reforma e a cultura institucional.

Pretende-se, assim, identificar elementos que possam ajudar na compreensão de como a apropriação das reformas educacionais são delineadas por processos dinâmicos marcados, muitas vezes, pelas especificidades institucionais.

A Lei Federal nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentou um novo enfoque para a Educação em geral e para a Educação Profissional em particular, à medida que em seu Título V, Capítulo III prescreve que a educação profissional deve conduzir ao "*permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva*", intimamente "*integrada às diferentes formas de*

² A Gerência de Desenvolvimento Educacional é um órgão consultor interno que tem por objetivo apoiar a Supervisão Educacional em todo o conjunto de Unidades do SENAC-SP.

educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia" (BRASIL, 1996).

Esse novo enfoque situa a Educação Profissional como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea. Para tanto, impõe-se a superação do antigo enfoque da formação profissional centrado apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas, na maior parte das vezes, de maneira rotineira e burocrática. A nova educação profissional requer, para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico que informa a prática profissional e a valorização profissional em geral, pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

O quadro abaixo, apresentado pela Gerência de Desenvolvimento Educacional em 1999, mostra de forma sintética a análise do impacto das reformas da educação profissional nos planos de curso do SENAC-SP, sendo que a coluna "anterior a LDB" corresponde a interpretação do modelo pedagógico pré-LDB e a coluna "posterior a LDB" as alterações que ocorreram nas várias dimensões analisadas.

Quadro 1 - Esquema de modelos pedagógicos

Aspectos	Anterior à LDB	Posterior à LDB
Currículo	Grade – Informação	Flexível – Competência
Escola	Matérias	Projetos
Método	Ensino	Aprendizagem
Avaliação	Repetência	Progressão
Docente	Expositor	Estimulador
Perfil Educacional	Corporação – Tarefa – Disciplina – Terminalidade	Realidade – Competência – Responsabilidade – Continuidade

Fonte : Orientações da Gerência de Desenvolvimento Educacional – SENAC- SP (1999)

Analisando o quadro esquemático de modelos pedagógicos anterior à LDB, com base nos seis aspectos, podemos identificar claramente o processo de incorporação pela Gerência de Desenvolvimento Educacional dos pressupostos

pedagógicos gerais da reforma da educação profissional da década de 1990. Os quadros comparativamente analisados mostram a progressão de um formato de dependência a procedimentos pedagógicos inflexíveis anteriores a lei versus um formato de independência e maior flexibilidade pedagógica depois de incorporados os pressupostos da legislação. Segue abaixo a análise individual dos aspectos acima mencionados.

- o **currículo** é organizado pelo modelo de grade curricular mostrando-se pouco flexível, engessado, com informações bem definidas, em oposição a um currículo que deve ser organizado privilegiando a flexibilidade e o atendimento de competências gerais e específicas que devem ser desenvolvidas na área;
- a **escola** é o cenário em que se desenvolvem matérias, em um outro espaço onde se desenvolvem projetos multidisciplinares;
- o **método** utilizado não deve mais focar somente o ensino, mas o processo de aprendizagem, o gosto por aprender, o aprender a aprender;
- a **avaliação** transforma-se e passa de modelo que foca o que se ensina e reprovando mediante a não obtenção de notas para um modelo dêem que a progressão pode ser incentivada como uma forma de aprendizado que se pratica continuamente;
- o **docente** claramente expositor de conteúdos, subserviente a procedimentos inflexíveis do modelo educacional, transforma-se em um estimulador, mediador, animador, para que a ambiência de aprendizagem possa fluir satisfatoriamente;
- o **perfil educacional** direcionado pela corporação, tarefa, disciplina, terminalidade, configurando-se como um processo de disciplinamento passa a valorizar a realidade, competência, responsabilidade, a continuidade, as formas de independência, fluidez e flexibilidade de organização.

Neste sentido a nova estrutura proposta para os cursos Técnicos buscou alterar o currículo, mudando a perspectiva de grade/informação para um modelo flexível focado no conhecimento, pois considerou-se que os blocos temáticos seriam constituídos pelo desenvolvimento de um conjunto de competências gerais, assim como competências específicas necessárias para formação técnica.

Compreender como se deu a apropriação das reformas pelo SENAC-SP pelos modelos de organização dos planos de curso será o desafio desta pesquisa. Se “*a estrutura curricular é como uma radiografia panorâmica da organização dos cursos e seus currículos podem ser definidos como o próprio ambiente em ação*” (MOREIRA, 2003, p.25) o SENAC-SP procurou adequar sua estrutura curricular e seus cursos a partir das diretrizes gerais da reforma.

Estamos utilizando como campo de pesquisa o Senac de São Paulo, considerando sua representatividade educacional em volume de oferta e quantidade de títulos disponibilizados de Cursos Técnicos. O portfólio do Senac-SP em 2000 apresentava, nas várias áreas de conhecimento, trinta e três títulos e 82.345 clientes matriculados.

Para o desenvolvimento desta pesquisa serão utilizados as seguintes fontes de coleta de dados: registros documentais internos de orientação para elaboração dos planos de curso; entrevistas com professores, coordenadores, diretores; materiais didáticos utilizados nas apresentações das reformas aos professores; análise dos conteúdos dos cursos internos de capacitação dos Professores (Programas de Desenvolvimento Educacional – PDE) e uma amostragem dos planos de curso técnico.

No primeiro capítulo, será descrito, de forma sucinta, o contexto mundial no período das reformas do ensino técnico brasileiro na década de 1990, pontuando algumas mudanças na forma de acumulação do capital e, posteriormente, abordando-se os papéis das agências multilaterais (CEPAL, Banco Mundial, UNESCO, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, UNICEF, ONU - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento PNUD) no processo de construção de um novo consenso ideológico.

No segundo capítulo, será apresentado um panorama do ensino técnico no Brasil na década de 1990, a partir dos documentos legais que orientaram a reforma: as Resoluções, as Indicações e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Serão analisados os documentos normativos da reforma educacional do Ensino Técnico, a partir de seus pressupostos mais gerais, quais sejam: modelo de competências, modularização, formação continuada e a pedagogia do aprender a aprender.

No terceiro capítulo, será delineado o modelo organizacional do SENAC-SP no ano de 2000 e descrito como ocorreu o processo de apropriação da reforma educacional pela instituição de ensino, os embates entre os vários atores educacionais, os princípios extraídos e considerados como fundamentais e os autores considerados como base científica desses pressupostos.

Para alcançar o objetivo desta dissertação serão utilizados como aporte teórico para a análise os autores que descreverei a seguir.

A partir de Dominique Julia (1995) abordaremos a cultura escolar como objeto histórico. Segundo o autor a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém ao longo da história com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas.

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (JULIA, 1995: 10-11)

De Pérez Gómez (2001) em seu livro “A cultura escolar na sociedade neoliberal”, serão utilizados os estudos sobre os diferentes aspectos que compõem cada uma das culturas que interage no espaço escolar, aspecto este que pode ajudar a esclarecer o conjunto de fatores que condiciona os processos de ensino e de aprendizagem e que freqüentemente são incluídos no currículo.

Em relação ao entendimento do contexto de mudança da forma de acumulação do capital, a base teórica será extraída do estudo de David Harvey (1993), que faz um exame da sociedade capitalista de nosso tempo, questionando

se há uma ruptura radical entre dois momentos históricos ou um movimento de ruptura/continuidade, no interior da esfera cultural. Segundo Harvey, as alterações no universo político, econômico e cultural rebatem no processo produtivo, em que se aliam mudanças tecnológicas de base física e organizacional. Esse contexto geral apresentado pelo autor é o pano de fundo apresentado nos documentos que fundamentam a reforma educacional sob análise.

A Instituição escolhida como campo de pesquisa, o SENAC-SP, não só foi partícipe, mas protagonista das reformas educacionais na década de 1990. Considerando sua abrangência nacional, sua história de 60 anos na educação profissional brasileira e o fato de ter em seu quadro funcional membro dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, tornam-no uma instituição importante no contexto da educação profissional fato que evidencia a relevância e a pertinência deste estudo.

CAPITULO I: CAPITALISMO E EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1990

“O destino de uma época que comeu da árvore do conhecimento é ter de reconhecer que as concepções gerais da vida e do universo nunca podem ser os produtos do conhecimento empírico crescente, e que os mais elevados ideais, que nos movem com mais vigor, sempre são formados apenas na luta com outros ideais que são tão sagrados para os outros quanto os nossos para nós.”

Max Weber

Introdução

É exatamente neste universo de ideais sagrados, mencionados por Weber, que se realizam todas as reformas, nos embates diários entre tensões opostas mediadas por pontos de vista sempre fundamentados epistemologicamente em convicções pessoais, derivadas do momento histórico individual dos partícipes nos processos educacionais.

Neste capítulo será descrito, de forma sucinta, o contexto das transformações do capitalismo ao longo das últimas décadas que antecederam o processo geral de reformas educacionais. Será mostrado a participação das agências multilaterais, sua influência e os principais documentos normativos que, produzidos por essas agências, delinearam os novos rumos da educação geral e profissional no particular, objeto desta pesquisa.

1.1 – O contexto das mudanças no capitalismo global

No decorrer da década de 1960, os indícios de sérios problemas no processo de reprodução social baseado no fordismo já eram visíveis. A recuperação da Europa Ocidental e do Japão pós-guerra tinham se completado, seus mercados internos estavam saturados e a busca da alternativa de exportação seria mesmo um possível caminho a percorrer.

Observando-se os dados estatísticos apontados por Harvey para o período, das parcelas de exportações e importações dos Estados Unidos da América, pode-se concluir que no período de 1965 a 1985 ocorreu um substancial aumento das importações e sensível decréscimo das exportações. O sucesso da racionalização proposta pelo fordismo significava, neste especial momento, o deslocamento de um número cada vez maior de trabalhadores da manufatura. Nos Estados Unidos, o enfraquecimento da demanda efetiva foi compensado por dois aspectos: a guerra do Vietnã e a guerra à pobreza. Entretanto, a queda simultânea da produtividade e da lucratividade corporativa, depois de 1966, marcou o princípio de um sério problema fiscal nos Estados Unidos que seria resolvido às custas de uma aceleração da inflação, o que iniciou a decadência do dólar como moeda-reserva internacional estável. Outros fatores, entretanto, também mostravam sinais da crise no centro do capitalismo. Segundo Harvey

Foi também perto dessa época que as políticas de substituição de importações em muitos países do Terceiro Mundo (da América Latina em particular), associadas ao primeiro grande movimento das multinacionais na direção da manufatura no estrangeiro (no Sudeste Asiático em especial), geraram uma onda de industrialização fordista competitiva em ambientes inteiramente novos, nos quais o contrato social com o trabalho era fracamente respeitado ou inexistente. Daí por diante, a competição internacional se intensificou à medida que a Europa ocidental e o Japão, seguidos por toda uma gama de países recém-industrializados, desafiaram a hegemonia estadunidense

no âmbito do fordismo a ponto de fazer cair por terra o acordo Bretton Woods³ e de produzir a desvalorização do dólar. A partir de então, taxas de câmbio flutuantes e, muitas vezes, sobremodo voláteis substituíram as taxas fixas da expansão do pós-guerra. (HARVEY, 1996: 135)

Para Harvey, no período de 1965 a 1973 ficou evidente a incapacidade do fordismo e do Keynesianismo para conter as contradições inerentes ao capitalismo. Rigidez era a palavra de ordem, ocorriam problemas com os investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam a flexibilidade do planejamento e partiam do princípio de crescimento estável em mercados de consumo invariantes.

Por outro lado, todas as tentativas de superar os problemas de rigidez esbarravam no poder da classe trabalhadora, devidamente organizada para preservar certas condições que entendiam ser de seu direito. Sucessivas greves ocorreram no período de 1968 a 1972. Cabe também observar que os compromissos do Estado foram aumentando no mesmo diapasão dos programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão etc.). A manutenção desse processo, em um momento no qual a rigidez na produção limitava as expansões da base de arrecadação para gastos públicos, gerou uma enorme incapacidade do Estado em manter as condições de reprodução do capital em geral. Os economistas liberais denominavam essa situação de crise fiscal.

Restou para as forças do capital um único instrumento de controle: a

³ Acordo de Bretton Woods - As conferências de Bretton Woods, definindo o **Sistema Bretton Woods** de gerenciamento econômico internacional, estabeleceram em Julho de 1944 as regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo. O sistema Bretton Woods foi o primeiro exemplo, na história mundial, de uma ordem monetária totalmente negociada, tendo como objetivo governar as relações monetárias entre Nações-Estado independentes. Preparando-se para reconstruir o capitalismo mundial enquanto a segunda guerra mundial ainda grassava, 730 delegados de todas as 44 nações aliadas encontraram-se no *Mount Washington Hotel*, em Bretton Woods, New Hampshire, para a Conferência monetária e financeira das Nações Unidas. Os delegados deliberaram e finalmente assinaram o Acordo de Bretton Woods (*Bretton Woods Agreement*) durante as primeiras três semanas de julho de 1944.

política monetária e sua capacidade de imprimir moeda em qualquer montante para manutenção de uma economia estável o que retardou os efeitos da crise. Como resultado dessa política, teve início uma onda inflacionária que levou ao fim o processo de expansão do pós-guerra. O acordo social-democrata, que unia o grande trabalho, o grande capital e o grande governo entrou em crise. A defesa disfuncional de interesses definidos, de forma tão próxima, destruía ao contrário de garantir a acumulação do capital.

A expansão, no período compreendido entre 1969 e 1973, manteve-se graças a uma política monetária extremamente frouxa por parte dos Estados Unidos e da Inglaterra, mas à custa de um quadro econômico de excesso de fundos, de uma forte inflação e da crise mundial nos mercados imobiliários e nas instituições financeiras.

O fato marcante, entretanto, estava por acontecer para aprofundar a crise. A decisão da OPEP⁴ de aumentar o preço do barril de petróleo e a decisão de embargar as exportações de petróleo para o Ocidente durante a guerra árabe-israelense de 1973. A partir daí, ocorreu um aumento significativo dos custos dos insumos de energia, a busca de economia mediante mudanças tecnológicas e organizacionais e reciclagem dos petrodólares excedentes exacerbando, a instabilidade dos mercados financeiros mundiais. O próprio sinal de deflação⁵, ocorrido entre 1973-1975, indicou que as finanças do Estado estavam muito além de seus recursos. Deu-se então uma profunda crise fiscal e de legitimação. As corporações viram-se às voltas com muita capacidade excedente inutilizável (fábricas e equipamentos ociosos), e essa situação levou a um período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle das condições de trabalho, mediado de acordo com a possibilidade de superação ou acordo com o poder sindical estabelecido.

Algumas estratégias passaram a compor a pauta diária das corporações para sobrevivência em condições de deflação: a mudança tecnológica, a

⁴ OPEP – Organização dos Países Exportadores de Petróleo

⁵ É a variação negativa dos preços da economia. Significa a produção e o consumo decrescentes de bens e serviços produzidos num país. Constante, conduz à diminuição e ao agravamento do padrão de vida das pessoas e à recessão.

automação, a busca por novas linhas de produto e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital. Os sintomas da crise de reprodução do capital destruíam o “compromisso fordista” e abriam espaço para mudanças em direção a um novo processo de organização do trabalho.

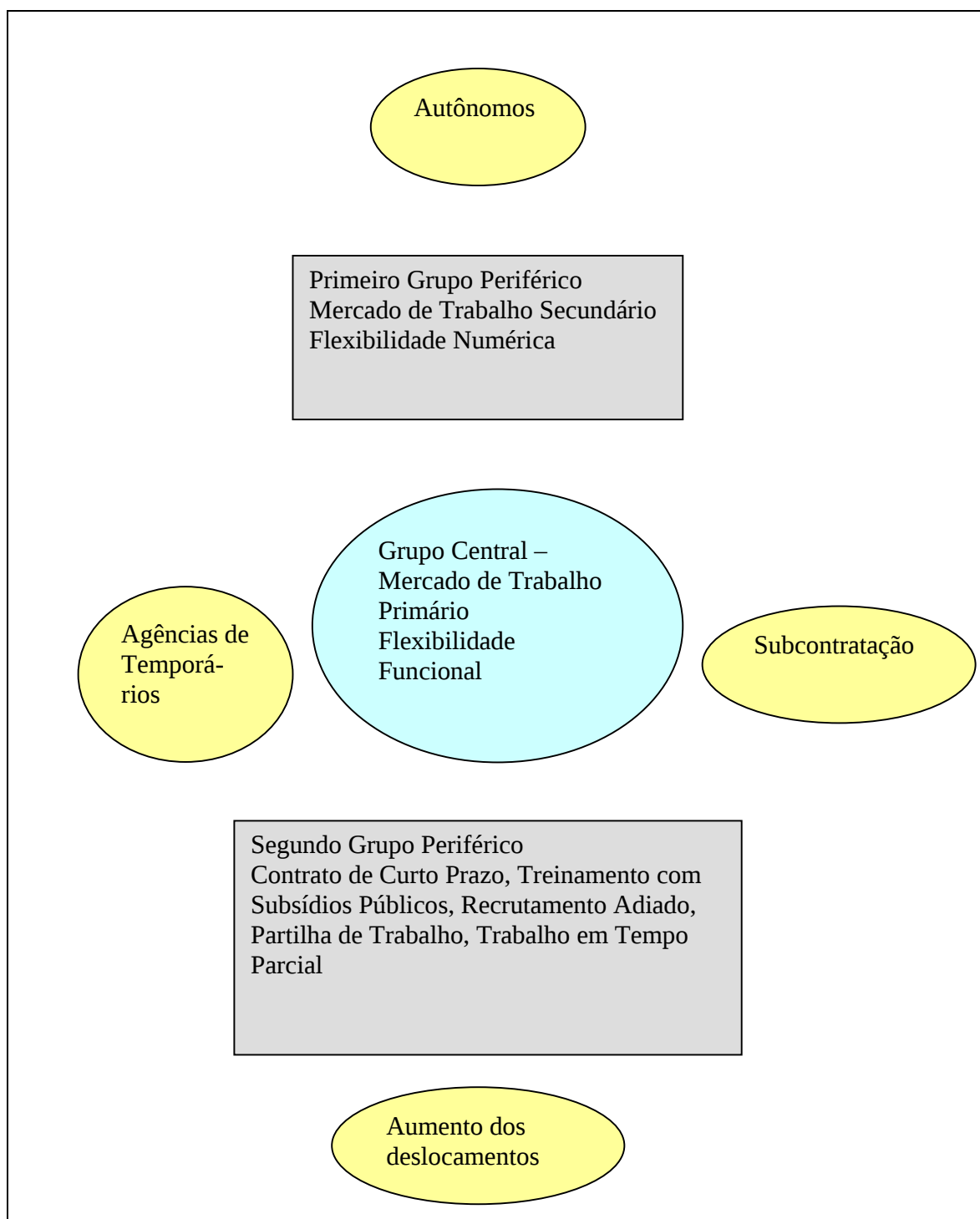
A profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da “estagflação” (estagnação da produção de bens e alta inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. (HARVEY, 1996: 140)

Esse momento descrito por Harvey na citação é crucial, pois apresenta-se como uma alteração na forma capitalista de produção denominada como acumulação flexível. Para ele o modelo de acumulação flexível contrapõe-se diametralmente ao modelo de rigidez do fordismo, baseando-se na flexibilidade dos processos e mercados de trabalho, e também dos produtos e padrões de consumo. O autor apresenta, também, categorias até então não trabalhadas como o surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e necessidade de alto grau de inovação tecnológica, comercial e organizacional. O desenvolvimento do setor de serviços e a industrialização de novas regiões, consideradas até então subdesenvolvidas, são características dessa nova conjuntura (Harvey, 1996)

É pertinente observar também o novo conceito trazido por Harvey de “compressão tempo-espço”, segundo o qual novas formas de comunicação (satélite) e queda dos custos de transporte influenciaram diretamente as duas variáveis. Os poderes dos capitalistas aumentados pela flexibilidade levaram a uma brutal supremacia sobre a força de trabalho, desfazendo em boa medida a busca de uma relação equilibrada de forças. O caráter desigual e combinado do desenvolvimento das forças produtivas sob o capitalismo aflora com toda nitidez.

O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela re-importação para os centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas. A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” (em oposição a “friccional”), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista. (HARVEY, 1996: 141)

A citação de harvey sintetiza mudanças profundas nas relações sociais, nas relações de trabalho e nas relações de aprendizado existentes. As forças do capital aproveitaram o processo de reestruturação produtiva e questionaram as relações de trabalho. A situação de enfraquecimento do poder sindical associado a grandes quantidades excedentes de mão-de-obra permitiram ao capital impor modelos de trabalho mais flexíveis. Harvey apresenta como ficou delineada a nova estrutura do mercado de trabalho, segundo o Institute of Personnel Management:

Quadro 2 - Nova estrutura do mercado de trabalho

Fonte: esquema 1.1, extraído de Harvey, 1996: 142

A interpretação do quadro anterior autoriza a inferência de que o grupo posicionado no centro diminui cada vez mais. Ele é composto pelos empregados em tempo integral, condição permanente e posição essencial para o futuro de longo prazo da corporação. Gozando de uma situação diferenciada, esse grupo deve apresentar como característica ser adaptável, flexível e, se necessário geograficamente móvel. A periferia abrange dois subgrupos com características bem específicas. O primeiro refere-se aos empregados em tempo integral, mas com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho. Já o segundo grupo periférico oferece uma flexibilidade numérica ainda maior e inclui empregados em regime parcial, diaristas e temporários, entre outros. Os arranjos flexíveis por vezes satisfazem determinadas características da força de trabalho, visto que podem ser benéficos para ambos, mas quando são considerados os efeitos agregados como segurança no emprego, níveis salariais, direitos de pensão, férias, de modo algum parece positivo para a classe trabalhadora como um todo.

Esse processo de reestruturação do trabalho e da produção levou à diminuição do poder sindical, reduzindo a condição política de negociação dos trabalhadores nos mercados monopolistas. Na análise de Harvey:

A transformação da estrutura do mercado de trabalho teve como paralelo mudanças de igual importância na organização industrial. Por exemplo, a subcontratação organizada abre oportunidades para a formação de pequenos negócios e, em alguns casos, permite que sistemas mais antigos de trabalho doméstico, artesanal, familiar (patriarcal) e paternalista ("padrinhos", "patronos" e até estruturas semelhantes à da máfia) revivam e floresçam, mas agora como peças centrais, e não apêndices do sistema produtivo. (HARVEY, 1996: 145)

É importante ressaltar que a organização da classe trabalhadora (como em sindicatos) depende diretamente do acúmulo de trabalhadores na fábrica, modelo cada vez mais raro. Na região do ABC, na cidade de São Bernardo do Campo a fábrica da Volkswagen em 1979 empregava 40 mil empregados. Atualmente essa

quantidade foi reduzida em mais de 50%, sendo subcontratadas várias atividades anteriormente concentradas naquele parque industrial.

Esse contexto de crise do capital manifestou-se, no plano político, pelo fim do compromisso fordista. Nos países centrais ocorrem mudanças no controle do governo que, pouco a pouco, tornaram-se hegemônicas. A tese central dessas forças era a de que o Estado não tinha mais condições de garantir seus compromissos em razão da crise fiscal. As décadas de 1980 e 1990 seriam então marcadas pelas teses do “Compromisso de Washington”, do Estado mínimo, da eficiência do privado e pelo individualismo. Na busca pela superação da crise do capital seus intelectuais orgânicos passam a agir e defender reformas pelo mundo. Os intelectuais orgânicos do capital, individuais e coletivos, tornam-se os detentores da verdade e o “pensamento único” impõe-se lentamente.

Esse processo pedagógico de construção de uma nova concepção de organização societal deu às agências multilaterais grande destaque: o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) assim como agências da ONU como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe da UNESCO (CEPAL) e a UNICEF tornaram-se os “oráculos” da nova ordem.

1.2 - O papel das agências multilaterais

Faz-se referência, a partir de agora, a algumas temáticas recorrentes nas proposições desses organismos, assim como delimitam-se seus modelos propositivos e organizacionais, que são fundamentais para a compreensão prospectiva dos programas sociais e, particularmente, dos programas educacionais da América Latina.

No período de 5 a 9 de março de 1990, realizou-se em Jomtien, na Tailândia a Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pelo Banco Mundial, UNICEF, PNUD e UNESCO, que vinculou o desenvolvimento humano à educação. Nas linhas gerais da declaração é possível observar a presença de uma diretiva que se tornar-se-ia comum a tese de que o conhecimento tornou-se elemento central nos processos sociais.

Não obstante, o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponível no mundo – grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Esses conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa capacidade em comunicar. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos; Preâmbulo, 1990)

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do

desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos; Artigo 1, 1990)

A conferência de Jontiem tornou-se uma referência obrigatória nos planos de governo e em suas políticas. Seria também responsável pelo “despertar” de vários setores da burguesia, que passaram a defender a necessidade de maior escolaridade e de ampliação da formação.

No artigo 1, da Declaração Mundial sobre Educação, já são apresentados como conteúdo básico da aprendizagem os conceitos de: habilidades, valores e atitudes, que estarão presentes, posteriormente, com grande frequência nos diversos documentos sobre educação da CEPAL, produzidos ao longo da década de 1990.

A ação pedagógica da CEPAL

Criada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, com o objetivo de coordenar as políticas de desenvolvimento dos países da América Latina, a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) incorporou posteriormente os países do Caribe. Com o tempo, a CEPAL passou também a ter o objetivo de propor políticas para o desenvolvimento social dos países da região.

Tendo em sua composição quarenta e um países membros e sete associados, a CEPAL entre outros objetivos procura:⁶

- Promover o desenvolvimento econômico e social mediante a cooperação e integração regionais e subregionais;
- Reunir, organizar, interpretar e difundir informação e dados relativos ao desenvolvimento econômico e social da região;
- Prestar serviços de assessoramento aos governos e planificar, organizar e executar programas de cooperação técnica;

⁶ Os dados desta seção foram obtidos nos site da CEPAL : <<http://www.eclac.cl/>> acesso em 10/01/2009

- Formular e promover atividades e projetos de assistência para o desenvolvimento que se adequem as necessidades e prioridades da região.

Pelos objetivos expressos, a CEPAL atua como uma instituição de assessoramento na confecção de políticas. Ela abriga estudiosos e analistas do movimento econômico mundial e do continente, podendo oferecer, assim, subsídios para que os líderes de governos nacionais e suas equipes ministeriais possam definir suas políticas nacionais.

Independentemente do fato de não ser uma instituição com foco principal na educação, na década de 1990, ela passou a atuar como uma das principais fontes das idéias direcionadas às políticas educacionais em todo o continente latino-americano e na região caribenha.

A importância de trazer-se ao interior desta pesquisa a CEPAL decorre do seu papel intelectual e reflexivo sobre as práticas e os procedimentos que os governos deveriam colocar na pauta do seu dia-a-dia, na conquista de uma posição, segundo ela, de sobrevivência competitiva no mercado global.

A CEPAL estabeleceu como prioridade na década de 1990 a reestruturação produtiva dos países da América Latina e do Caribe e a defesa de maior investimento na formação de “recursos humanos”, atrelando esse dispêndio a uma constante avaliação da sua eficiência. Neste sentido, é de se esperar que no conteúdo dos seus documentos, produzidos por toda a década de 1990, torna-se possível encontrar recomendações de políticas e de reformas que em razão do contexto político, foram postas em prática nas reformas educativas formuladas e implementadas por quase todos os governos da região.

A proposição educacional da CEPAL foi formulada de forma extensa no documento *“Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”* produzido em 1992, em associação com a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe da UNESCO (OREALC). Esse documento, segundo a CEPAL, representa a sua primeira tentativa de esboçar uma proposta de política capaz de articular educação, conhecimento e desenvolvimento. O objetivo era o de assegurar o progresso técnico para a América Latina e Caribe, garantindo que a reestruturação econômica fosse acompanhada de equidade

social, tema que seria mais profundamente abordado no documento *“Transformación productiva con equidad”*, de 1996.

No contexto de crise que marca o início da década de 1990, a articulação entre educação, conhecimento e progresso marca o discurso da CEPAL e aparece assim descrita:

A incorporação e difusão deliberada e sistemática do progresso técnico constitui o pivô da transformação produtiva e de sua compatibilização com a democratização política e uma crescente equidade social (...) Na incorporação e a difusão do progresso técnico intervêm muitos fatores. Entre eles: a proposta da CEPAL destaca o fortalecimento da base empresarial, a infra-estrutura tecnológica, a crescente abertura para a economia internacional e, muito especialmente, a formação de recursos humanos e o conjunto de incentivos e mecanismos que favorecem o acesso e a geração de novos conhecimentos. Nesse último âmbito, os atrasos no eixo educação-conhecimento comprometem possíveis avanços em outros aspectos da incorporação e difusão do progresso técnico. (CEPAL, 1992, p.15)

O documento de 1992 apresenta doze conclusões acerca do contexto observado na década de 1990, frente aos novos modelos econômicos de crescimento globalizado. Entre as quais, destacam-se:

- a) Os países da América Latina e Caribe têm como principais desafios, no campo interno a consolidação da democracia, a coesão social, a equidade, em suma, a moderna cidadania e, no plano externo, a compatibilização das aspirações aos bens e serviços modernos, com a geração dos meios que permitam esse acesso, ou seja, a competitividade internacional;
- b) Nos países desenvolvidos e nas experiências que tiveram êxito em países com industrialização tardia existe um claro reconhecimento da importância da educação e da produção do conhecimento. Ressaltam-se a difusão de valores, a dimensão ética, os

comportamentos de uma moderna cidadania, assim como a geração de capacidades e habilidades indispensáveis para a competitividade internacional;

- c) A proposta reconhece campos de tensão em torno dos objetivos de cidadania e de competitividade; de critérios norteadores, equidade e desempenho e delineamento de reforma institucional, integração nacional e descentralização; entretanto aposta no conceito da complementaridade entre eles;
- d) A proposta está orientada para três estratégias: o entendimento de que a produção e a difusão do conhecimento é tarefa para longo prazo e requer o mais amplo consenso dos diferentes atores envolvidos e um compromisso financeiro estável com seu desenvolvimento; sugere também focalizar as ações nos resultados da educação, a capacitação, a ciência e a tecnologia em articulação com as exigências de desempenho das pessoas, das empresas e das instituições;
- e) São descritos sete âmbitos de políticas: a primeira enfatiza o propósito estratégico de superar o relativo isolamento do sistema de educação, capacitação e aquisição de conhecimentos científico-tecnológicos, necessitando despertar para as demandas sociais; a segunda e a terceira referem-se ao ato de assegurar o acesso universal aos códigos da modernidade⁷ e impulsionar a inovação e criatividade em áreas científico-tecnológicas; as quatro seguintes são de caráter instrumental, gestão institucional responsável, profissionalização e protagonismo dos educadores, compromisso financeiro da sociedade com a educação, a capacitação e o esforço científico-tecnológico e a necessidade de cooperação nacional e internacional

⁷ Entende-se códigos de modernidade como o conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias à participação na vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna. (CEPAL, 1992: 16)

O documento afirma que uma importante condição para que os países da América Latina tornem-se competitivos no mercado internacional é que disponham de talento para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo de bens e serviços.

A acumulação de conhecimentos técnicos implica uma complementação entre criação de conhecimento, inovação e difusão. Para desenvolver e utilizar plenamente as novas tecnologias, resultam imprescindíveis alguns processos fundamentais de aprendizagem, em particular, as modalidades de aprendizagem mediante a prática (learning-by-doing), mediante o uso de sistemas complexos (learning-by-using) e mediante a interação entre produtores e consumidores (learning-by-interacting). (CEPAL, 1992: 31)

O documento também apresenta e defende o novo paradigma de organização e gestão empresarial, alinhando-se que as transformações que ocorrem no campo do trabalho devem-se, principalmente, as mudanças nos processos de acumulação, para as quais concorrem os avanços tecnológicos, transformando as instituições, as modalidades de organização do trabalho e as relações das empresas. Assim, surgem novos modelos de organização da produção, modelos de gestão, perfis de qualificação e vantagens competitivas. Continua a análise tocando em questões que passam a ser seminal: educação e formação dos trabalhadores:

Com efeito, o ritmo mais rápido de mudança de produtos e serviços, as exigências de aumentar a qualidade e os ciclos de vida mais curtos dos produtos, obrigaram as empresas a desenvolver modos de organização do trabalho mais flexíveis, com empregos polivalentes e novas ênfases na capacidade de comunicação e resolução de problemas e atitudes da mão-de-obra. Os empregadores esperam que os trabalhadores tenham maiores habilidades gerais e estas devem ter um espectro mais amplo; assim mesmo esperam que continuem sua formação ao longo de

sua vida laboral, é decisivo que tenham capacidade para seguir aprendendo e para responder as mudanças. (CEPAL, 1992: 83)

No documento, são apresentadas as novas exigências educacionais das empresas e, por conseguinte, um novo perfil do trabalhador. Para a CEPAL a introdução de novos processos industriais estaria a exigir dos trabalhadores três novas atitudes: a capacidade de cumprir simultaneamente as exigências de qualidade dos produtos e de prazo de entrega; a capacidade de se responsabilizar como partícipe de uma equipe, de regular os fluxos de produção, atividades anteriormente desempenhada pelos supervisores e de serem flexíveis e com a capacidade de assimilar novas demandas de quaisquer tipos e situações de trabalho. O discurso afirma que a centralidade da educação aparece reafirmado na máxima: fracasso ou sucesso dependem de uma boa educação.

Existe uma nova oportunidade. O debate internacional permite concluir que a educação está convertida em uma prioridade nas discussões sobre estratégias nacionais de crescimento e desenvolvimento. Nos países avançados se reconhece que em grande medida os êxitos e fracassos, tanto nos aspectos econômicos como sociais e políticos de desenvolvimento das nações dependem dos sistemas educativos. Este reconhecimento é maior todavia em relação aos desafios futuros. E neste sentido todos os países estão revendo seus sistemas educativos em função das novas exigências. (CEPAL, 1992: 89)

O francês Thierry Gaudin, Presidente da Associação Prospective 2100 sintetiza esse raciocínio. Para ele, no final do século XX, metade dos conhecimentos de um engenheiro tornaram-se obsoletos decorridos cinco anos de sua conclusão do curso. O fundamental seria a renovação, saber como fazer e saber produzir para mudar os métodos no tempo oportuno. Segundo ele, a aprendizagem não deveria se limitar ao tempo de formação acadêmica, mas ao tempo de desempenho laboral.

O documento da CEPAL delineia as estratégias para que, no período de

1992 até 2002, sejam criadas as condições educacionais de capacitação e incorporação do progresso científico-tecnológico para transformar as estruturas produtivas de uma região em um marco de progressiva “equidade social”.⁸ Para a transformação das estruturas produtivas propõe uma ampla reforma dos sistemas educacionais e dos sistemas de capacitação laboral, assim como a geração das “capacidades endógenas” para aproveitamento do progresso científico-tecnológico.

Cabe aqui menção ao discurso cepalino da desigualdade e suas conseqüências no plano ideológico. Ao defender que equidade é o mesmo que igualdade de oportunidade, incorre na falácia de querer tornar igualdade de oportunidade o mesmo que igualdade de condições. Na realidade, a desigualdade de condições tem levado à construção de um abismo entre oportunidades e concretização.

Voltando-se ao documento da CEPAL, a estratégia proposta divide-se em dois objetivos, quais sejam: formação de uma “moderna cidadania” e o desenvolvimento da “competitividade internacional”. Entende-se “moderna-cidadania” como a formação de valores sociais e éticos, como um processo de crescimento com equidade, baseado na sustentabilidade ambiental, não de forma mecânica, mas sim como uma ação cultural que implica a re-educação tanto individual quanto coletiva dos indivíduos. Propõe o documento a formação de indivíduos com uma “consciência de responsabilidade social” que significa fazê-los atuar de forma solidária e ativa para assumir tarefas como membros de uma organização que tem um projeto comum. A ética não seria somente condição de crescimento econômico, mas concorreria para dar sentido a esse crescimento que impactaria de forma positiva todos os indivíduos. Em linhas gerais, essas idéias da CEPAL foram veiculadas de forma intensa na década de 1990 e incorporadas ao discurso dos governos e representantes do capital na região.

A preocupação da CEPAL com a cidadania parece levar menos em conta os direitos e o que se entende por cidadão e mais os aspectos do esgarçamento e ruptura social. Nesse mesmo diapasão segue a crítica CORAGIO (1995) em

⁸ Entende-se equidade no documento CEPAL (1992:87) como igualdade de oportunidade, oportunidade semelhante de tratamento.

relação ao viés economicista das propostas do Banco Mundial frente aos campos político e cultural . Dessa forma, ao defender-se da crítica em relação ao viés economicista de suas proposições, a CEPAL argumenta que “no momento atual, não pode haver dissociabilidade entre o campo social e o campo econômico, haja vista a determinação recíproca entre o desenvolvimento social e o econômico”.

Quanto à competitividade o documento da CEPAL (1992: 127) assume que existe um consenso em torno do qual percebe-se a prioridade da inserção internacional como requisito para estimular o crescimento, favorecer a incorporação do progresso técnico, elevar a produtividade e o nível de vida da população. Para êxito desse objetivo estratégico, o documento propõe o estabelecimento de um novo tipo de relação entre a educação e os meios produtivos. A pergunta feita é: Como reorganizar a educação frente ao trabalho reconhecendo que ambos – educação e trabalho – estão cada vez mais próximos e entrecruzam-se de numerosas e diversas maneiras? Trata-se, segundo o documento, de desenvolver uma educação em função das exigências contemporâneas dos meios produtivos, sem entretanto reduzir a esfera de formação a conteúdos puramente instrumentais. Afirma-se que, nos diversos países da região, a educação tem se desenvolvido com um amplo espectro de conhecimentos, tais como: meio-ambiente, valores, responsabilidade, corpo-mente, artes, capacidades básicas de leitura, escrita e cálculo. O universo contemporâneo da educação nunca foi tão amplo, notadamente nas formas e meios que são utilizados para acesso aos conhecimentos e para a informação e não seria correto mudar essa lógica.

Não seria aceitável – nem cumpriria tão pouco os objetivos estratégicos propostos, uma mudança educacional que se guiasse somente por metas de competitividade, autonomia e desempenho, deixando de lado as metas de cidadania, integração e equidade. Umas exigem as outras. (CEPAL, 1992: 129)

Embora essas considerações sejam feitas, elas não diminuem o fato de que a questão central das proposições é uma estrutura educacional mais aproximada

do processo produtivo e terminam por criar um reducionismo no campo pedagógico, ou seja, elas desenvolvem uma proposta de reforma educacional que atende aos interesses imediatos do capital, embora procure negar tal fato. Mesmo reconhecendo que a formação escolar é um requisito para a inserção no mercado de trabalho *"não seria aceitável – nem cumpriria tão pouco os objetivos estratégicos propostos, uma mudança educacional que se guiasse somente por metas de competitividade"*, o discurso da CEPAL não deixa de subordinar a educação aos imperativos da economia.

Propostas educacionais como essa, que subordinam o fenômeno educativo ao processo econômico, sofrem críticas de diversos educadores há tempos. Todos aqueles que vislumbram o processo educativo voltado para a formação do homem em múltiplas dimensões (Frigotto, 1989, 1995; Kuenzer, 1988) já demonstraram sua insatisfação com o reducionismo pedagógico instaurado pela lógica da Teoria do Capital Humano⁹. O importante a ser frisado, mais uma vez, é que, ao deslocarmos a importância da educação para o atendimento de uma única dimensão da formação humana, mais especificamente para o trabalho assalariado, estamos limitando as potencialidades que podem ser desenvolvidas pelos educandos.

Segundo o documento da CEPAL (1992), no plano das reformas institucionais, a estratégia persegue duas finalidades: a integração e a descentralização. A integração é no sentido de fortalecer a capacidade institucional dos países, garantidas a integração e equidade de todos os indivíduos aos códigos, valores e capacidades comuns. A descentralização refere-se à autonomia de gestão das instituições escolares para a execução com maior grau de pertinência das reformas e assumir a responsabilidade por seus resultados.

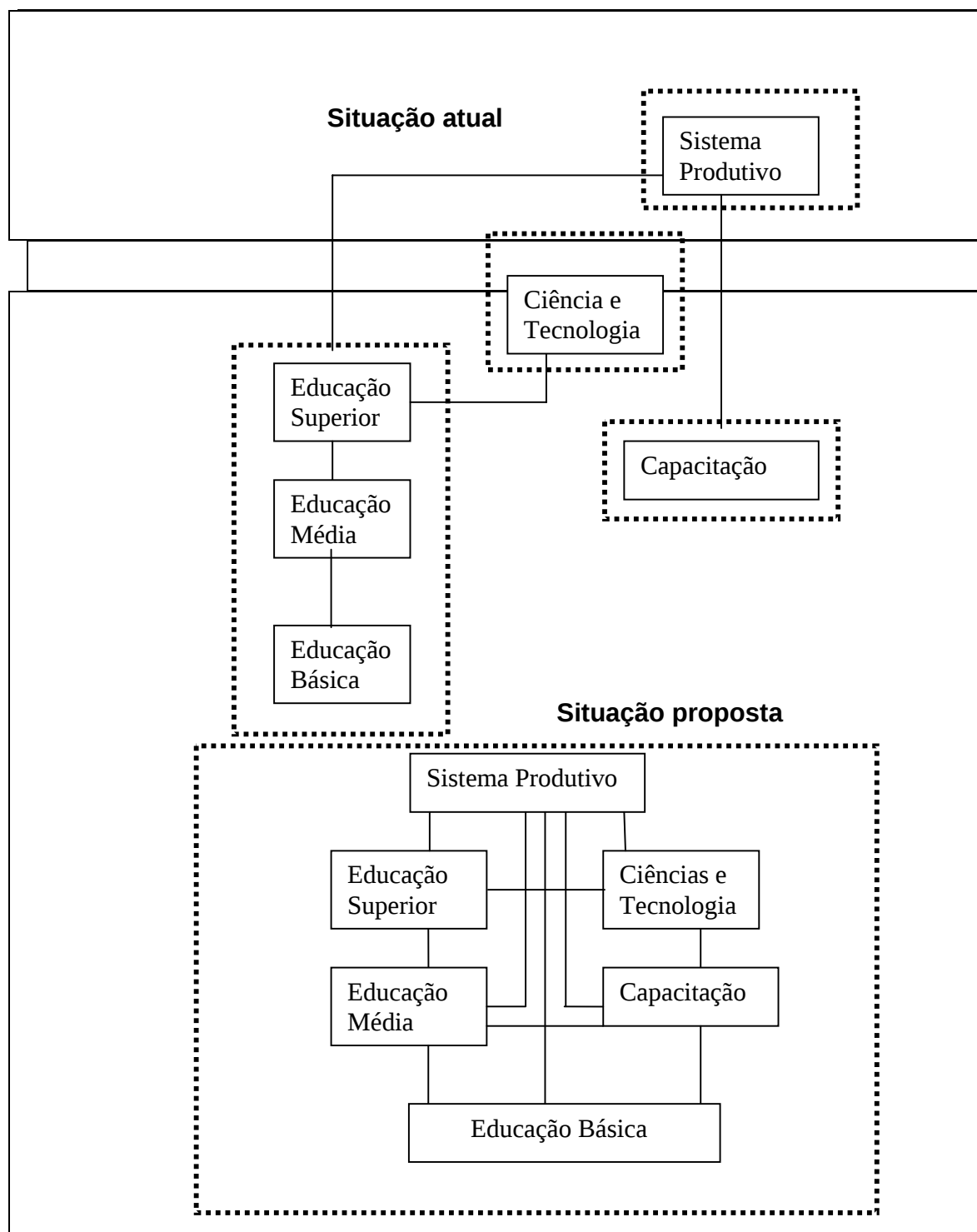
⁹ A Teoria do Capital Humano de Theodore Schultz afirma que uma maior escolarização contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, em função de um aumento de renda que decorre, diretamente, da sua melhor qualificação para o desempenho no mercado de trabalho. Em outras palavras, o incremento da produtividade – decorrente do aumento da capacitação – levaria a que o indivíduo também se beneficiasse pelo aumento dos seus salários. (Boletim Técnico SENAC número 271, 2001)

Considerou-se a reforma educacional como chave para alcançar os objetivos propostos nas estratégias.

A proposta da CEPAL em relação às políticas educacionais contempla três requisitos: o favorecimento de reformas institucionais em função dos objetivos estratégicos propostos como cidadania e competitividade assim como equidade e desempenho; a promoção da inter-conexão dos subsistemas educativos, incluindo notadamente os níveis de capacitação, ciência e tecnologia e, por fim, a ligação de todos os elos com o setor produtivo.

O quadro a seguir apresenta de forma esquemática a proposta anterior.

Quadro 3 – Proposta CEPAL em relação às políticas educacionais



Fonte : extraído da CEPAL, 1992: 137

Embora longa, torna-se necessária a descrição feita da ação da CEPAL no início da década de 1990, em razão da enorme influência, impacto e presença de suas teses nos documentos que seriam produzidos posteriormente no Brasil já no contexto do governo de FHC. Além da enorme presença ideológica da CEPAL, cabe mencionar o papel relevante do Banco Mundial nesse período. Além de propositor de idéias, o Banco financia projetos, fato que torna sua ação mais direta e presente. A seguir, breves considerações são apresentadas sobre o papel do BM e sua ação no campo educacional. Além das agências multilaterais citadas anteriormente o Banco Mundial também ocupa um importante papel no sentido de influenciar o contexto social e político da região como poderá ser evidenciado a seguir.

O Banco Mundial

Criado durante a Conferência de *Bretton Woods*, na cidade norte-americana homônima, em 1944, no processo de construção da hegemonia internacional norte-americana após a 2ª. Guerra Mundial, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) ficou conhecido, genericamente, como Banco Mundial. Ele abrange uma série de outras instituições (o próprio BIRD, a Associação Internacional de Desenvolvimento – IDA, a Corporação Financeira Internacional – IFC, o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos – ICSID, a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais – MIGA e o Fundo Mundial para o Meio Ambiente – GEF).

Diferentemente de seu objetivo inicial, ainda no final dos anos 1960, a linha de atuação do Banco Mundial passou a ter como um de seus focos principais a área educacional, sobretudo nos países latino-americanos, fato que se intensificou sobremaneira na década 1980-90. Desde então, as diretrizes do Banco Mundial vêm sendo utilizadas como um dos fundamentos principais para as políticas educacionais brasileiras, no contexto da reforma do Estado e da educação. Em síntese, são elas: 1) focalização do gasto público no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental; 2) descentralização do ensino fundamental, o que vem sendo

operacionalizado por meio do processo de municipalização do ensino; 3) estímulo à privatização dos serviços educacionais e à criação de verdadeiras indústrias em torno das atividades educacionais; 4) ajuste da legislação educacional no sentido da desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais, garantindo ao governo central maior controle e poder de intervenção sobre os níveis de ensino (via sistemas nacionais de avaliação e fixação de parâmetros curriculares nacionais, por exemplo), mas sem que ele mesmo participe diretamente da execução de tais serviços.

Com esse conjunto de medidas, buscou-se adequar o conjunto das políticas educacionais a um plano mais amplo, que é o da atuação do Estado, como um todo, frente aos desígnios do processo de acumulação mundial de capital. Tal processo, no Brasil, foi chamado de Reforma do Estado.

Segundo Coraggio (1995), as novas políticas sociais influenciadas pelo Banco Mundial têm sido caracterizadas pela expressão “para todos”: saúde, água, saneamento e educação para todos. Entretanto, cabe observar que devido às enormes demandas por serviços, populações cada vez maiores exigem o “para todos”, significando degradar o conceito intrínseco de saúde, educação ou saneamento, consubstanciado pelo adjetivo “básico”.

Neste sentido, Coraggio aponta uma divisão da população, em relação ao acesso aos serviços. Para ele, os pobres que são atendidos exclusivamente pelos serviços básicos gratuitos ou subsidiados tendem a ter menor qualidade do que aqueles que dispõem de recursos e, portanto, obtêm serviços mais amplos, por meio do mercado, incluindo serviços “básicos” de melhor qualidade.

Em documento do Banco Mundial produzido em 1995 o papel da análise econômica na formulação das propostas educativas foi assim apresentado:

...a análise econômica da educação em geral, e a análise das taxas de retorno em particular, é um instrumento de diagnóstico para começar o processo de estabelecer prioridades e para considerar formas alternativas de atingir objetivos num enfoque setorial. (WARDE ET al., 2003: 95)

Segundo Coraggio, o fator econômico tornou-se a metodologia principal para determinar o desenho das políticas e processos educativos. Entretanto, o autor aponta várias objeções que podem ser levantadas, em relação a essa

centralidade da análise econômica:

- a) “o modo economicista” de uso da teoria econômica introjeta valores do “mercado capitalista na área da cultura”;
- b) “embora se declare que a análise seja apenas um ponto de partida”, muitos governos assumem suas indicações sem críticas;
- c) tanto as novas política sociais quanto as educacionais não são economicamente viáveis e nos levam a novas crises fiscais;
- d) as propostas não são aceitas como hipóteses sujeitas a críticas, mas procuram identificar exemplos que as tornem aceitáveis;

Coraggio também faz um questionamento sobre a contemporaneidade das propostas elaboradas na década de 1990. Para ele, desde os anos 1970 já se apresentavam as mesmas políticas que são prescritas para a solução da crise no sistema educacional. Assim, temos um caso ou de extraordinária premonição ou predomínio de uma rígida teoria afetando uma realidade em transformação.

No documento do Banco Mundial (1995) a afirma-se que as políticas devem ser diferentes para cada país, respeitando-se sua etapa de desenvolvimento educacional e econômico e também seu contexto histórico e político. Coraggio, entretanto aponta que, analisando este e outros documentos, o Banco detém certo saber sobre o que todos os governos devem fazer, um pacote pronto para aplicar como uma reforma educativa universal. Para ele:

Isso pode ser explicado em parte por uma conjuntura global que considera a teoria econômica neoclássica como parte da ideologia neoliberal e neoconservadora dominante. (CORAGGIO, 1995)

O Banco induz os sistemas educacionais à descentralização, espera-se que em cada localidade aplique-se uma solução personalizada, tendo em vista sua história, cultura, seus partícipes, mas também espera-se uma menor influência dos interesses tradicionais (sindicatos dos professores, burocratas do governo, associação de estudantes universitários, elites beneficiadas pelos subsídios).

Segundo Coraggio, uma série de diretrizes do Banco estabelecem os princípios que devem nortear as políticas descentralizadoras: o desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário para satisfazer a demanda por trabalhadores flexíveis; a realocação dos recursos escassos da educação superior e técnica para a educação básica e direcionamento desses recursos aos alunos capacitados para aprender e que não podem custear sua educação. Considera-se que o principal recurso dos pobres é sua capacidade de trabalho que aumenta com a educação e que os recursos privados preencherão a lacuna deixada pela retirada parcial dos subsídios de outros níveis da educação pública e que os estabelecimentos educacionais devem ser avaliados por seus resultados em termos de custo por diplomado, entre outros. Então, a partir de todas as diretrizes descritas anteriormente, Coraggio propõe uma reflexão: *que autonomia resta a cada governo no momento de negociar as novas políticas a serem financiadas ?* Para o autor,

Não duvidamos que no processo de negociação dos créditos do Banco existam margens de liberdade, tanto naqueles diretamente associados à reforma da educação quanto nos que tem alguma relação com o “meio ambiente” do sistema educativo, como a macroeconomia. Essas margens, entretanto, podem não ser aproveitadas pelos governos que não tenham projetos nem conhecimentos e que estejam mais interessados no ingresso de dólares novos para poder pagar serviço atrasado da dívida.....governos além do mais, confrontados por organizações sociais e políticas muito mais interessadas em pesquisar, experimentar e buscar alternativas válidas para o sistema educacional em crise. (CORRAGGIO, 1995)

Segundo Coraggio, é comum afirmar que o Banco tem um viés economicista, porque muitas questões dos âmbitos da cultura e da política são formuladas com base em teorias com as quais se busca dar conta da economia de mercado.

Para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa. (CORAGGIO, 1995)

Frigotto também nos apresenta uma crítica em relação ao fato de o Banco Mundial tratar os educandos como insumos no processo produtivo.

(...) assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa do ponto de vista educativo, não é o que seja de interesse dos que se educam, mas do mercado. Neste contexto o ato educativo, definido como uma prática eminentemente política e social, fica reduzido a uma tecnologia educacional. (FRIGOTTO, 2001: 67)

A igual negligência de especificidades regionais das recomendações leva, mais cedo ou mais tarde, os intelectuais e técnicos do Banco a reconhecer que nossa realidade histórica (assim como em algumas sociedades de outras regiões do mundo) muitas vezes não se ajustam ao modelo de correlação direta entre realidade educativa e modelo econômico. Duas são as justificativas do Banco Mundial, quando à percepção dessa não-correlação: resistências políticas ou culturais a uma mudança em curso e imperfeições no funcionamento do “mercado” educativo.

Independentemente das análises de outros aspectos, como as debilidades no tocante à produção e interpretação de dados quantitativos que costumam acompanhar as propostas do Banco de como a visão do processo de ensino-

aprendizagem como empresa, levando o setor privado a em investir na capacitação de determinados recursos humanos, entre outras, cabe uma reflexão mais aprofundada quanto ao posicionamento do Banco de que é mais seguro investir na educação básica¹⁰. Para justificar a ênfase no investimento na educação básica o BM reafirma o caráter economicista de sua perspectiva educacional:

Para apoiar esta teoria, utilizam-se estimativas – por meio de regressões estatísticas históricas – relativas ao aumento de renda de uma pessoa analfabeta (em cuja educação se investe determinada quantia), que seria proporcionalmente maior que o aumento de salário de um profissional com pós-graduação em cuja educação adicional fosse investido o mesmo montante. (CORAGGIO, 1995)

De acordo com Coraggio, considerando-se que apenas 1/3 da população mundial vai conseguir colocar-se no mercado formal de trabalho quando da busca por emprego, considerando-se o incremento dos que hoje são alunos, uma proporção muito alta ficaria desocupada ou concorreria entre si, com diminuição significativa dos salários. Para a solução desse problema, seria fundamental pensar-se em alternativas para o crescimento da demanda por trabalho, o que por sua vez exigiria investimentos em outros níveis de educação e em outros setores econômicos, de forma anterior ou paralela à preparação da força de trabalho. Exigiria mudar o perfil do desenvolvimento, rediscutir o que é econômico e o que é social, mas isso está longe das possibilidades do Banco. Nesse contexto em que as certezas não duram meses, o discurso das agências incorporou o conceito de empregabilidade. O discurso passa a afirmar que o conjunto de habilidades requeridas para assegurar a empregabilidade vão muito além do que se “*pode adquirir via mecanismos formais de educação e formação profissional*”. A tese

¹⁰ O termo Básica segundo o Banco refere-se tanto a sua posição lógica de base de conhecimentos (leitura, escrita, matemática, solução de problemas) assim como a sua identificação com os primeiros anos da educação.

defendida é a de que o trabalhador deve ser participante de um processo de educação contínua e deve, simultaneamente, *“mobilizar saberes oriundos da escola e das experiências sociais, não basta que ele seja qualificado, é preciso que seja competente”*. O que tal situação produz? Ela transfere da escola e das empresas totalmente a responsabilidade, o tempo e os custos de qualificação do próprio sujeito. É transferida para o trabalhador toda a responsabilidade pela sua contratação ou não e até por sua demissão, sendo que o acesso ou não ao emprego “depende de estrita vontade individual de formação”. (HIRATA, 1996, p.10, apud FERRETTI, 1997:250).

As propostas de políticas educacionais com suas respectivas variações nos documentos de Jomtien, do Banco Mundial, CEPAL e da OREALC trazem temas recorrentes na justificação e formulação das políticas educacionais na América Latina. Constituem algumas delas: competitividade, equidade, participação ativa e participativa nas atividades conceituais ligadas à aplicação dos processos, atuar de forma cidadã, exigência de um novo perfil de trabalhador, novas formas de gestão (descentralização), educação permanente e avaliação de resultados que são categorias presentes de forma significativa no discurso ideológico.

Assim, a simultaneidade e a homogeneidade desses temas nos discursos educacionais, não só no Brasil como na América Latina, parecem confirmar a forte influência e, por vezes, a imposição indireta dos organismos multilaterais.

Entende-se o discurso dessas agências multilaterais procuram universalizar, com a retomada das propostas da década de 1960, a idéia de que a profissionalização – pela via da escolarização – garantiria aos indivíduos as condições para pleno emprego. Entretanto, decorridos alguns anos, tornou-se fácil demonstrar a ineficácia dessas proposições, quando se verifica, que a desigualdade social existente no Brasil não se justifica somente por uma distribuição desigual de conhecimento, mas pelo próprio modelo econômico que tende cada vez mais a concentrar a riqueza produzida.

Em conformidade com Coraggio, é fundamental entender os limites e as possibilidades ainda não exploradas dessa relação com o Banco Mundial, com os governos e com a sociedade, porque todos aqueles que vierem a formular

alternativas deverão fazê-lo no bojo desse espaço de relações.

Ao encerrar esse capítulo, reafirma-se que o discurso reformista das agências multilaterais tornou-se referência obrigatória nos espaços de poder. No caso da educação, sua presença pode ser constatada nos documentos oficiais produzidos no período recente. Entretanto, é sempre bom mencionar o fato de que as agências produzem propostas, mas elas são incorporadas por governos e, nesse caso, intervenção e consentimento andam juntos.

CAPITULO II: A EDUCAÇÃO NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990

“Educação - Se os teus projetos forem para um ano, semeia o grão. Se forem para dez anos, planta uma árvore. Se forem para cem anos, educa o povo.”

(Provérbio chinês)

Introdução

Na década de 1990, o tema educação tornou-se recorrente nas discussões mundiais, sendo tema de encontros, conferências e diversos eventos por meio dos quais os países desenvolvidos e as organizações internacionais como UNESCO e o BIRD (Banco Mundial) discutem o futuro da educação nos países em desenvolvimento.

Cabe assim, uma reflexão sobre o sentido do conceito e abrangência da educação de forma geral e do ensino técnico de forma particular, à luz de questões mais gerais, postas à educação por um mundo em transformação, conforme descrito no capítulo I desta pesquisa.

Analisa-se, dessa forma, o projeto do Governo FHC e as políticas educacionais com relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/96), detidamente no se refere à reforma do Ensino Técnico.

Do ponto de vista da educação, ocorreu um embate entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis.

Um evento marcante, na perspectiva das mudanças dos rumos da educação ocorrido no início da década de 1990, foi a "Conferência Mundial sobre Educação para Todos" realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de

1990, conforme já mencionado no capítulo I, a partir da qual se iniciou uma série de discussões sobre educação em termos mundiais para a década que se iniciava.

Pautando fatos históricos de 15 de março de 1990, iniciou-se o governo de Fernando Collor de Melo, que durou pouco mais de um ano, alvo de denúncias que o incriminaram e lhe valeram um processo de *"impeachment"* como Presidente da República. Foi durante seu governo que o Brasil participou da Conferência de Jomtien e tornou-se signatário do documento final. As bases lançadas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos inspiraram o Plano Decenal da Educação para Todos¹¹, em 1993, já no Governo Itamar Franco.

A nova correlação de forças que chegou ao poder alterou o rumo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alimentada pela Constituinte de 1988 e por um amplo movimento da sociedade civil nos anos subsequentes.

Paralelamente ao movimento internacional de reflexão sobre a educação iniciado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que alavancou as reformas no Governo Fernando Henrique Cardoso, intensos debates ganharam expressão por intermédio de outras agências e de outros documentos sobre a educação, conforme já apresentado no capítulo I alguns documentos da CEPAL e do Banco Mundial.

Destacamos, ainda nesse período algumas considerações advindas da

¹¹ Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado "um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país". Em seu conjunto, o Plano Decenal marca a aceitação formal, pelo governo federal brasileiro, das teses e estratégias que estavam sendo formuladas nos foros internacionais mais significativos na área da melhoria da educação básica. Dessa forma, a Conferência de Jomtien é um marco político e conceitual da educação fundamental, constituindo-se em um compromisso da comunidade internacional em reafirmar a necessidade de que "todos dominem os conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo em que vivem", recomendando o empenho de todos os países participantes em sua melhoria.

Comissão Internacional sobre Educação¹² para o século XXI, da UNESCO, incorporadas como determinações na Lei 9394/96: a educação deve cumprir um triplo papel econômico, científico e cultural e a educação deve ser estruturada em quatro alicerces ou pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Nesse contexto, a reforma curricular e a organização do ensino no Brasil defendia que os currículos deveriam contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitassem o ser humano para a realização de atividades em três domínios: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva de aprender e ser..

Grande destaque é dado às quatro premissas apontadas pela UNESCO como base da educação na sociedade contemporânea:

- Aprender a conhecer enfoca a importância de uma educação ampla com possibilidade de aprofundamento em determinada área, a prioridade no domínio do próprio instrumento do conhecimento, o estímulo a curiosidade intelectual, em suma, o aprender a conhecer garante o aprender a aprender.

- Aprender a fazer valida a importância da aplicação da teoria à prática, ressignificação da teoria e sua contextualização no cotidiano dos educandos.

- Aprender a viver conclama os aprendizes para aprender a viver juntos, para aprenderem como gestar conflitos e a perceberem as interdependências.

- Aprender a ser objetiva o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico e a educação como desenvolvimento holístico do educando.

No contexto histórico das reformas educacionais no Brasil, na década de 1990, vários documentos resultantes de debates, encontros, fóruns, pesquisas e estudos, precederam a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e influenciaram seu texto final.

Destacamos entre eles o Planejamento Político Estratégico do MEC para o período 1995-1998. Esse documento, que seguia em parte várias determinações

¹² Convocada pela UNESCO a Comissão composta por especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors produziu o Relatório Delors, que apresenta um diagnóstico do contexto planetário de interdependência e globalização"

ou “orientações” do Banco Mundial, de acordo com seu ideário hegemônico neoliberal¹³, influenciou na elaboração e na aprovação do texto final da LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Uma leitura mais atenta do documento permite identificar a influência do Banco Mundial nas propostas e nos modelos de gestão educacional com cunho economicista, na prioridade para o ensino fundamental e na redução do papel executivo do governo no tocante à educação entre outras medidas.

O elevado nível de consciência que a sociedade brasileira vem demonstrando sobre a importância da educação como investimento estratégico para garantir o desenvolvimento econômico e a plena cidadania pode, portanto, alicerçar uma verdadeira vontade política, que permita a superação das deficiências do nosso sistema de ensino. **Mobilização**, portanto é a palavra-chave do grande esforço a que se está dando início para enfrentar as distorções do sistema educacional brasileiro. (BRASIL, MEC, 1995:.2)

A citação torna nítida a chamada ao consenso ou ao pacto social, em torno dos temas necessários às reformas educacionais para fazer face aos novos tempos anteriormente delineados pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos em 1990.

Em síntese, o documento enfatiza seis aspectos:

- a) prioridade do governo para o ensino fundamental e a redução do analfabetismo;
- b) valorização da escola, sua autonomia e responsabilidade para com os demais atores (aluno, comunidade, sociedade);
- c) modernização gerencial em todos os níveis;
- d) disseminação de modernas tecnologias educacionais;

¹³ Segundo Perry Anderson (2002), o modelo inglês de governo neoliberal foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro. Neste modelo temos como pressupostos e práticas: contrair a emissão monetária, elevar as taxas de juros, baixar drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, abolir controles sobre os fluxos financeiros, criar níveis de desemprego massivos, aplastar greves, impor uma legislação anti-sindical, cortar gastos sociais e privatizar.

- e) redução do papel executivo do MEC;
- f) articulação entre os três níveis da federação para maximização dos resultados.

Na definição dos papéis, caberia ao MEC o nível político estratégico (determinação das diretrizes); aos Estados e Municípios o nível estratégico gerencial (elaboração normativa) e à Escola o nível gerencial operacional (subordinação e efetiva aplicação).

Foram adotados quatro princípios fundamentais no documento: o da política, o do financiamento, o da informação e o da inovação.

Em relação ao princípio da política, o governo de Fernando Henrique Cardoso adotou como prioridade o ensino fundamental e dentro dele, assim como nos outros níveis de ensino, a diretriz seria a obtenção de melhores resultados para os alunos nas escolas mediante uma gestão da qualidade.

A busca de qualidade aponta para a necessidade de rever e simplificar o arcabouço legal, normativo e regulamentar para estimular e não tolher a ação dos agentes públicos e privados na promoção da qualidade do ensino. (BRASIL, MEC, 1995: 6)

No que se refere ao financiamento, particularmente do ensino médio, tanto na modalidade acadêmica quanto na modalidade profissional, considerando a escassez de recursos foi privilegiada a busca de parcerias para financiamento e gestão da rede escolar.

O documento assumiu que a gestão da qualidade define o rumo a ser dado à política educacional, portanto caberia ao MEC dispor de um sistema de informações que fornecesse de forma permanente uma análise de resultados.

Quanto à inovação são apontadas como causa que produz o engessamento do processo as inúmeras questões normativas que impedem, principalmente as escolas mais criativas da esfera privada, a inovação. A revisão do arcabouço normativo para o incentivo à inovação implicaria a retirada da

Constituição dos dispositivos que “inflexibilizam” a gestão do sistema educacional; a aprovação de uma nova lei de diretrizes e bases que possibilitasse a diversificação institucional (novos cursos, novos programas, novas modalidades); a instituição de um novo Conselho Nacional de Educação, mais ágil e menos burocrático; a modificação de regulamentações, garantindo maior autonomia à escola no tocante à gestão e à transferência direta de recursos financeiros; a transferência do foco nos controles formais e burocráticos para a avaliação de resultados. Em síntese, o que se propõe é uma reestruturação geral da educação.

O documento contempla ainda análises e medidas específicas de cada nível de ensino. Esta pesquisa atem-se ao nível médio, particularmente na vertente profissionalizante, objeto de nosso estudo.

2.1 - O ensino de nível médio

São apontados quatro problemas a serem enfrentados: a estrutura do ensino médio (reforma curricular); o financiamento, a expansão do atendimento e a consolidação e descentralização da rede de escolas técnicas e CEFETs. Destes, o principal problema refere-se a necessidade de repensar a estrutura do ensino médio, entendido como uma tarefa complexa, já que o ensino médio propõem-se a realizar três tarefas: preparar o alunado para o ensino superior; preparar adequadamente indivíduos para viverem na sociedade contemporânea e habilitá-los para o mercado de trabalho.

Segundo o documento, a vertente profissionalizante do ensino médio tem-se demonstrado muito rígida ao longo do tempo e ao MEC caberia a adoção de políticas para sua flexibilização, assim como o estabelecimento de mecanismos para torná-lo acessível aos alunos de cursos acadêmicos.

O documento ressalta que os recursos financeiros são escassos, portanto a atuação do MEC seria direcionada para a busca de parceiras para financiamentos e gestão da rede escolar. Quanto aos cursos profissionalizantes, os principais interlocutores na busca de parcerias foram: SENAI, SENAC, SENAR e congêneres, o Ministério do Trabalho e a iniciativa privada, particularmente o setor empresarial.

Foram previstas seis ações básicas, quais sejam: redefinição da estrutura, dos objetivos e conteúdos curriculares básicos (criação de mecanismos mais flexíveis de atendimento às demandas do mercado); promoção de avaliação (testes padronizados com base nos currículos mínimos); redefinição da estratégia de gestão da rede federal; criação de mecanismos alternativos para expansão do atendimento à demanda; expansão do ensino a distância e criação de mecanismos para a melhoria da qualidade e um maior acesso ao livro didático.

Na conclusão do documento, observam-se considerações sobre alguns temas como Educação e Cidadania, afirmando-se que a escola deve fornecer os alicerces com os quais os alunos construirão suas vidas. Na constituição desses alicerces, muito além do conteúdo curricular, também figuram uma série de posturas, hábitos e atitudes inerentes ao exercício da plena cidadania, da socialização e da integração responsável na comunidade.

É um documento que estabelece os princípios gerais da reforma que, em grande parte, foram transformados em ações e normas.

Um segundo documento que também cabe destacar é “Educação Profissional – um projeto para o desenvolvimento sustentado”, elaborado em 1995 pelo Ministério do Trabalho – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR).

Em sua apresentação inicial, o Secretário Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional, Nassim Gabriel Mehedff, já apontava para a necessidade imperiosa de recolocar a questão da educação profissional como pauta a ser discutida na construção do modelo de desenvolvimento e da modernização das relações capital-trabalho.

O quadro referencial que apresenta múltiplos desafios inicia-se reforçando a transição da área “do saber” para a do “aprender”. Relata-se que o Brasil, assim como outros países da América Latina, viveu um processo de reduzida exigência de escolaridade e de formação profissional na década de 1980, quadro alterado a partir de então em consequência de maiores pressões por flexibilidade, qualidade e produtividade alicerçadas em competências e capacidade de aprendizado da

empresa como um todo, incluindo-se aí logicamente os trabalhadores. Segundo o documento:

Esboça-se nesse contexto novo perfil e novo conceito de qualificação que vai além de habilidades manuais e disposição para cumprir ordens, incluindo também ampla formação geral e sólida base tecnológica. Não basta mais que o trabalhador saiba “fazer”; é preciso também “conhecer” e, acima de tudo, “saber aprender”. (Mtb, 1995:70)

Defende-se nele, a tese da necessidade de formação de um novo perfil de trabalhador no qual participação, iniciativa, raciocínio e discernimento são valorizados. O documento aponta para a necessidade de um trabalhador “competente” e que “pense como empresário”. Nesse debate, várias vozes apontavam para as contradições e limites da reforma proposta, incapaz de enxergar o processo social e levar em consideração seus conflitos e contradições:

(...) a crise do fordismo e a gradual construção histórica do presente momento do capitalismo exigiram a produção de novas relações sociais, de um novo contrato social com o objetivo de alterar os mecanismos de regulação existentes, o que pede novas expressões culturais, e, sobretudo, um homem que sente, pensa e vive diferente, o que parece ser uma forte razão, dentre outras, para a infinidade de reformas havidas no nível planetário, particularmente no Brasil, e para o que nos interessa neste artigo, as reformas educacionais. Destacam-se nesse cenário tais reformas em face de a educação ocupar um espaço intitucionalizado central para a construção de um sujeito – obviamente contraditório – moldado ao novo momento da história humana. (FERRETTI, 2000: 57)

Conforme discutido na citação anterior o que se desejava era uma mão-de-obra que precisaria ser conformada, moldada para as novas relações sociais e que aceitasse os novos mecanismos de regulação como fatos inquestionáveis.

O documento apresenta também, embora de forma muito superficial, a preocupação com a superação da visão dicotômica de trabalho e cidadania assim como competência e consciência, mostrando que elas “reclamam pelo desenvolvimento integral do indivíduo”.

No que se refere às estratégias delineadas, chamamos a atenção sobre duas questões-chaves apontadas pelo SEFOR: o novo conceito de qualificação profissional que deixaria de ser entendida como *“estoque de conhecimentos e habilidades”* e passaria a *“configurar-se como competência sujeita a aprendizagem contínua”* e a superação da visão de *“treinamento”*; em sentido restrito, para o conceito de formação contínua. Assim, como recomendação para os programas de formação, afirmava que eles deveriam *“... orientar pelos princípios da educação permanente em organização modular.”* (idem: 18)

Entre as ações relacionadas como necessárias pela SEFOR, destacamos a atenção para a visão pragmática que restabelece o papel da educação profissional com foco no mercado e a visão de *“empregabilidade da clientela”*.

Entre os projetos prioritários ressaltamos a construção de uma visão hegemônica no item *cooperação internacional que propõem a “formulação de políticas globais e integradas no campo da educação profissional, trabalho e geração de renda”*.(idem: 21)

Um terceiro documento que também destacaremos, “Política para a Educação Profissional: cooperação MEC/Mtb”, foi produzido pelos dois ministérios em 1995. Nas considerações iniciais, a educação profissional (EP) é apresentada como estratégia para o desenvolvimento sustentado, requerendo além de infraestrutura adequada também pessoal qualificado. Essa qualificação não tem mais natureza pontual, baseada em treinamento específico, mas apresenta uma base de conhecimentos, atitudes e habilidades que se apóiam em duas premissas: sólida educação geral e um processo de educação contínua. Pelas análises realizadas estas premissas têm implicação direta na estrutura do ensino formal e profissional, ambos considerados no documento como demasiadamente rígidos, desfocados, desatualizados, sem flexibilidade e agilidade no atendimento, sem

flexibilidade para responder às rápidas mudanças tecnológicas, necessitando da ampliação de sua cobertura. No documento, afirma-se que “*considerada como caráter complementar à educação básica regular, a EP deve ter como foco a EMPREGABILIDADE*”. (BRASIL, MEC, Mtb, 1995: 7)

A empregabilidade é entendida, nesse contexto, sob dois aspectos: como obtenção de um emprego e como manutenção em um mercado em constante mutação. Ainda relaciona a empregabilidade a três fatores: investimentos geradores de trabalho, serviços de intermediação eficientes e educação contínua do trabalhador. A entrada em cena do conceito de empregabilidade e sua articulação com a Educação Profissional apresentavam um forte caráter ideológico.

Com relação aos trabalhadores, a educação profissional tem sido valorizada como contra-medida às ameaças de desemprego. Face à ausência de outras políticas econômicas e sociais com este objetivo, esse argumento, por parte do capital tem uma conotação muito mais ideológica, enquanto que, na perspectiva do trabalho, a mobilização sindical em torno desse tema tem funcionado, pelo menos em parte, como tentativa de manutenção da coesão interna das categorias. Ademais, tem-se comprovado que os esforços em capacitação não se traduzem, necessariamente em empregos, de modo que a defesa desse tema acaba convertendo-se em retórica neoconservadora. (RAMOS, 2001: 74)

A fala de Ramos questiona diretamente a tentativa do discurso neoliberal de vincular a educação profissional à solução para o desemprego. Dados recentes mostram o quanto a questão do emprego é complexa. É relevante ressaltar uma pesquisa encomendada pela Prefeitura de São Paulo, em 2006, que apontou o fato de que 8 % dos mais de 2,8 milhões de pessoas que concluíram, entre 1992 e 2001, cursos universitários no Brasil ganham a vida em subempregos. (Fonte: FIPE, 2006)

Em consonância com outros documentos oficiais, reafirma-se a necessidade de um novo perfil de trabalhador, capaz não apenas de “fazer” mas

de “pensar” e “aprender” de forma contínua. O documento apresenta uma proposta de articulação entre os Ministérios da Educação e do Trabalho mediante três projetos: a implementação de um Plano Nacional de Educação Profissional; a criação de uma rede de Centros de Educação Profissional e Pós-secundária e a formulação de uma Política para o Ensino Médio. O foco principal do Plano é a ampliação e a mudança no perfil de oferta da EP, compreendendo tanto programas de qualificação quanto programas de requalificação em bases contínuas com vistas à empregabilidade.

São apontados, na conclusão do documento, os graves problemas que afetam o ensino médio: a profissionalização compulsória e generalizada do 2º grau, a carência de recursos financeiros e o aumento de demanda a partir da universalização do ensino fundamental. Diante desse quadro foram encaminhadas várias propostas. Destacamos duas entre elas: o estabelecimento de um modelo educacional flexível, contemplando alternativas de formação que permitem a modulação e o trânsito entre a EP e o ensino regular e revisão/ estabelecimento de novas diretrizes curriculares nacionais que enfatizaram conteúdos e habilidades básicas e estimulariam o trânsito e a complementaridade entre ensino regular e EP.

Os documentos acima descritos formam referências fundamentais para a implementação da educação profissional. Parte significativa de seus pressupostos foram incorporados pela legislação no contexto da reforma educacional brasileira na década de 1990.

Foram analisados e destacados, anteriormente, alguns documentos que precederam e influenciaram o texto final da LDB, que também foi marcada e teve como cenário uma seqüência de fatos históricos importantes descritos a seguir. Na Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988, em seu artigo 22, inciso XXIV, definiu-se como competência privativa da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, desta forma abriu-se uma perspectiva de reformulação da legislação educacional brasileira.

Iniciou-se, então, um amplo processo de debates em todas as instâncias organizadas: grupos de trabalho, seminários, fóruns e audiências públicas, entre outros, os quais o Deputado Jorge Hage afirmava ser “... o mais democrático e

aberto método de elaboração de uma lei que se tenha notícia no Congresso Nacional." (HAGE, 1990: 83) A fala do deputado fazia sentido no contexto do 1º relatório, elaborado pelo Deputado Otávio Elísio. Os fatos seguintes, porém, mudariam os rumos e os caminhos da LDB.

Em 13 de maio de 1993, com a relatoria da Deputada Angela Amin (PPR/SC) foi aprovado o relatório já em sua segunda versão, Projeto da Câmara, sob nº 1.258/88. No Senado, em 1994, o projeto da LDB recebe o número PL 101/93 e a relatoria do Senador Cid Sabóia (PMDB-CE), iniciando-se nessa Casa, um novo processo de discussão e negociação. Após todo o trâmite legal, em 1995 a LDB está pronta para ser posta em Plenário. Em 30 de janeiro de 1995, a lei vai para o Plenário do Senado, porém por falta de *quorum* não é votada.

Cabe observar, com especial cuidado, o momento crucial em que ocorreu uma manobra regimental do MEC em 1995, início do Governo Fernando Henrique Cardoso, quando o projeto de lei que já se encontrava no Senado, citado anteriormente, PL 101/93 (primeira proposta de reforma da LDB que iniciou sua tramitação na Câmara Federal em dezembro de 1988), foi por considerado como inconstitucional em vários de seus artigos pelo então Senador Darcy Ribeiro.

Essa manobra regimental resultou no encaminhamento para a Câmara do projeto na forma do Substitutivo Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ)¹⁴, com relatoria do Deputado José Jorge (PFL-PE). Na sessão realizada no dia 17 de dezembro de 1996, é aprovado o documento apresentado pelo relator que continha o texto final da LDB. A sanção presidencial não efetuou nenhum veto ao texto, sendo promulgada em 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96.

¹⁴ O senador apresentou um substitutivo, "...anexando-o a um projeto de lei provindo da Câmara, de autoria do ex - deputado Florestan Fernandes, de número 045/95 e que tratava de bolsas de estudo para a pós-graduação." Neste projeto, que continha apenas oito artigos, o Sen. Darcy Ribeiro retirou seis e acrescentou 83 artigos. A partir desta manobra regimental, que "... teve sua origem no requerimento do Senador Beni Veras (PSDB) com a articulação do Senador Roberto Requião (PMDB/PR) ..." apresenta-se o Substitutivo Darcy Ribeiro à LDB (BOLLMANN, 1995: 5).

Grande foi a indignação por parte de alguns parlamentares e das entidades do Fórum Nacional, por tamanho desrespeito a um processo de seis anos de ampla e democrática construção de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Atos públicos, caravanas, visitas aos gabinetes de parlamentares, dentre outras ações, foram enviadas, demonstrando o desacordo da sociedade para com a LDB-DR que retornou à Câmara, após ter sido aprovada no Plenário do Senado. (ZANETTI, 1998)

Por essa descrição percebe-se como foi arbitrário o processo de organização do texto final da LDB, praticamente desconsiderando todos os momentos de discussão anteriores nos vários espaços de discussão. Posterior à LDB permanece a seqüência de arbitrariedades conforme se constata nas considerações de Neves (2000) a seguir.

A manobra governamental tornou-se evidente pela publicação no Diário Oficial da União dos decretos presidenciais nº 2.207 e nº 2.208, de 15 e 17 de abril de 1997, respectivamente (...). Toda essa seqüência de arbitrariedade na definição do arcabouço jurídico da educação para a globalização neoliberal foi repetida no processo da implantação da política governamental, quer seja na criação e na aplicação dos Exames Nacionais de Cursos, na implementação da TV-Escola, na reavaliação dos livros didáticos, na elaboração dos já citados Parâmetros Curriculares Nacionais, na estratégias de correção do fluxo escolar do ensino fundamental, dentre outras, caracterizando um movimento de deslegitimação, por parte do governo, da organização autônoma dos trabalhadores (os “dinossauros” e os “neobobos”), em especial dos trabalhadores da educação. (NEVES, 2000: 165-166)

Muitas foram as críticas em relação ao Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) no que se refere aos aspectos econômicos, sociais, culturais e educacionais. Todas as críticas convergiram para o sentido que se tratou de um governo que conduziu as diferentes políticas de maneira associada e subordinada

aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital com ênfase em uma cartilha neoliberal, cujo ponto principal é a idéia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis.

As considerações que se seguem explicitam o perfil da forma de gestão do Governo Fernando Henrique Cardoso e a relação dos quadros burocráticos de seu governo com as agências multilaterais:

Parece-nos importante sublinhar a necessidade de percebermos que não se trata linearmente de uma subordinação das elites brasileiras aos organismos internacionais, gestores do grande capital. Inúmeros quadros de tecnocratas e intelectuais brasileiros fazem parte desses organismos. Especificamente, o caso da educação, evidencia que os protagonistas das reformas no Governo de Fernando Henrique Cardoso, em grande parte, pertenciam a esses organismos. Uma relação que Maria Abadia da Silva (2002) sintetiza como sendo de "intervenção e consentimento" (OLIVEIRA, 2001: 29)

A lista de "protagonistas" das reformas educacionais é encabeçada por aquele que seria o ministro de Educação de FHC por oito anos, Paulo Renato Souza, e completada, entre outros, por João Batista de Araújo, Cláudio de Moura Castro, Guiomar Namó de Melo e Maria Helena Guimarães Castro. Todos eles possuíam cargos importantes em diversas instituições nacionais e internacionais.

É fato sabido que o Governo Fernando Henrique Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e como eixo vertebrador da concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Como poderá ser observado mais adiante, inserida nos pressupostos da reforma educacional, não é casual que a ideologia das competências e da

empregabilidade esteja no centro dos parâmetros, das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação.

Deliberado esse histórico, passa-se à análise da LDB pelo Título IV – Da Organização da Educação Nacional que, em seus artigos de 8 a 13 apresentam descritas as incumbências de cada partícipe do sistema: da União, do Estado, do Município, da Escola e dos Docentes. De forma semelhante àquela exposta no documento Planejamento Político do MEC 1995-1998, já descrito anteriormente, cabe à União responder pelo nível político estratégico (determinação das diretrizes); aos Estados e Municípios pelo nível estratégico gerencial (elaboração normativa) e a Escola e Docentes, responsabilizar-se pelo nível gerencial operacional (subordinação e efetiva aplicação).

No Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino – Capítulo III – Da Educação Profissional, artigos de 39 a 42, aparece delineado um novo enfoque para a Educação no geral e para a Educação Profissional, em particular, prescrevendo-se que a educação profissional deve conduzir ao *"permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva", intimamente "integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia"* (Artigo 39).

Esse novo enfoque situa a Educação Profissional como importante estratégia para que os cidadãos, em número cada vez maior, tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea. O discurso e a norma clamam pela superação do antigo enfoque da formação profissional centrada apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas, na maior parte das vezes, de maneira rotineira e burocrática. Afirma-se também que a nova educação profissional requer, para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico que informa a prática profissional e a valorização da cultura do trabalho, pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

Finalmente, no Título IX – Das Disposições Transitórias, artigo 87 ficou instituída a década da educação que iniciou a partir do primeiro ano da publicação da LDB; em seu parágrafo 1º ficou estabelecido que a União encaminharia ao

Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE).

2.2– A reforma educacional do Ensino Técnico no âmbito federal e estadual

No quarto mês de 1997, foi decretado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 84, inciso IV, da Constituição, o decreto nº 2.208/1997¹⁵.

Esse decreto teve por finalidade regulamentar a diretriz do artigo 36, parágrafo 2º e os artigos de 39 a 42 que tratam da Educação Profissional na LDB, citados anteriormente.

Pelo decreto constituíam-se objetivos da Educação Profissional:

- Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas.
- Proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- Especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- Qualificar, re-profissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Foram estabelecidos três níveis para a Educação Profissional: Básico, englobando os cursos destinados à qualificação, requalificação e atualização profissional; o Técnico, cursos que promovem habilitações profissionais e os Tecnológicos, cursos superiores na área tecnológica.

Em seu artigo 5º o decreto estabelecia uma alteração no formato de oferta

¹⁵ Quando delimitamos a primeira apropriação da reforma educacional pelo SENAC-SP definimos o intervalo de tempo entre 1990 e 2001, pois a partir do Decreto 5.154/2004 ocorreu um segundo momento de apropriação, que não compõe objeto desta dissertação.

dos cursos de nível técnico, vale dizer, esses cursos Técnicos passaram a ter organização curricular própria e independente do ensino médio. Dessa forma poderiam ser oferecidos de forma concomitante, ou seja, o aluno realizaria dois cursos ao mesmo tempo, na mesma escola ou em escolas diferentes ou de forma seqüencial, após o término do ensino médio. Prevvia-se que 25% do total da carga horária mínima do curso Técnico poderiam ser aproveitadas das disciplinas que tivessem caráter profissionalizante oriundas do ensino médio, independentemente de exames específicos.

O que a princípio parecia um simples artigo que pretendia alterar o modelo de organização e oferta dos cursos de nível técnico, era, na realidade, uma imposição dos agentes financeiros internacionais na obtenção de um discurso hegemônico para os países em desenvolvimento.

No Estado de São Paulo, as mudanças ocorreram após o decreto 2208/97, diferente dos Estados do Paraná e Minas Gerais que anteciparam e atuaram como verdadeiros laboratórios experimentais a serviço das reformas.

Serão examinados a seguir, dois aspectos referentes à separação da educação profissional de nível técnico do ensino médio, quais sejam: o aspecto social de exclusão nos Ceeteps e a discussão sobre a dualidade do ensino.

Em relação ao aspecto social de exclusão, essa perspectiva parece ter sido confirmada conforme o depoimento citado por Ferretti (2000), do Coordenador de uma das escolas técnicas industriais do Ceeteps.

O novo currículo privilegia mais a parte teórica do que a prática, mas até a quantidade da parte teórica vai ser reduzida. O curso vai diminuir. Sua duração vai diminuir, e, por outro lado, eu acho que o pior de tudo, levando para o lado do social, (é que) o pessoal mais carente vai ser o mais prejudicado porque é no período noturno que se concentra o pessoal que tem maiores dificuldades financeiras. Para este pessoal do período noturno poder ter uma qualificação como técnico, ele vai ter que ter o colegial. Para ter o colegial, ele precisa primeiro fazer três anos. Só depois ele vai poder voltar para fazer a parte

técnica. A parte técnica vai acontecer depois de cursados dois semestres do Ensino Médio regular, e isso é verdadeiro para o pessoal do diurno. Quem está de manhã faz a tarde e vice-versa. O que normalmente pega a classe média, da média para alta. (...) O diurno agora está mais direcionado ainda para a classe média, não pode trabalhar. (...) ele, eventualmente, vindo a noite, trabalha durante o dia e já teria no final de três a quatro anos o curso técnico e o salário dele, pode ser no próprio emprego atual, pode dar uma melhorada, ele pode subir de posição e até conseguir bancar a sua faculdade a noite. Uma boa parte faz assim. Agora, como ele vai fazer ? (FERRETTI, 2000: 90)

Em relação a dualidade, separação ou superação, identifica-se uma tendência à primeira adjetivação conforme o enunciado no início do art. 5º “*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 (...)*”, portanto fica estabelecida a separação, embora nas DCNEM, discursivamente verifica-se o contrário. Para Conti (2006) temos uma contradição. Embora as DCNET considerem vantajosa para o aluno a separação, uma vez que ele não ficaria preso a rigidez do Ensino Médio para a obtenção do diploma do Curso Técnico, cujo pré-requisito é ter o certificado de conclusão do Ensino Médio.

No artigo 6 do Decreto 2208/97, foram delineadas as diretrizes para a elaboração do currículo pleno dos cursos técnicos, quais sejam:

- Obedecer às Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, constando carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e as competências básicas, por área profissional, estabelecidas pelo MEC, em consonância com o Conselho Nacional de Educação;
- Observar as normas complementares do Conselho Estadual de Educação que estabeleceram os currículos básicos, constando as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias;

- Observar que o currículo mínimo não ultrapasse 70 % da carga horária mínima obrigatória, posto que 30 % ficaram reservadas para que os estabelecimentos de ensino, independente de prévia autorização, elegessem disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas para sua organização escolar.

Quanto ao critério de autonomia permaneceu aberta a possibilidade da oferta de cursos com currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que tivessem aprovação prévia do respectivo Conselho Estadual de Educação.

Cabe ainda observar que para a composição do perfil de competências necessárias à atividade requerida, o discurso oficial alardeou pelo país afora que *“foram ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores”*. (Resolução CNE/CEB nº 04/99)

Quanto a organização das disciplinas, em seu artigo 8º ficou estabelecido que elas poderiam ser agrupadas sob a forma de módulos organizados pelas instituições de ensino. Preferencialmente, esses módulos teriam um caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, com o recebimento do respectivo certificado. Foi previsto também, o aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa, assim como módulos cursados em instituições diferentes, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último não ultrapassasse cinco anos. O último estabelecimento de ensino que conferiu o certificado de qualificação profissional expediria o diploma de técnico de nível médio.

Analisando o contexto da reforma no ensino técnico, é possível também trazer para reflexão a Resolução CNE/CEB nº 03 de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio e foi precedida pelo Parecer CNE/CEB nº 15 de 1998, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Essa Resolução apresenta, em seu artigo 1º, as diretrizes¹⁶ que constituem

¹⁶ “Diretriz” refere-se tanto a direções físicas quanto a indicações para a ação. Trata-se de uma *Linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada, no primeiro caso, conjunto de*

um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos que deverão ser observados quando da organização curricular e pedagógica de cada escola.

Na sequência em seu artigo 3º, orienta-se que para a a organização do currículo, as *situações de ensino aprendizagem* e os procedimentos de avaliação deveriam abranger: a *Estética da Sensibilidade* que substituiria a repetição, a padronização e incentivaria a criatividade, a curiosidade e as *formas lúdicas de conhecer o mundo*; a *Política da Igualdade*, que deveria proporcionar igualdade no acesso aos *bens sociais e culturais* e o *respeito ao bem comum*; e a *Ética da Identidade* que deveria buscar superar as *dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, prática de um humanismo contemporâneo*.

As propostas pedagógicas e os currículos constantes dessas propostas deveriam abranger: o desenvolvimento da capacidade de aprender e de continuar aprendendo, a autonomia intelectual e a flexibilidade de adaptação às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento; a constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural; a compreensão do significado das ciências, das letras e das artes no processo de transformação da sociedade, de modo a construir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho; domínio dos fundamentos científico-tecnológicos que permeiam a produção de bens e serviços, relacionando-se teoria e prática; o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento; a competência no uso da língua portuguesa e das línguas estrangeiras, como instrumento de comunicação e como forma de constituição de conhecimento e de exercício da cidadania.

Na citação abaixo temos a estrutura à ser observada quando da elaboração dos currículos do ensino médio.

instruções ou indicações para se tratar e levar a termo um plano, uma ação, um negócio, etc., no segundo caso. Enquanto linha que dirige o traçado da estrada a diretriz é mais perene. Enquanto indicação para a ação ela é objeto de um trato ou acordo entre as partes e está sujeita a revisões mais freqüentes. (Parecer 15/98: 4)

Os princípios pedagógicos da identidade, Diversidade e autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio. (Art. 6º, Resolução nº 03/98)

Cumpramos ressaltar ainda, que no artigo 8º, no atendimento ao critério da Interdisciplinaridade, as escolas deveriam compreendê-la como um conceito que considera todo conhecimento em um diálogo permanente com os outros conhecimentos, realizando-se pela negação, pela ampliação ou por outras formas de relação, na perspectiva que o ensino vá além da mera descrição e possa contribuir para formar a capacidade de visão analítica dos educandos. A constituição de uma visão holística a partir das contribuições individuais das disciplinas torna-se fundamental já que elas são recortes das áreas de conhecimento que representam e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos, devendo buscar entre si uma interação que permita uma compreensão mais ampla da realidade. Deve-se entender que as disciplinas isoladamente contribuem com o desenvolvimento de capacidades diferentes, mas é indispensável uma complementaridade para levar os alunos ao desenvolvimento completo e integral, ampliando a responsabilidade da escola para a *constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho*.

De forma específica, no artigo 9º, observa-se, no atendimento da Contextualização, as escolas devam ater-se ao fato de que o conhecimento deve ser *relacionado com a prática* ou com a experiência do aluno, a fim de adquirir significado. Por essa razão, a concretização dos conteúdos curriculares deve acontecer em situações cotidianas dos alunos como o trabalho ou o exercício da cidadania, já que a vinculação entre a teoria e a vida cotidiana dos alunos deve permitir seu entendimento e contribuir para a crítica e revisão dos conceitos construídos.

Tem-se, ainda, definido na Resolução que a base nacional, comum dos currículos do ensino médio será organizada em três áreas do conhecimento:

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Na citação abaixo aparece mais uma vez reforçada a orientação quanto à importância de um tratamento metodológico que reforce a interdisciplinaridade e a contextualização.

A base nacional comum dos currículos do ensino médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização. (Art. 10º § 1º, Resolução nº 03/98)

O artigo 12 propõe uma questão controversa quando afirma que *“o ensino médio...poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos.”* A polêmica prende-se ao aspecto de independência dos cursos, pois é exigência para a obtenção do diploma de técnico a posse do diploma do ensino médio. A própria intenção expressa na articulação com a educação profissional é questionável, pois o decreto nº 2208 de 1997, já descrito anteriormente, determina em seu artigo 1º, alíneas II e III, como objetivos da educação profissional sua intenção de formar para o mundo do trabalho: *“Proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho (...); especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos”*.

De forma mais específica, passa-se agora a analisar a Resolução CNE/CEB nº 04, de 1999 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e que foi precedida pelo Parecer CNE/CEB nº 16 de 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

No seu artigo 1º, parágrafo único, nos apresenta-se o objetivo da educação profissional, qual seja: *“integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões par a vida produtiva e social.”*

Esse novo enfoque buscava superar o fato histórico, mencionado no

Parecer 16/1999, que afirmava ser a formação profissional historicamente reservada às *classes menos favorecidas*, a partir de uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber e aqueles que simplesmente executavam tarefas manuais.

São determinados, no artigo 3º, os sete princípios norteadores da educação profissional, além daqueles já descritos no artigo 3º da LDB. São eles por ordem: *“independência e articulação com o ensino médio; respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências para a laboralidade; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; atualização permanente dos cursos e currículos e autonomia da escola em seu projeto pedagógico.”*

O documento ainda determina que a educação profissional de nível técnico seja organizada por áreas profissionais, que deveriam fazer menção às competências profissionais gerais e às cargas horárias mínimas de cada habilitação.

A Resolução 04/1999, em seu artigo 6º, apresentava o sentido e abrangência do conceito de competência profissional: *“por competência profissional entende-se a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessário par o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.”*

Foram divididas em três as competências requeridas pela educação profissional: *competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; e competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.* No Parecer 16/99, foi reforçado que *“as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais dos técnicos por área...(...)”*

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, portanto, estão centradas no conceito de competências por área. (Parecer 16/99: 33)

De acordo com o Parecer 16/1999, as escolas teriam autonomia para determinação dos perfis profissionais de conclusão de qualificação, de habilitação e de especialização profissional e para subsidiá-las, nesse processo, o MEC divulgou os referenciais curriculares por área profissional.

Ainda segundo esse Parecer, foi facultado à escola o aproveitamento de

conhecimentos e experiências anteriores¹⁷, desde que relacionados diretamente com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional.

Cabe também uma reflexão sobre o discurso proposto no que se refere a afirmação de que a educação deve ser orientada pela *pedagogia das competências*. Esse conceito está presente em grande parte dos documentos já mencionados nesse texto e ganhou visibilidade na década de 1990.

A utilização desse termo aumentou entre os especialistas das ciências sociais, que o empregam, na maior parte dos casos, no plural, para designar os conteúdos particulares de cada qualificação em uma organização de trabalho determinado, isto é, revestir o mesmo sentido que aquele em uso nos meios profissionais e educacionais. Por parte dos psicólogos, o termo é freqüentemente salientado, todavia, com uma diversidade de significações que traduz uma incerteza conceitual: as vezes apresentada como equivalente de aptidões ou de habilidades ou de capacidade. Em todo o caso, no limite do senso comum e do científico, a noção de competência apresenta o risco de enfrentar qualquer proposição que lhe dê uma aparência de cientificidade. (CARVALHO, 2005, apud ROPÉ;

¹⁷ Conhecimentos e experiências anteriores adquiridos em: no ensino médio, em qualificações profissionais etapas ou módulos de nível técnico concluídos em outros cursos; em cursos de educação profissional de nível básico, mediante avaliação do aluno; no trabalho ou por outros meios informais, mediante avaliação do aluno e reconhecidos em processos formais de certificação profissional.

TANGUY, 1977: 22)

Passa-se agora para a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio que apresentaram uma dupla finalidade: a de difundir os princípios da reforma curricular e de orientar os professores na busca por novas abordagens e metodologias.

Em sua introdução sobre o *Novo Ensino Técnico* destacam-se dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento” e a expansão crescente da rede pública que deveria atender a novos padrões de qualidade frente aos novos desafios.

Na seqüência, descreve-se como foram organizadas e encaminhadas as propostas de reforma nas várias instâncias, que segundo o PCNEM, resultaram de discussões com todos os segmentos da sociedade.

A lei nº 9394/96 é destacada no documento, quando afirma ser o Ensino Médio parte da Educação Básica (LDB, Art. 21).

Dessa forma o Ensino médio passa a integrar a etapa do processo educacional que a Nação considera básica *para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos da educação e para o desenvolvimento pessoal, com sua interação e inserção na sociedade;*” *tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável par o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*” (LDB, Art. 22).

O Ensino Médio é apresentado como etapa final da Educação Básica e, portanto, concorre para a construção da sua identidade. Nesta perspectiva, o Ensino Médio é tratado como parte da educação escolar que deveria “*vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*” (LDB, Art. 1º § 2º).

Assim em relação ao papel da educação na sociedade tecnológica, afirma-se que a centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social rompe com o paradigma segundo o qual a educação é um

instrumento de “conformação” do futuro profissional no mundo do trabalho.

Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. (PCNEM, p.11)

O novo paradigma parte do pressuposto de que as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento do ser humano aproximam-se das necessárias à inserção no meio produtivo. Admite-se essa correspondência direta entre competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas e propõe-se recolocar o papel da educação como elemento de desenvolvimento social.

(...) uma circunstância histórica inédita, na qual as capacidades para o desenvolvimento produtivo seriam idênticas para o papel do cidadão e para o desenvolvimento. (Tedesco, 1998: 38)

O documento afirma que nas sociedades tradicionais a estabilidade dos meios produtivos e das relações sociais garantia até certo ponto um ambiente educacional estável, entretanto, a velocidade do progresso científico e tecnológico, que torna o conhecimento rapidamente superado, exige um processo de contínuo aperfeiçoamento. Cabe destacar ainda o fato de que o aumento do setor terciário é uma realidade que não significaria uma exigência menor na qualificação exigida de sua mão-de-obra.

Merecem ser destacadas as considerações advindas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, incorporadas como determinações na lei 9394/96: a educação deve cumprir um triplo papel, econômico, científico e cultural e deve ser estruturada em quatro alicerces, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

A reforma curricular e a organização do ensino médio são tratadas em tópicos específicos, iniciando-se pela orientação de que os currículos deveriam contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitassem o ser

humano para a realização de atividades em três domínios: *a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva.*

São novamente destacadas as quatro premissas apontadas pela UNESCO como base da educação na sociedade contemporânea, a saber: o aprender a conhecer – que ressalta a importância de uma educação ampla com possibilidade de aprofundamento em determinada área, prioridade no domínio do próprio instrumento do conhecimento, estímulo à curiosidade intelectual, o aprender a fazer – refere-se a aplicação da teoria na prática, ressignificação da teoria e sua contextualização no cotidiano dos educandos; aprender a viver – o aprender a viver junto, aprender a gestão de conflitos, perceber as interdependências; e o aprender a ser – leva o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico, considerando-se a educação como desenvolvimento holístico do educando.

Reafirma-se a necessidade de uma Base Nacional Comum, destinada a uma formação geral do indivíduo, inclusive a dimensão de preparação geral para o trabalho, que possibilita o refinamento para uma competência específica requerida no exercício profissional.

São caracterizadas três grandes áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Novamente são trazidas à luz das reflexões os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização, a primeira no sentido do entendimento da abordagem relacional, em que as interconexões entre as várias disciplinas colaborariam para a solução dos problemas e a segunda refere-se a uma aprendizagem significativa, que faça sentido para as pessoas que controem o conhecimento.

Finalmente apresenta-se uma orientação quanto à parte diversificada do currículo que busca atender às características locais e regionais da sociedade e dos próprios educandos. O documento é concluído, apresentando-se toda a parte legal da LDB e seus posteriores pareceres.

O Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo publicou uma série de Indicações no contexto da reforma da educação profissional. Focaliza-se a de número 08/2000, que no capítulo I – Histórico, subdividi-se em dois itens “A

Educação profissional no contexto legal” e “A Educação Profissional no sistema de ensino do Estado de São Paulo”, apresentando a forma como o CEE regulamentou a educação profissional no Estado..

A Educação Profissional no contexto legal

O Título V da LDB, que trata dos níveis e das modalidades de educação e ensino, apresenta de forma específica o Capítulo III Da Educação Profissional. De acordo com o documento, esse posicionamento deixa claro que a Educação Profissional não é mais concebida como a parte diversificada da atual educação básica mas sim destina-se ao preparo para o desempenho profissional em um sistema produtivo, em que além do domínio da informação deve-se apresentar sólida educação básica que permitirá a apropriação do saber que fundamenta a prática profissional.

O documento volta a reforçar o entendimento oficial de competência profissional como sendo: *“competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”*.

Em relação ao Decreto Federal nº 2208/1997 o documento listava novamente os quatro objetivos da educação profissional:

- I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III – especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade,

visando a sua inserção e melhor desempenho o exercício do trabalho. (DECRETO nº 2208/1997, artigo 1º)

Reforça também os níveis da educação profissional, quais sejam: básico, técnico e tecnológico. Na sua parte inicial, apresenta considerações sobre a qualificação profissional afirmando ser ela:

...a matriz dos programas de educação profissional. Com ela e a partir dela, podem ser construídas modalidades de educação para o trabalho e profissionalização nos níveis básico, técnico e tecnológico. (INDICAÇÃO CEE nº 08/2000, item 1.9)

Destaca-se mais à frente que a qualificação profissional dá-se igualmente nos níveis básico, técnico e tecnológico, entretanto nos níveis técnico e tecnológico ela está associada aos itinerários de profissionalização, para garantir – se ao profissional qualificado a percepção da correspondente área profissional, de acordo com a recomendação 150 da OIT.

No fechamento do capítulo I, no item 1.10, reafirma-se, de acordo com o Decreto nº 2208/1997, que a educação profissional de nível médio *“terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”*.

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

Este tópico que analisa a Indicação CEE nº 08/2000 é iniciado fazendo-se menção ao fato de que mesmo antes da LDB o CEE-SP pela Indicação CEE nº 09/1983 e Deliberação CEE nº 23/1983 já previa a possibilidade de estruturação de cursos de qualificação para habilitação profissional técnica por módulos concomitantes ou seqüenciais ao ensino médio e a possibilidade de aproveitamento de conhecimentos adquiridos no trabalho para continuidade de estudos até a obtenção do diploma de Técnico.

O documento também aponta, em retrospectivamente, as respostas e

orientações que o CEE forneceu sobre as questões que envolveram o ordenamento legal, a partir da Lei Federal nº 9.394/1996 e do Decreto Federal nº 2.208/1997, entre eles o Parecer CEE nº 565/1997 (concomitância de estudos em habilitações afins), o Parecer CEE nº 139/1998 (carga horária e concomitância entre ensino médio e ensino técnico) e o Parecer CEE nº 485/1998 (duração da hora-aula nos cursos de educação profissional) entre outros.

Em função desse novo ordenamento legal, coube ao Conselho Pleno do CEE a indicação de diretrizes para a implementação da educação profissional de nível técnico a serem seguidas no sistema de ensino do Estado de São Paulo, que veremos na seqüência do capítulo II da Indicação nº 08/2000.

O capítulo II da Indicação nº 08/2000, Diretrizes para a implementação da Educação Profissional de nível técnico a serem seguidas no sistema de ensino do Estado de São Paulo, inicia fazendo referência ao Artº 39 da LDB que deu um novo status à educação profissional percebendo-a *“integrada às diferentes formas de educação ao trabalho, à ciência e à tecnologia”* e mostrando que ela conduz ao *“permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”*. Dessa forma, o documento menciona a superação do modelo centrado em treinamento operacional e na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas para uma perspectiva em que a formação profissional tenha como objetivo a compreensão global do processo produtivo, a apropriação do saber tecnológico, a valorização do espírito empreendedor e da iniciativa e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões com autonomia.

Para essa nova Educação Profissional não foram definidos pela CEB do Conselho Nacional de Educação os conteúdos mínimos profissionalizantes, mas sim Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Estas diretrizes seriam, segundo a CEB, um:

“conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico”.

A orientação dada pelas diretrizes é que o planejamento do curso pela escola deverá contemplar: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico; os referenciais curriculares por área profissional; a experiência desenvolvida pela escola e por seus profissionais; e as pesquisas e estudos existentes ou de iniciativa da escola e de seus profissionais.

Em relação ao projeto pedagógico as Diretrizes apontam os princípios que devem nortear essa nova educação profissional: aqueles descritos no Art. 3º da LDB como: igualdade de condições de acesso e permanência; respeito à liberdade; apreço à tolerância; gratuidade do ensino público; gestão democrática do ensino; vinculação entre educação, trabalho e práticas sociais; independência e articulação com o ensino médio; respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências para a laboralidade de acordo com cada profissão; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; identidade dos perfis profissionais de conclusão dos cursos e atualização permanente dos cursos e currículos.

Como critério básico para organização dos cursos, a Indicação aponta que o planejamento curricular deveria atender às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade assim como conciliar essas demandas com a vocação e capacidade institucional da escola.

Na sequência, a Indicação 08/2000 faz referência ao Art. 5º da Resolução nº 04/1999 que organiza o nível técnico em vinte áreas profissionais, apresentando suas respectivas caracterizações, competências profissionais gerais e as cargas horárias mínimas de cada habilitação. A referência na organização dos cursos são, segundo a Indicação, as áreas profissionais. Sua organização leva em consideração dois aspectos: as competências profissionais gerais da área e as competências específicas de cada habilitação profissional específica.

A Indicação reforça, assim o Parágrafo 2º, do Art. 8º, da Resolução nº 04/1999 que afirma que os cursos poderiam ser organizados em etapas ou módulos, sendo que eles poderiam ter a característica de terminalidade, correspondendo a qualificações profissionais de nível técnico identificadas no mercado de trabalho (Por exemplo: Auxiliar de Enfermagem). Podem igualmente não ter a característica de terminalidade, objetivando apenas estudos

subsequentes.

A Educação Profissional de Nível Técnico abrangeria, portanto, a habilitação profissional, as qualificações profissionais iniciais ou intermediárias e a especialização profissional como pós-técnico de nível médio. Quaisquer destes níveis deveriam ter como *“referência básica em seu planejamento e organização curricular o perfil profissional de conclusão”*.

Comenta ainda a Indicação que os Planos de Curso (Habilitação, Qualificação e Especialização) teriam a seguinte estrutura: justificativa e objetivos; requisitos de acesso; perfil profissional de conclusão; organização curricular; critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; critérios de avaliação e instalações e equipamentos. Determinou ainda o período de 31/12/2000 como data limite para a aceitação dos Planos de Curso estabelecidos nos moldes da legislação e normas anteriores a essa Indicação. Frente às inúmeras dificuldades encontradas pelas Instituições de Ensino para a adequação e os entendimentos das normas e legislações prescritas, esse prazo foi dilatado até 31/12/2001 conforme Indicação CEE nº 05/2001.

A Indicação CEE nº 08/2000 fazia ainda referência à questão do aproveitamento de estudos e de experiências anteriores e menção àqueles adquiridos no ensino médio, qualificação profissional e etapas ou módulos de nível técnico concluídos em outros cursos desse nível, curso de educação profissional de nível básico mediante avaliação pela escola, no trabalho ou por outros meios informais mediante avaliação pela escola em processos formais de certificação profissional realizados e reconhecidos pela escola.

Foram também definidas as cargas horárias mínimas para as Habilitações Profissionais das diversas áreas.

Finaliza o documento fazendo uma referência à Qualificação Profissional de Nível Básico e à habilitação necessária para o cargo de docência na Educação Profissional de Nível Técnico. No que se refere aos cursos de Qualificação Profissional de Nível Básico eles foram considerados como educação não formal e portanto, não estavam sujeitos à regulamentação curricular, sendo previsto o aproveitamento desses estudos, parcial ou totalmente, dependendo de avaliação individual do aluno pela escola. Definia que habilitados para a docência na

Educação Profissional de Nível Médio seriam “os *profissionais licenciados (licenciatura plena ou programa especial de formação) na área profissional objeto do curso e no correspondente componente curricular*”.

Percebe-se pela leitura das várias Indicações que decorridos quatro anos da promulgação da LDB, quando da deliberação plenária da Indicação nº 08/2000, ainda havia indícios da dificuldade nas interpretações legais, conforme pode ser observado pelo voto, em separado, do Conselheiro André Alvino Guimarães Caetano, descrito abaixo.

Voto favoravelmente, com restrição, pois considero que a possibilidade de um aluno concluinte do ensino fundamental matricular-se em Curso Técnico de Habilitação Profissional, obtendo somente um Certificado de Qualificação de Nível Técnico, sem a obrigação de cursar ou concluir o ensino médio, assim como a Habilitação Profissional Curso Técnico, pode constituir-se em desestímulo a sua formação geral. (INDICAÇÃO nº 08/2000)

2.3 – Pressupostos gerais da reforma educacional no ensino técnico

Analisamos até aqui de forma geral os vários documentos legais do âmbito federal e estadual que balizaram a reforma da educação no ensino técnico. Prosseguindo, propõe-se uma reflexão analítica sobre seus principais pressupostos norteadores.

Inicialmente, destacaremos da LDB o Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino – o Capítulo III – Da Educação Profissional, artigos de 39 a 42, que apresenta um novo enfoque para a Educação no geral e para a Educação Profissional em particular, na medida em que foi prescrito que a educação profissional deveria conduzir ao “*permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva*”, intimamente “*integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia*” (Artigo 39).

Esse novo enfoque situou a Educação Profissional como importante estratégia para que os cidadãos, em número cada vez maior, tivessem efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea. Para tanto, impõe-se a superação do antigo paradigma da formação profissional centrado apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas, na maior parte das vezes, de maneira rotineira e burocrática. A nova educação profissional requer, para além do domínio operacional, um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico que informaria a prática profissional e a valorização da cultura do trabalho, pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

Pelo Decreto nº 2208/1997, em seu artigo 5º ficou estabelecida uma alteração no formato de oferta dos cursos de nível técnico, vale dizer, o curso técnico passaria a ter organização curricular própria e independente do ensino médio. Dessa forma poderia ser oferecido de forma concomitante, ou seja, o aluno poderia fazer dois cursos ao mesmo tempo, na mesma escola ou em escolas diferentes ou de forma sequencial, após o término do ensino médio. Foi previsto inclusive que 25% do total da carga horária mínima do curso técnico poderiam ser aproveitado das disciplinas que tivessem caráter profissionalizante advindas do ensino médio, independente de exames específicos.

Esse pressuposto, referente ao modelo de organização dos cursos, foi analisado no capítulo II, item 2.1, entretanto para a cons do objetivo central desta dissertação, que é compreender como ocorreu a primeira apropriação da reforma educacional do ensino técnico pelo SENAC-SP, ele assume um papel secundário, já que. O SENAC-SP, não opera com a oferta de ensino médio atua somente com Ensino Técnico.

Pela Resolução CNE/CEB nº 04/99 que trata no artigo 8º das disciplinas, elas poderiam ser agrupadas sob a forma de módulos organizados pelas instituições de ensino. Preferencialmente esses módulos teriam um caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, com o recebimento do respectivo certificado. Foi previsto, também, o aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa, assim como módulos cursados em instituições diferentes,

desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último não ultrapassasse cinco anos; o último estabelecimento de ensino que conferisse o certificado de qualificação profissional expediria o diploma de técnico de nível médio.

Na Resolução CNE/CEB nº 03 de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio, afirma-se, no seu artigo 3º que:

(...)na organização do currículo as *situações de ensino aprendizagem* e os procedimentos de avaliação deverão abranger: a *Estética da Sensibilidade*, que substitui a repetição, a padronização e incentiva a criatividade, a curiosidade, a *as formas lúdicas de conhecer o mundo*; a *Política da Igualdade*, igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum e a *Ética da Identidade*, busca superar as dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, prática de um humanismo contemporâneo.

As propostas pedagógicas e os currículos constantes dessas propostas deveriam abranger: *desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, autonomia intelectual* e flexibilidade de adaptação às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento; *constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural; compreensão do significado das ciências, das letras e das artes no processo de transformação da sociedade, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho*; domínio dos fundamentos científico-tecnológicos que permeiam a produção de bens e serviços, capacidade de relacionar teoria e prática, *desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento; competência no uso da língua portuguesa e das línguas estrangeiras como instrumento de comunicação, como processos de constituição de conhecimento e de exercício da cidadania.*

Na citação abaixo é possível identificar a estrutura à ser observada quando da elaboração dos currículos do Ensino Médio.

Os princípios pedagógicos da identidade, Diversidade e autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio. (Art. 6º, Resolução nº 03/98)

Merece destaque também, outro pressuposto, que no artigo 8º da Resolução 3, que trata da Interdisciplinaridade, evidenciando que ela deveria ser entendida como um conceito que mostra que todo conhecimento *mantém um diálogo permanente com os outros conhecimentos, podendo ser por negação, ampliação ou por outras formas*; na perspectiva de o ensino ir além da descrição. Para formar a capacidade de visão analítica dos educandos, a constituição de uma visão holística das disciplinas a partir das contribuições individuais, torna-se fundamental. É preciso entender que as disciplinas são *recortes das áreas do conhecimento que representam*, estas não esgotam isoladamente a realidade dos fatos, devendo buscar entre si uma interação que permita uma compreensão mais ampla da realidade. Também é preciso entender que as disciplinas individualmente contribuem com o desenvolvimento de capacidades diferentes, sendo indispensável sua complementaridade para levar os alunos ao desenvolvimento completo e integrado. Amplia-se assim, a responsabilidade da escola para a *constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitem o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho*.

De forma específica, no artigo 9º, observa-se que para o atendimento do critério de Contextualização as escolas terão que propiciar um conhecimento *relacionado com a prática ou experiência do aluno, a fim de que ele possa ter significado*; possibilitar a *concretização dos conteúdos curriculares* que deve ocorrer em situações cotidianas dos alunos como o trabalho ou o exercício da cidadania; facilitar a vinculação entre teoria e vida cotidiana dos alunos, para permitir o entendimento, a crítica e a revisão dos conceitos apresentados.

A Resolução CNE/CEB nº 04, de 1999, determinou, no artigo 3º, os sete princípios norteadores da educação profissional, além daqueles já descritos no artigo 3º da LDB. São por ordem: *independência e articulação com o ensino médio; respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de*

competências para a laboralidade; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; atualização permanente dos cursos e currículos e autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

Essa Resolução em seu artigo 6º apresentava o seguinte entendimento do conceito de competência profissional:

“por competência profissional entende-se a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.”

Foram divididas em três blocos as competências requeridas pela educação profissional: *competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área e competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.* No Parecer 16/1999 reforçou-se que as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, portanto, estão centradas no conceito de competências por área. (Parecer 16/99: 33)

Vamos nos ater a análise do discurso proposto que a educação deve ser orientada pela *pedagogia das competências*.

Segundo Carvalho (2005) a noção de competências surgiu em contraposição a de qualificação profissional e provocou modificações nas relações capital-trabalho, posto que os sindicatos definiam sua organização sindical a partir das qualificações profissionais. A partir do estabelecimento do conceito de competências, tornou-se difusa a *especificidade do ser trabalhador*, pois cada um passou a ser detentor de uma *carteira de competências que o habilita a inserir-se ou não no mercado de trabalho, assim como negociar de forma independente o valor de seu trabalho e suas condições.*

Também Perrenoud (1999) debruça-se sobre o termo e afirma que a construção de competências se dá a partir da prática social, entretanto, como nos apresenta Carvalho, o modelo educacional que tem por base a noção de competência e valoriza a prática social não realiza a crítica dessa prática, ou seja, entende a prática social como algo a - histórico e natural. Passamos então a ter um dualismo de proposições, de um lado o conceito de competências que tem por base a valorização da prática social e de outro lado um conceito de competências que não critica nem reflete de forma emancipadora sobre os valores sociais dessa base material que inicialmente lhe confere valor.

À luz dos vários pressupostos levantados nos documentos anteriores analisaremos no capítulo III como ocorreu a apropriação inicial do SENAC-SP a reforma educacional do Ensino Técnico.

CAPITULO III: APROPRIAÇÃO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS PELO SENAC-SP

“Os dias prósperos não vêm ao acaso; são granjeados, como as searas, com muita fadiga e com muitos intervalos de desalento.”

Camilo C. Branco

Introdução

Em cada ambiente escolar, há uma profusão de interesses diversos entre os vários atores que se inter-relacionam em um processo de construção social, dinâmico, vivo, mutante, contraditório e que carrega e constroi no seu cotidiano sua própria historicidade. É nessa profusão de interesses diversos que se realiza, nas instituições escolares, a apropriação e a objetivação das reformas educacionais que lhes são impostas. Temos uma situação em que:

As sucessivas políticas estatais sustentam e delimitam a instituição escolar. Sua intencionalidade se traduz em normas para regular e unificar sua organização e atividades. O Estado define conteúdos da área central, determina funções, ordena, separa e hierarquiza o espaço para diferenciar trabalhadores, e deste modo define idealmente as relações sociais. Filtrando-se em todos os elos, implicitamente, dispondo de sistemas de controle. Em que pese esta intencionalidade estatal, é impossível encontrar duas escolas iguais. (EZPELETA E ROCKWELL, 1985: 198)

Exatamente por ser a escola um produto de construção social, conforme nos apresentam as autoras Ezpeleta e Rockwell (1985), é que cada escola se apropria e objetiva, de forma particular, as reformas educacionais que lhe são

impostas pelo Estado.

A construção social não é, conforme as autoras, algo dado, uniforme, a-histórico, mas sim produto de todas as sínteses de práticas e concepções geradas em distintos momentos do passado. Para elas, parafraseando Gramsci, não se pode ter uma concepção crítica do mundo sem ter conhecimento de sua historicidade.

As reformas educacionais são mediadas por vários níveis a partir de sua concepção. No SENAC São Paulo, verificamos a partir da legislação federal os seguintes estágios de mediação: mediação estadual (Conselho Estadual de Educação), mediação SENAC Departamento Nacional, mediação Gerência de Desenvolvimento Educacional do SENAC São Paulo, mediação dos Coordenadores Educacionais da Unidade responsáveis pelos planos de curso Técnico no Estado e, finalmente, apropriação e objetivação pelo corpo docente.

A aceitação ou a resistência ao conjunto de reformas é o que motiva esta pesquisa e, neste sentido, Silva Jr. e Ferretti (2004) alertam-nos que a instituição escolar não reproduz de maneira simplista e direta o que lhes é imposto.

Parte-se aqui do suposto, já bastante discutido na literatura, de que a instituição escolar não é mera agência reprodutora de expectativas ou projetos sociais, uma vez que, como resultado do próprio processo histórico, cada unidade escolar, ao mesmo tempo que incorpora valores, normas, procedimentos, etc., socialmente instituídos, constrói sua própria forma de ser e de se organizar, elabora normas e valores, estabelece condutas, costumes, códigos e referências que utiliza coletivamente como critérios para examinar, analisar, incorporar, negar ou modificar o que lhe é proposto por meio da prática escolar, cuja centralidade constitui-se no indissociável binômio apropriação-objetivação. (Silva Jr. e Ferretti, 2004:45)

Descreve-se brevemente à constituição histórica e o modelo organizacional do SENAC-SP.(Fonte: banco de memória Institucional do SENAC)

3.1 - Modelo organizacional e histórico do SENAC-SP

Antes de serem apresentadas as considerações sobre o processo de mediação propriamente dito, apresentaremos o modelo organizacional e o histórico do SENAC - SP.

No período de 1 a 6 de maio de 1945, quando a II Guerra Mundial encaminhava-se para o final, representantes da agricultura, indústria e comércio, vindos de todo o Brasil, reuniram-se na cidade de Teresópolis, no Rio de Janeiro, para se dedicarem a um exame minucioso dos problemas da economia nacional no evento que foi chamado de “Conferência das Classes Produtoras do Brasil”. O país vivia, então, um período de industrialização, o comércio estava apresentando franco desenvolvimento e a substituição das importações por produção interna já era notada, sendo que todos esses aspectos impulsionavam o processo de urbanização.

Um dos resultados mais importantes do evento foi a divulgação do documento “Carta Econômica de Teresópolis”. Entre outros pontos, a carta recomendava ao Governo Federal medidas para atenuar a complexidade crescente das funções especializadas na área mercantil, sugerindo-se a intensificação e o aperfeiçoamento do ensino médio e superior de comércio, economia e administração, além do estímulo à criação de escolas pré-profissionais.

Atendendo a essas reivindicações do setor do comércio, o governo federal publicou os decretos-lei n.º 8.621 e n.º 8.622 em 10 de janeiro de 1946, pelos quais autorizava-se a Confederação Nacional do Comércio a instalar e a administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem comercial para trabalhadores menores, na faixa etária, entre 14 e 18 anos, sob a formatação de cursos de continuação e de especialização para comerciários adultos e determinava sobre a aprendizagem dos comerciários e sobre os deveres dos empregadores e dos trabalhadores. Por meio desses decretos-lei, estava delegada à Confederação Nacional do Comércio a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, sediado na Capital Federal e descentralizado por meio de Conselhos e Departamentos Regionais em cada um dos Estados da

União.

O Conselho Regional do Estado de São Paulo, eleito em 13 de julho de 1946, foi o primeiro do Brasil a iniciar suas atividades e a planejar seu órgão executivo, denominado Departamento Regional de São Paulo. Ele foi instalado em 1º de setembro desse mesmo ano no prédio da Associação Comercial de São Paulo e o SENAC de São Paulo inicia seu trabalho, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de pessoas e organizações por meio da ação educacional em comércio e serviços.

O SENAC-SP inaugurou suas ações na área de Administração, em 1947, com o desenvolvimento do curso “Praticante de Escritório”, na modalidade Aprendizagem Comercial, implantado nas quatro Escolas da Capital e nas Escolas SENAC de Santos, Ribeirão Preto e Campinas. No mesmo ano, foi lançado o curso de “Arquivista”, primeiro na modalidade Especialização, dirigido a maiores de 18 anos.

Em 1948, foi instalado o curso de “Estenodatilógrafo” na Escola SENAC da Capital, na Rua Galvão Bueno. O curso de “Datilografia” iniciou-se, em 1951, nas Escolas SENAC de Ribeirão Preto e São José do Rio Preto. No mesmo ano, começou na Capital o curso de Mecanografia.

Cinco anos depois, instalou-se o curso dirigido aos Secretários das Escolas de Comércio, ministrado na Escola Técnica de Comércio Álvares Penteado.

Na modalidade Aperfeiçoamento, iniciou-se em 1956 o curso “Técnico de Administração”, que conferia o diploma de Assistente de Administração de Grau Médio. Em 1959, houve a implantação dos cursos “Técnico de Contabilidade” e “Técnico de Secretariado”, com duração de três anos, destinados preferencialmente a alunos que concluíssem o “Curso Comercial Básico”. Nessa época, tanto o curso “Comercial Básico” quanto o “Básico de Continuação” habilitavam o participante para a função de “Auxiliar de Escritório”.

Em 1960, o SENAC-SP cedeu, em regime de comodato, diversas máquinas de escrever a 12 sindicatos patronais do interior, para o desenvolvimento de cursos de “Datilografia”. Para colaborar com a preparação dos auxiliares do comércio, foram encaminhadas instruções metodológicas para as cidades de Atibaia, Bragança Paulista, Cruzeiro e Itapetininga.

Em 1962, houve a expansão dos Escritórios-Modelo, instalados em diversas Unidades do interior, visando preparar adequadamente os alunos do “Ginásio Comercial”.

Na década de 1970, o SENAC-SP fixou a meta de 300 mil alunos em três anos. Isso levou à implantação de vários cursos na área, além de aumentar o número de turmas dos cursos já existentes. Essa mudança na política do SENAC-SP possibilitou a introdução de métodos mais avançados e a aplicação de modernas técnicas de ensino. Nessa perspectiva, teve início o curso de “Taquigrafia”, contando com um laboratório eletrônico – o primeiro da América Latina –, instalado na Escola SENAC “Raphael Ferraz”, na Rua 24 de Maio, Capital. Somando-se às experiências anteriores com novos métodos de ensino, em 1974 foi implantada a Empresa Comercial de Treinamento SENAC – ECTS, em diversas Unidades do SENAC. A empresa caracterizava-se por espaços semelhantes a lojas e escritórios, nas quais os alunos exercitavam suas atividades práticas em situações reais de trabalho.

O crescimento e a diversificação da programação oferecida na área de Administração fizeram com que, em 4 de fevereiro de 1985, fossem inauguradas oficialmente a Unidade Especializada SENAC Escritório e a Rede SENAC de Datilografia, tendo sido instalados, inicialmente, cinco postos para o desenvolvimento dos cursos.

O SENAC Escritório passou a elaborar uma programação voltada para os candidatos a emprego, aos que buscavam requalificação ou reciclagem, às empresas ou organizações, com treinamentos específicos ou à assessoria empresarial, além de manter um centro de demonstração para exposição ou lançamento de equipamentos para a área.

Entre os produtos e serviços que surgiram, destacavam-se os estudos sobre cultura do trabalho e evolução tecnológica, veiculados por meio de debates e seminários, além da organização de mostras de profissões.

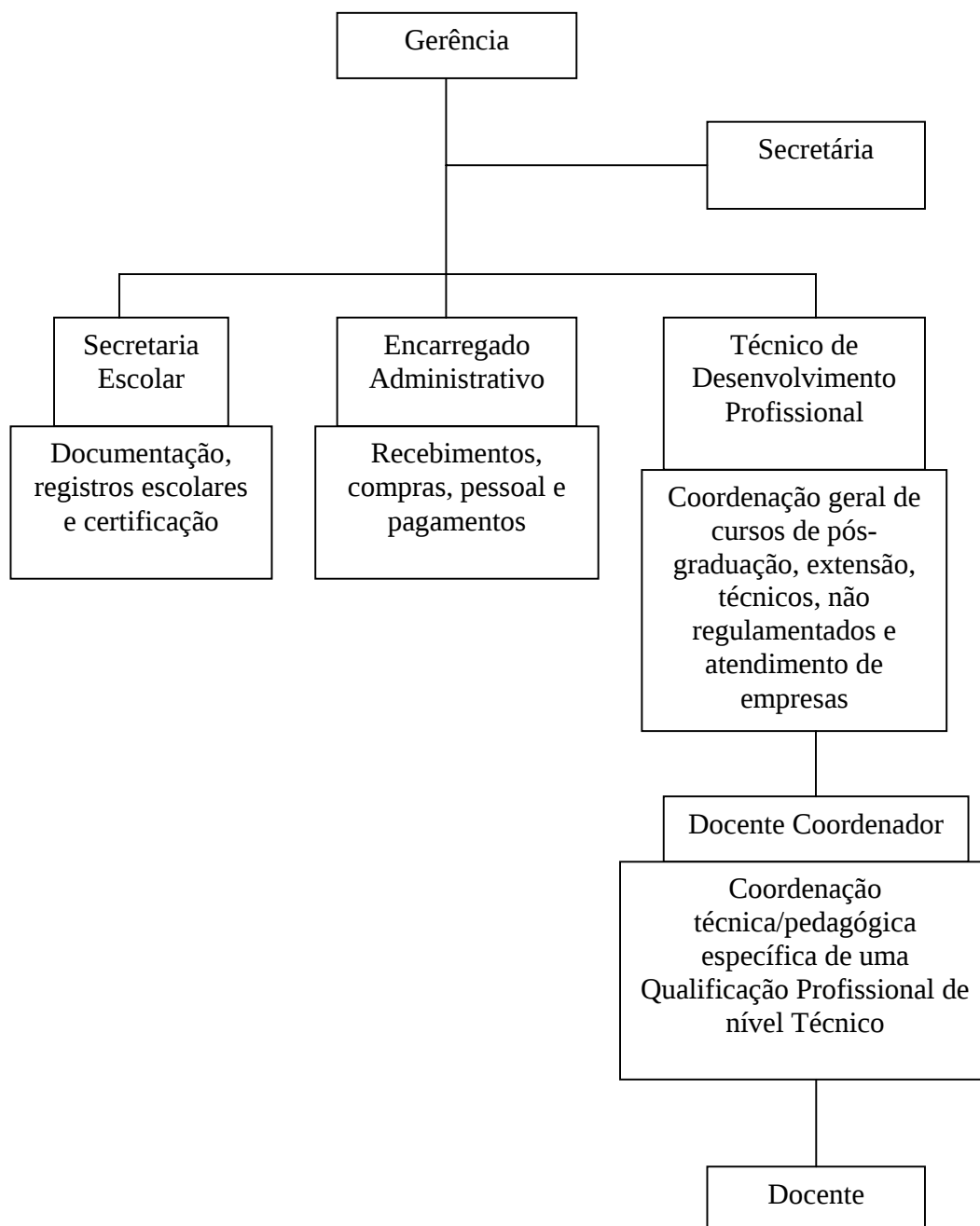
Em 1992, o SENAC Escritório teve sua denominação alterada para Centro de Tecnologia em Administração e passou a incorporar a subárea de Datilografia. Essa alteração estava contemplada por uma mudança mais ampla na qual as Unidades do SENAC São Paulo foram classificadas e organizadas em

Especializadas, Operativas e Gerências Funcionais. As atribuições foram assim determinadas: Unidades Especializadas eram responsáveis pela organização e oferta de todo o portfólio de sua especialidade no Estado de São Paulo, incluindo a oferta na própria Unidade. As Unidades Operativas eram responsáveis pela oferta do portfólio, não só da área de Administração, mas igualmente de outras 11 áreas nas quais o SENAC. Às Gerências Funcionais cabia prover que proviam o suporte necessário para o funcionamento da Instituição com as áreas de pessoal, sistemas, finanças, jurídica e desenvolvimento educacional entre outras.

Apresenta-se, a seguir, como modelo geral o organograma simplificado de uma das Unidades SENAC especializada em Administração, que tinha como uma de suas metas a implantação das diretrizes educacionais recebidas da Gerência de Desenvolvimento Educacional¹⁸.

A Unidade Centro de Tecnologia em Administração e Negócios foi orientada internamente por duas instâncias educacionais: a primeira foi o Departamento Nacional que emitiu diretrizes para as Unidades SENAC em todo o Brasil e a segunda, a Gerência Funcional denominada Gerência de Desenvolvimento Educacional, responsável internamente por todas as macro-diretrizes e interfaces com o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

¹⁸ A Gerência de Desenvolvimento Educacional é o órgão supervisor do Senac São Paulo, com atribuição normativa da supervisão educacional delegada pela Secretaria de Estado da Educação, conforme Resolução SE nº 30, de 19 de fevereiro de 1981.

Quadro 4 – Organograma de uma Unidade padrão do SENAC-SP

Fonte : Gerência de Pessoal – Senac SP - 2000

3.2 – Apropriação da reforma do ensino técnico pelo SENAC-SP

A Instituição de Ensino, campo desta pesquisa, possui duas instâncias de mediação: a primeira é o Departamento Nacional, que emite diretrizes para as Unidades em todo o Brasil; e a segunda é a Gerência Funcional de São Paulo, denominada Gerência de Desenvolvimento Educacional com abrangência em todo o Estado de São Paulo.

Diretrizes do Departamento Nacional do SENAC às Unidades em todo o Brasil

O Departamento Nacional, citado anteriormente, editou em janeiro de 2001 o documento “Referenciais para a Educação Profissional”, elaborado por Técnicos da Diretoria de Formação Profissional e de Informação.

O documento está organizado em uma introdução e mais quatro capítulos: Tendências do Mundo do Trabalho, A Educação Profissional no Contexto da Educação Nacional, A Organização Curricular no Modelo de Competências e Fundamentação Filosófica-Pedagógica. Esse documento permite que se verifique como materializou-se a apropriação inicial pelo SENAC, por meio de seu Departamento Nacional, dos dispositivos da reforma da educação profissional.

Afirma-se em seu conteúdo que os referenciais para a elaboração do documento partiram de três diferentes eixos: quais sejam: a Lei 9394/96 e suas regulamentações; a resignificação da noção de educação profissional para além da dimensão estritamente instrumental; e como terceiro eixo a consolidação da sua missão Institucional¹⁹.

Desde 1994, segundo o documento, o SENAC tem buscado formar profissionais que reúnam em seu perfil além dos conhecimentos de natureza técnica, competências e valores relacionados à dimensão humana. A Instituição

¹⁹ A missão Institucional consiste em Desenvolver pessoas e organizações para o mundo do trabalho através de ações educacionais e disseminação de conhecimentos em comércio e serviços, contribuindo para o desenvolvimento do país.

entende que é o próprio aluno, por meio do desafio proporcionado pela troca com seus colegas, professores e com os materiais didáticos, que constrói seu conhecimento.

O documento recomenda na seleção dos conteúdos de ensino as seguintes dimensões:

(...)as teorias de aprendizagem, a realidade social e o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o caráter científico e sistemático das informações transmitidas, o caráter histórico dos fenômenos e processos estudados e privilegiar nesta escolha aspectos relevantes para a vida social e para a prática profissional dos alunos.

Ressalta o documento em sua introdução que a adoção do modelo de competências implica o aprofundamento das dimensões mais estritamente pedagógicas para a prática docente.

O capítulo I do documento, denominado “Tendências do mundo do trabalho”; inicia afirmando que as tecnologias de informação, notadamente as redes virtuais de comunicação estariam contribuindo diretamente para um novo ordenamento econômico no qual o conhecimento assume um papel de protagonista.

O documento refere-se a uma matéria de Peter Drucker, veiculada na revista Exame em 2000, que ressalta o impacto dessa nova economia que está sendo gerada, particularmente, pela larga utilização da Internet como importante canal de distribuição de bens e serviços, assim como a geração de empregos na área administrativa e gerencial. Cita também a opinião do economista Gary Becker e sua proposta de valorização mais das idéias no meio produtivo do que dos ativos físicos.

O documento ainda afirma que a baixa escolaridade é um fator restritivo ao ingresso no mercado de trabalho, apoiando-se para isto em levantamento do DIEESE que mostra que, na atual estrutura econômica, as chances de se conseguir trabalho variam de acordo com o grau da escolaridade.

O capítulo I do documento conclui com a afirmação de que *o termo competência tem sido aplicado à educação profissional a partir das transformações ocorridas no mundo do trabalho*. O documento recorre a Manfredi (1996) para afirmar o pensamento de que a qualificação de um indivíduo está menos voltado para o conjunto de conhecimentos e habilidades, do que para sua *“capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis”*.

Prossegue a conclusão, afirmando-se que o modelo de competência confere grande importância aos atributos pessoais e apresenta uma relação deles, baseada nas idéias de Araújo (1999): espírito de equipe, responsabilidade, autonomia, iniciativa, capacidade de comunicação, flexibilidade, cooperação, interesse e atenção. Também com Paiva (1997), o documento reafirma a mudança de paradigma na adoção da educação profissional baseada em competências, que deverá formar um cidadão para atuar de modo participativo e ativo dentro e fora do mundo do trabalho, na dualidade de profissional e de cidadão consciente de seus direitos, responsabilidades e dos valores humanos (honestidade, solidariedade, empatia, entre outros) que regem a vida em sociedade. Nessa perspectiva, defende-se que:

...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 suficientes para que se possa enfrentar o emprego, o desemprego e o auto-emprego – de modo a permitir rápidas reconversões e reprofissionalizações ao longo da vida. (PAIVA, 1997, p.131-132 Apud: SENAC, 2001: 76)

O capítulo II do documento do SENAC intitulado “A educação profissional no contexto da educação nacional” inicia fazendo uma reflexão acerca do tardio estabelecimento da vinculação entre educação e trabalho, afirma ser compreensível esse fato, considerando-se as relações das sociedades antiga e medieval. A esse respeito apropria-se de Frigotto (1999) e, concordando com ele, menciona que:

....nessas sociedades, essa relação era demarcada por um *apartheid* entre aqueles que eram cidadãos e os que eram escravos. O poder era supostamente predestinado e o cultivo do conhecimento era privilégio das classes dominantes. Por outro lado, é fácil entender que o vínculo entre trabalho produtivo e educação seja contemporâneo da fase inicial do capitalismo, modelo de produção onde a liberdade de mercado assume valor quase absoluto, baseado em valores, idéias, teorias, símbolos e instituições, entre as quais se destaca a escola, como espaço de produção e reprodução de conhecimentos, atitudes, ideologias e teorias que justificam o novo modo de produção (FRIGOTTO, 1999:8 Apud: SENAC, 2001: 134)

Complementa o documento a assertiva de que a relação entre educação e trabalho coincidiu com o desenvolvimento capitalista considerando as próprias características do modo capitalista de produção, que exige para sua eficiência um padrão de atuação na linha de produção e um quadro de gerência e de supervisão bem preparados.

Pela análise do documento observa-se que,, no Brasil diferentemente da Europa, até mesmo a formação profissional das elites foi um fenômeno tardio. Somente a partir de 1930, foi instituído o ensino universitário no país com a criação das universidades de São Paulo, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, cujo acesso era restrito às classes economicamente favorecidas que almejavam títulos de doutores e bacharéis. País de economia baseada na monocultura, o Brasil tinha um sistema de produção baseado em mão-de-obra escrava e, posteriormente, o trabalho dos colonos imigrantes, características essas que dispensavam a qualificação profissional.

Em conformidade com vasta bibliografia, afirma-se que a década de 1930 foi um dos marcos referenciais para a história da política da educação nacional. Fatos econômicos mundiais, como a queda da Bolsa de Nova Iorque, alteraram modelos de produção no país e, conseqüentemente, foi necessário um esforço para produzir mais bens de consumo que eram por nós anteriormente importados,

demandando aumento de mão-de-obra para esse fim. Notadamente a partir da constituição de 1937, foi tratada a questão das escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado que deveria ser cumprido com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos (classes produtoras).

O documento também apresenta o caráter dualista de conceber a educação como meio de formar as elites condutoras do país no Ensino Secundário e Normal e, no Ensino Profissional, os filhos de operários, os desvalidos da sorte e os menos afortunados. Segundo Bonamino (1999), somente a partir de 1945, tornou-se possível a quebra dessa estrutura dual. A unificação concretizar-se-ia, no início dos anos 1960, com a flexibilização e equiparação legal entre os diferentes ramos do ensino profissional e entre este e o ensino secundário, para fins de ingresso nos cursos superiores. Conforme afirma BONAMINO (1999), entretanto, somente pós-1964 adotou-se no Brasil um modelo de desenvolvimento baseado na estreita relação entre educação e trabalho.

Encerra-se esse capítulo II do documento fazendo-se considerações sobre o contexto da reforma do ensino dos anos 1990, matéria esta que já foi tratada nesta pesquisa.

O documento apresenta no capítulo III “A organização curricular no modelo baseado em competências”. Apoiando-se em Kuenzer (1999), o documento afirma que as mudanças do mundo contemporâneo e dos processos de reestruturação produtiva implicam a mudança do paradigma de qualificação para o trabalho, passando de um modelo com ênfase nos modos de fazer, para valorizar o resultado da articulação de vários elementos, tais como: escolaridade, acesso à informação e aos saberes, experiências vivenciadas e relações sociais vividas. Conclui-se afirmando que *“a formação dos trabalhadores passa, então, a ter como objetivo o desenvolvimento de competências”*.

O conceito de competência, segundo o documento, é entendido à luz da LDB, quando afirma *“as competências são, assim, as capacidades ou os saberes em uso, que envolvem conhecimentos, habilidades e valores”*. Defende-se que o planejamento curricular deve basear-se no modelo de competências e que deve ter a participação de todos os docentes, tangenciando alguns componentes pedagógicos, tais como: a identificação e a definição dos blocos de competências,

associados ao itinerário profissional e à seleção de situações de aprendizagem (projetos, situações-problema), previstas nos módulos que têm as disciplinas como suporte.

Com relação ao perfil profissional de conclusão, o documento indica que o ponto de partida é a definição do perfil de conclusão da habilitação ou da qualificação prefigurada. Os perfis devem ser definidos a partir da análise das ocupações que compõem as áreas profissionais e das competências gerais dos técnicos da área.

São apontadas como diretrizes as respostas às questões: *O que o profissional precisa saber ?; O que ele precisa saber fazer ? O que ele precisa saber ser ? O que ele precisa saber para agir ?* Neste sentido recorre-se a Manfredi (1996) a respeito destes saberes.

...o saber fazer – recobre dimensões práticas, técnicas e científicas adquiridas formalmente (curso/treinamento) e/ou por meio da experiência profissional; o saber ser – inclui traços de personalidade e caráter, que ditam os comportamentos nas relações sociais de trabalho, como capacidade de iniciativa, comunicação, disponibilidade para a inovação e mudança, assimilação de novos valores de qualidade, produtividade e competitividade; o saber agir – é subjacente à exigência de intervenção ou decisão diante de eventos (saber trabalhar em equipe, ser capaz de resolver problemas e realizar trabalhos novos, diversificados. (MANFREDI, 1996: 164-165 Apud: SENAC, 2001: 175)

Baseado em CARVALHO (2005) compreendemos esses elementos da reforma educacional em um contexto de avanço das teses neoliberais e da mundialização do capital. Assim:

Expressão maior desse movimento ocorre com a publicação do relatório da comissão encarregada pela UNESCO para elaborar as diretrizes para a educação mundial. Publicado em 1998 o relatório anunciou os três

grandes desafios a serem enfrentados no século 21: o desenvolvimento humano sustentável; a compreensão mútua entre os povos e a democracia liberal. Tendo como referência as transformações no capitalismo o documento considera a “competição indispensável ao progresso”. Nesse contexto de competição, a desigualdade social, produto da “desigualdade de acesso ao conhecimento” somente poderia ser resolvida se a escola preparar os indivíduos para que estejam sempre aptos a aprender o que for importante em certo contexto e momento. (CARVALHO, 2005: 12-13)

Recorrendo a Vitor da Fonseca, citado por DUARTE (2000), concordamos que o aprender a aprender torna-se uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos frente à empregabilidade. Assim, torna-se possível identificar, um forte conteúdo ideológico presente na proposta do SENAC que, a princípio, demonstra certa naturalização dessa capacidade adaptativa dos indivíduos.

A partir dessas orientações gerais e com a adoção plena do conceito de competências, o documento as sub-divide em quatro categorias, que devem ser contempladas para dar conta da gama de atributos necessários ao perfil desse trabalhador que a Instituição pretende formar. São elas: **competências básicas** – constituem o foco da educação básica e tem como base a Resolução CNE/CEB nº 03/98; **competências interprofissionais** – aquelas que garantem a “navegabilidade” profissional adquiridas, tanto na educação básica quanto em cursos, etapas, módulos ou programas de educação profissional de nível básico ou de nível técnico (utilização de recursos tecnológicos, preservação do meio ambiente, ética nas relações humanas, entre outros), quanto a esse aspecto, menção deve ser feita ao fato de que utilizam como base conceitual Ramos (1998); **competências gerais** – são aquelas comuns a uma área profissional e tem como base a Resolução CNE/CEB nº 04/99; **competências específicas** – são aquelas relativas à preparação para o exercício de atividades profissionais próprias de um segmento profissional, essas serão estruturadas por cada Unidade

de Ensino e estarão baseadas na identidade da qualificação ou habilitação.

O documento aponta para a adoção de um novo paradigma pedagógico, por meio do qual a atenção desloca-se do ensino para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, deve-se valorizar as experiências pessoais dos alunos, sejam acadêmicas ou de vida, tornando-se fundamental a compreensão do aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

A modularização é apresentada, dessa forma, então como uma das formas de flexibilizar e organizar um currículo centrado na aprendizagem do aluno e no desenvolvimento de competências. Os módulos são entendidos como um conjunto de conhecimentos profissionais que, se estruturados pedagogicamente, respondem a uma etapa do processo de formação. Indica, ainda, que o currículo por competências e a concepção dos módulos deve atender a três princípios: flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização.

Em relação ao sistema modular de competências, o documento considera ser fundamental o aprofundamento de escolhas metodológicas que valorizem ações ou processos de trabalho do sujeito que aprende e devem incluir projetos, situações simuladas ou, sempre que possível, reais seminários, ciclo de debates, atividades experimentais, laboratoriais e de campo.

O documento apresenta, na conclusão do capítulo III, uma base conceitual trazida por Desaulniers (1997).

Esse modo de conceber e realizar a formação pode trazer novas possibilidades para o trabalhador. Atuar criticamente, tomar decisões, ser autônomo, criativo e responsável são aprendizagens que extrapolando espaço de trabalho e podem ser ampliadas para todas as esferas sociais em que o sujeito atua como cidadão. Assim, é possível afirmar que, ao romper com as delimitações impostas pelo mero fazer, estamos formando não só um trabalhador de um novo tipo, mas também tornando possível a formação de um cidadão mais atuante. (DESAULNIERS, 1997: 75 Apud: SENAC: 2001: 187).

Embora na tessitura do documento fique clara um maior teor de concordância do que uma preocupação com a nova proposta de organização dos

curso, em determinado momento do texto, acha-se presente uma reflexão acerca de um Manifesto da ANPEd, que demonstra uma preocupação com a modularização.

...esperar que através de conteúdos dispersos, ministrados em diferentes estabelecimentos, o aluno, individualmente efetue a desejada integração (entre conteúdos gerais e específicos), é confiar uma tarefa de alta complexidade pedagógica apenas a uma dinâmica espontânea e altamente imprevisível do aprendiz (ANPEd, 2000 Apud: SENAC, 2001: 198)

Reforça o documento que, somente a partir principalmente da realização de trabalho conjunto de todos os atores educacionais, é possível construir um projeto pedagógico consistente desde sua concepção até a sua efetiva prática na sala de aula.

O documento, em seu capítulo IV, apresenta considerações sobre a “fundamentação filosófico-pedagógica”. Inicia tratando novamente da lógica das competências, reforçando os três aspectos mais relevantes, quais sejam: as propostas de ensino devem favorecer mecanismos de simulação e o contato direto com as condições reais de trabalho; a prática docente não pode restringir a aprendizagem, limitando-se à compreensão de conceitos, mas a efetiva aplicação dessas noções gerais em várias situações e o entendimento de que competência vai muito além da mera execução de uma tarefa, mas implica o desenvolvimento da autonomia do aluno em um contexto mais amplo.

Nessa perspectiva, o modelo de competências traz impactos diretos para o trabalho docente, em especial, para o processo de escolha dos conteúdos e métodos de ensino. Essa afirmação vem reforçar a importância desta pesquisa.

Em relação à seleção dos conteúdos o documento indica a seleção daqueles que possam ser utilizados como instrumentos teórico-práticos, capazes de orientar a tomada de decisões nos diferentes enfrentamentos da vida profissional. Reforça ainda que o fato de as competências mobilizarem múltiplos conhecimentos faz com que os conhecimentos aprendidos devam ser construídos em estreita relação com os contextos nos quais são utilizados.

Orienta o documento que essa visão globalizante na organização dos conteúdos remete-nos à adoção da interdisciplinaridade e neste sentido recorre-se a Santomé (1998), ressaltando que esse processo resulta de um enriquecimento recíproco e, portanto, em uma interrelação das diferentes metodologias de pesquisa, de conceitos e das terminologias utilizadas.

Como uma diretriz para a globalização e integração como opção metodológica, inicia-se o documento argumentando que as primeiras propostas integradoras datam do início do século XX e foram formuladas por representantes da Pedagogia Ativa²⁰, conforme nos apresenta o autor Hernández (1998). Afirma que, atualmente, essas propostas metodológicas têm sido ressignificadas e reinterpretadas, tendo assumido para vários autores como, Leite (1994), Hernández (1998) e Santomé (1998) o status de uma concepção pedagógica. Trata-se, agora, de uma pedagogia de projetos que, em função de sua abrangência conceitual e filosófica em muito se distancia dos métodos ativos que lhe deram origem. É possível afirmar entretanto que compartilha com muitos de seus princípios básicos como: a importância conferida à atividade do aluno; a vinculação do processo de aprendizagem com o mundo fora da escola e a não fragmentação do conhecimento.

Diretrizes da Gerência Funcional do SENAC-SP, denominada
Gerência de Desenvolvimento Educacional, para as Unidades do
Estado de São Paulo

Embora a Indicação CEE nº 05/2001 tenha adiado o prazo para adequação dos planos de curso até 31/12/2001, o SENAC – São Paulo pela Gerência de

²⁰ *A Pedagogia Ativa ou NOVA, por oposição à Pedagogia Tradicional, está centrada no “aprender fazendo”. Nesse sentido, ela privilegia métodos ativos, que partem de atividades adequadas à natureza do aluno e dão ênfase aos trabalhos em grupo como condição par o desenvolvimento mental. Os métodos ativos valorizam: as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio social e natural e a solução de problemas. Os educadores Dewey, Decroly, Montessori, Cousinet, entre outros, são os principais representantes dessa pedagogia. (LUCKESI, 1991)*

Desenvolvimento Educacional, em 08 de fevereiro de 2000 formulou documento com as diretrizes sobre a reforma da Educação Profissional em curso.

O documento denominado “Novos Planos de Curso: Habilitação, Qualificação e Especialização” foi apresentado em reunião, 08/02/2000, para o corpo de coordenadores das várias Unidades Senac com o objetivo de proporcionar uma visão, notadamente do corpo diretivo, de como o Senac – São Paulo apropriou-se das reformas educacionais em curso.

O documento é iniciado pela apresentação da Constituição Federal de 1988 e a Educação, pelo artigo 205 “*A educação, direito de todos...*” até o artigo 214 “*a lei estabelecerá o plano nacional de educação...*”. Na sequência, foi anexada a LDB, o Decreto nº 2208/1997, a Resolução CNE/CEB nº 04/99, a Resolução CNE/CEB nº 03/98, todos na íntegra.

Na sequência o documento expõe idéias sobre o “Plano de curso”. Afirmando-se tratar-se de um documento organizacional base de referência para todos os agentes educacionais envolvidos. Segundo a orientação contida no documento a legislação educacional deixa evidente a preocupação com a cidadania e a formação para o trabalho. O fragmento a seguir exemplifica essa perspectiva:

Educar para a cidadania consciente, crítica, participativa e responsável é papel essencial das agências educacionais, viabilizado pelo paradigma da aprendizagem com autonomia (do aprender a aprender), juntamente com o desenvolvimento de competências que assegurem um melhor desempenho no exercício do trabalho. (Novos Planos de Curso: Habilitação, Qualificação e Especialização, SENAC-SP, 2000)

Voltado para o paradigma da aprendizagem com autonomia, destacam-se no documento os seguintes pontos:

- A função essencial do educador consiste em apresentar desafios realistas, interessantes e significativos aos educandos e adequados ao seu desenvolvimento cognitivo, pois desta forma eles desenvolverão

raciocínio hipotético, testarão hipóteses e farão generalizações relevantes;

- a aprendizagem ocorre a partir da interação com os demais, portanto cabe ao educador criar situações de aprendizagem em grupo, estimulando a cooperação e a troca de idéias; e
- o educador deve criar um ambiente que possibilite a aprendizagem compartilhada em situações cooperativas de solução dos problemas, com envolvimento do educador na orientação, mediação e acompanhamento do processo de construção do conhecimento;

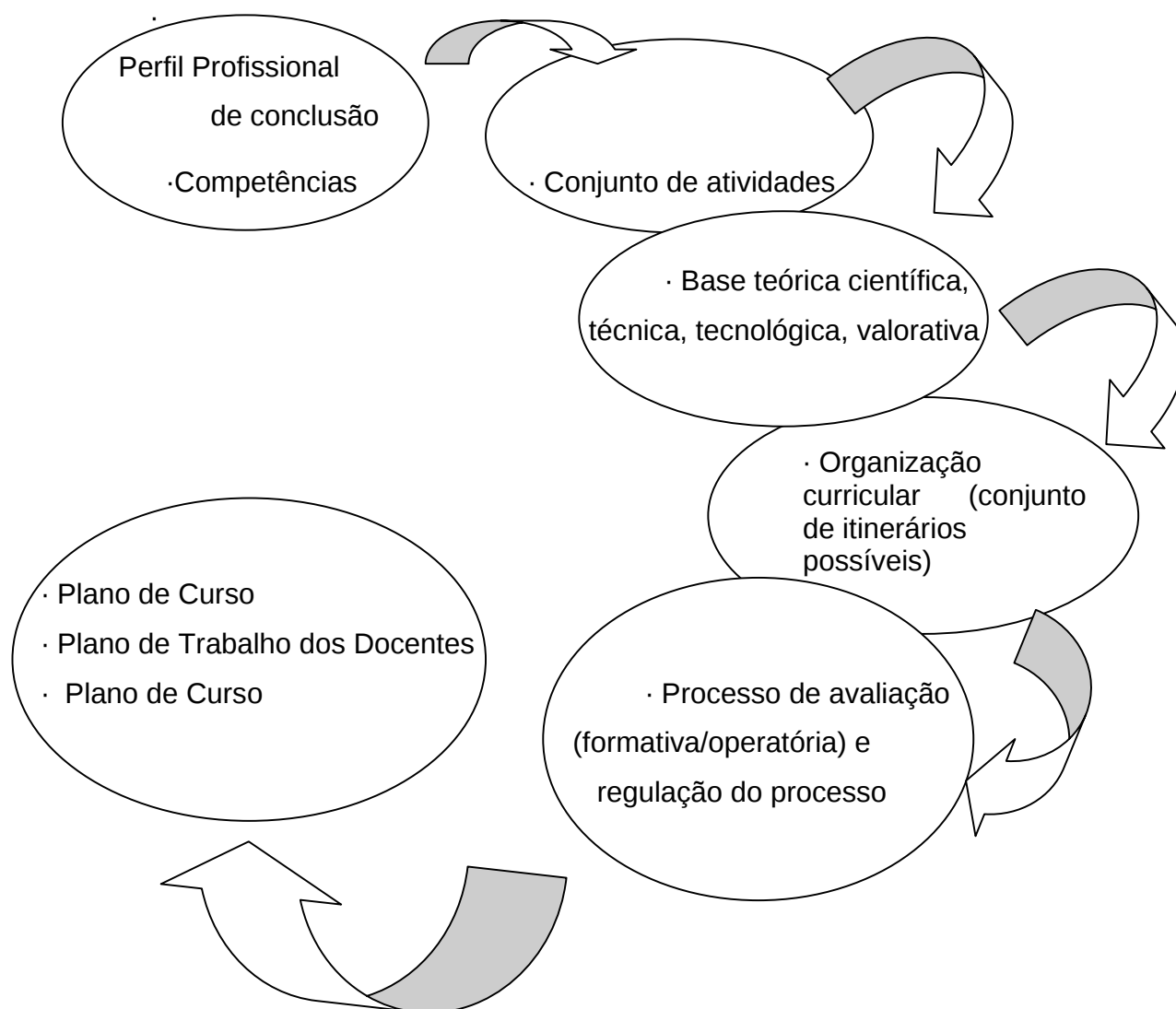
No que concerne à organização dos cursos e/aos planos de curso o documento aponta as seguintes mudanças radicais em relação à legislação anterior a 1996:

- o foco da organização curricular passou a ser a área profissional, não mais a habilitação profissional;
- ênfase na identidade e utilidade dos cursos em relação ao mercado de trabalho, reforçando o compromisso com a laboralidade²¹ e;
- a organização curricular está voltada para o desenvolvimento de competências envolvidas no perfil profissional de conclusão.

A ênfase dada às competências desloca a atenção do ensino para a visão de processo de aprendizagem e, conseqüentemente, para o educando que é sujeito desse processo. Apresenta-se a seguir, uma orientação esquemática sobre as várias etapas necessárias à elaboração de um Plano de Curso e Plano de Trabalho dos Docentes.

²¹ Adequação às competências exigidas para a laboralidade.

Quadro 5 – Quadro esquemático para elaboração de um plano de curso Técnico



Fonte : Novos Planos de Curso: Habilitação, Qualificação e Especialização, SENAC, 2000

A seguir o documento apresenta uma lista de cinco perguntas que os Docentes devem responder ao planejarem seu trabalho:

- Como a minha área específica de atuação contribui para o desenvolvimento das competências que compõem o perfil profissional de conclusão?
- Onde e como se insere minha atuação docente dentro das atividades de aprendizagem propostas no currículo do curso?
- Quais são os elementos básicos de minha área que devem compor a base conceitual, sócio-afetiva, ética, científica e tecnológica necessária para o desenvolvimento dessas atividades e, conseqüentemente, das competências previstas no perfil profissional de conclusão (no âmbito dos itinerários propostos)?
- Como e em que momentos minha intervenção didático/pedagógica ocorrerá, de modo a assegurar o trabalho interdisciplinar, integrado, da equipe docente, a regulação do processo de aprendizagem/ensino e a consistência dos critérios e formas de avaliação formativa que irão adotar enquanto equipe, etc.?
- Quais são os recursos didáticos da minha área específica que viabilizam a organização curricular proposta e que devem ser explicitados no plano de curso e de trabalho?

Orienta-se ainda que o Plano de Curso é um documento específico para cada título de curso, devendo ser coerente com a legislação educacional e com as normas estabelecidas pelo Regimento da Instituição. Reforça também que sua aprovação será dada pelo órgão educacional supervisor da entidade. Detalha na seqüência, segundo as normas da Resolução CNE/CEB nº 04/99, os itens que deverão conter o Plano de Curso e apresenta um modelo na íntegra.

Afirma-se que a responsabilidade pela elaboração dos Planos de Curso é das Unidades SENAC Especializadas²² nas várias áreas de conhecimento

²² Unidades Especializadas são aquelas que trabalham uma área específica de conhecimento, exemplo: Saúde, Administração, Moda, entre outras. Essa organização já foi

juntamente com a Gerência de Desenvolvimento Educacional. Na organização dos Planos de Cursos as Unidades Especializadas devem: realizar pesquisa de mercado, definir perfil profissional de conclusão, consultar as demais Unidades levantando dados e sugestões que contemplem necessidades locais, levar em conta o Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e a Resolução CNE/CEB nº 04/1999, atender aos Referenciais Curriculares publicados pelo Ministério da Educação e adotar o modelo de Plano de curso elaborado pela GDE, para padronizar a apresentação dos planos e facilitar sua elaboração).

Prosseguindo, o documento oferece orientação sobre a Proposta Pedagógica/Projeto Pedagógico. Cita inicialmente os artigos 12, 13 e 14 da LDB e aponta que a construção da Proposta Pedagógica deve ser um processo coletivo, democrático e dinâmico. Sua ampla permeabilidade por todos os partícipes do processo educacional é reforçada:

Essencialmente, a Proposta Pedagógica deve ser uma relação de princípios e valores, compreensível, aplicável e cuja aplicabilidade possa ser permanentemente acompanhada pelos profissionais da educação e pela sua clientela, especialmente porque tem a ver, também, com a atitude e o comportamento das pessoas. . (Novos Planos de Curso: Habilitação, Qualificação e Especialização, SENAC-SP, 2000: 26)

Essa orientação é concluída, defendendo-se que a Proposta Pedagógica deve expressar a missão institucional do SENAC-SP, articulando-a com as diretrizes propostas no seu Regimento, na sua Proposta Estratégica, à Política da Qualidade da Instituição e às diretrizes para a elaboração do planejamento anual de trabalho das Unidades. Ao mesmo tempo, deve refletir a identidade e autonomia da equipe específica da Unidade que o construiu. Com base na Proposta Estratégica e Política da Qualidade do SENAC-SP, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, o

detalhada, anteriormente, no tópico “Modelo organizacional e histórico do SENAC-SP”, da dissertação.

documento apresenta valores e princípios que poderão ajudar as unidades na construção de suas Propostas pedagógicas. São eles:

- Práticas educativas voltadas para resultados (sistemas e agentes educacionais focados na aprendizagem e não no ensino; avaliação sistemática de resultados; envolvimento dos clientes no processo, interação e participação ativa; competência profissional entendida como a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas rotineiros ou imprevistos; deve-se buscar sempre a aplicabilidade dos conhecimentos por parte da clientela);
- Práticas educativas voltadas para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem (atitude dos agentes educacionais e arranjos didáticos devem favorecer a participação, a troca de experiências, a pesquisa e a aprendizagem autônoma; a autonomia deve ser praticada por força do processo e valorizada, permanentemente, como um valor a ser incorporado pelo cliente; respeitar e valorizar a individualidade a experiência de cada cliente; programas e formas de aprendizagem autônoma devem ser parte significativa do composto de programação).

Em linhas gerais, essas foram as questões mais relevantes presentes no processo inicial de apropriação pelo SENAC-SP das diretrizes da reforma da educação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, observa-se uma relação muito forte, ainda que não direta, entre os problemas e desafios ainda enfrentados pela formação profissional e as transformações que ocorreram, mais notadamente a partir da década de 1970 e que continuam em curso no âmbito dos setores produtivo e de serviços, articulados à globalização da economia regulada pelo mercado.

No embate de identificar as melhores diretrizes para a formação profissional e selecionar as adequações frente às transformações no âmbito dos setores produtivo e de serviços, é que tivemos na década de 1990 a alavancagem da reforma educacional em todos os seus níveis.

Iniciamos este trabalho de pesquisa traçando um panorama das mudanças da forma de acumulação de capital descrevendo o papel das agências multilaterais neste contexto e caracterizando a educação na década de 1990.

Nesse cenário criado a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, tornou-se visível que suas recomendações desse documento influenciaram todas as propostas de reformas educacionais que sucederam neste período, sendo a mais significativa a Lei Federal 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, tratou-se em tópico específico do papel das agências multilaterais: Banco Mundial, BIRD, UNESCO, entre outras. Logicamente, essas agências não atuam diretamente na produção dos documentos que prescrevem as reformas educacionais, mas suas recomendações na maioria das vezes, veiculam na voz de especialistas em educação dos próprios países onde ocorreram as reformas. Dessa forma, a influência das agências multilaterais nos textos das reformas ao longo da década de 1990, ficou patente nos vários documentos oficiais trazidos à luz por esta pesquisa.

Depois de trazer a discussão o panorama do capitalismo e da educação na década de 1990, abordamos especificamente as propostas de reforma educacional no Ensino Técnico.

Também trouxemos à reflexão o conjunto de Resoluções, Indicações, Parâmetros, Planos Nacionais e Decretos, referentes ao Ensino Técnico. A partir

desse levantamento obtivemos um conjunto de pressupostos da reforma no Ensino Técnico, quais sejam: organização curricular própria e independente do ensino médio; modularização com caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional; desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, autonomia intelectual e flexibilidade de adaptação às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento; constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural; compreensão do significado das ciências, das letras e das artes no processo de transformação da sociedade, de modo a desenvolver as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho; domínio dos fundamentos científico-tecnológicos que permeiam a produção de bens e serviços, capacidade de relacionar teoria e prática, desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento; competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras como instrumento de comunicação, como processos de constituição de conhecimento e de exercício da cidadania; os cursos de nível técnico organizados por áreas profissionais; interdisciplinaridade e contextualização.

Foram também destacadas as quatro premissas apontadas pela UNESCO como base geral da educação na sociedade contemporânea.

- Aprender a conhecer – Importância de uma educação ampla com possibilidade de aprofundamento em determinada área, prioridade no domínio do próprio instrumento do conhecimento, estímulo à curiosidade intelectual, o aprender a conhecer garante o aprender a aprender.

- Aprender a fazer – Aplicação da teoria na prática, ressignificação da teoria e sua contextualização no cotidiano dos educandos.

- Aprender a viver – Aprender a viver junto, aprender a gestão de conflitos, perceber as interdependências.

- Aprender a ser – Desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico, educação voltada para o desenvolvimento holístico do educando.

No capítulo III, após descrever o modelo organizacional que o SENAC-SP adotava na década de 1990, foram analisados os documentos que refletiram a

primeira apropriação da reforma no ensino técnico²³.

Exatamente à luz destes documentos, procuramos estabelecer algumas conclusões de como ocorreu este processo de apropriação.

Pelo detalhamento do modelo organizacional do SENAC constatou-se, que muito antes do repasse para os Coordenadores de cada título ofertado, existem dois campos de mediação com funções educacionais de orientação institucional: uma de caráter nacional (Departamento Nacional do SENAC) e outra de caráter estadual (Gerência de Desenvolvimento Educacional).

Pela análise dessa mediação é possível afirmar que a totalidade da legislação escolar é filtrada nestes dois espaços anteriores de mediação, para depois ser repassada aos diversos atores educacionais que estão na linha de frente de cada título ofertado, como Coordenadores e Docentes. Assim, na perspectiva de que *“a escola como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica”* (PEREZ, 200: 131), entendemos que, foi exatamente a partir da cultura institucional do SENAC, que todos os aspectos trazidos pela reforma educacional do Ensino Técnico foi apropriada.

Como o SENAC-SP, com seus 60 anos de tradição na formação profissional, foi um partícipe habitual no palco das discussões pré-reforma no ensino profissional, tendo participado em muitos momentos diretamente na elaboração dos documentos legais, posto que muitos funcionários de seu quadro efetivo ocupam postos consultivos em organismos de regulação educacional, como, por exemplo, do Conselho Estadual de Educação, constatamos uma tendência de aceitação ou reprodução literal dos documentos legais. Pelo menos quanto ao que se refere às orientações, pois em um segundo e decisivo momento são os docentes que efetivamente vão reproduzir os modelos orientados em sala de aula, no cotidiano da sala de aula com seus alunos. Nesse caso, nossa pesquisa não conseguiu avançar e captar o impacto das diretrizes internas do SENAC-SP no trabalho do docente, como era nosso intento inicial. Tal fato constitui-se em elemento importante pois:

²³ Quando delimitamos a primeira apropriação da reforma educacional pelo SENAC-SP definimos o intervalo de tempo entre 1990 e 2001, pois a partir do Decreto 5.154/04 ocorreu um segundo momento de apropriação, que não compõe objeto desta dissertação.

... as respostas que o meio escolar oferece as inovações, bem como sua intensidade, podem variar conforme a natureza da inovação, sua origem (que pode estar na própria escola), seus conteúdos, a forma como é apresentada e a percepção que dela têm os que aí atuam, percepção que é marcada pela história da instituição, assim como pelo particular lugar que os sujeitos (individuais e coletivos) ocupam e disputam na organização. (SILVA JUNIOR; FERRETTI, 2004:77)

Em reunião do dia 08/02/2000, os Coordenadores de Cursos Técnicos receberam o seguinte material: artigos 205 a 214 da Constituição Federal de 1988 sobre a Educação; cópia da LDB Lei 9394/96, cópia do Decreto 2208/97, cópia do DCNET, cópia da DCNEM e texto com abrangência de 100 % dos pressupostos anteriormente citados. Como podemos perceber no fragmento de texto abaixo extraído do material desta reunião, exceção a separação de Ensino Médio e Técnico, considerando que o SENAC opera somente com a oferta de Cursos Técnicos, a análise afirmava que:

A possibilidade de adoção de módulos na educação profissional de nível técnico, bem como a certificação de competências, representam importantes inovações trazidas pelo Decreto Federal 2208/97. (Extraído do material recebido em reunião técnica no SENAC em 08/02/2000)

Em outro trecho do mesmo material vemos reforçado o conceito de competências para a laboralidade.

O conceito de competência amplia a responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos de educação profissional... (Extraído do material recebido em reunião técnica no SENAC em 08/02/2000)

Além das reuniões de caráter mais geral foram introduzidos módulos no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) voltado para os Docentes em uma perspectiva de treinamento frente aos novos conceitos à serem introduzidos. Constatamos, por exemplo, o seguinte: o módulo PDE “Implicações do trabalho por competências no cotidiano das Unidades”, com 48 horas, com eixos temáticos como, “organização curricular para desenvolver competências profissionais”; módulo PDE “A prática pedagógica do aprender a aprender”, com 16 horas, com eixos temáticos como, “*a ação docente sob a ótica da prática do aprender a aprender, no contexto da educação profissional*”.

Analizamos também um conjunto de transparências utilizadas em 2000 em uma das Unidades SENAC para repassar para o corpo docente as informações relativas à reforma educacional no ensino técnico. A primeira transparência afirmava “Metodologia – gerar massa crítica interna capacitada a efetuar mudanças, fazendo com que cada integrante assuma uma postura educacional centrada onde sua atuação se dá localmente, mas com visão globalizada. Ênfase no autodesenvolvimento e opção pelo imperfeito autônomo.”

O “imperfeito autônomo” remete-nos contraditoriamente, ao coletivo perfeito, união de esforços comuns, todos no mesmo diapasão.

Seja pelo tamanho da Instituição, seja pelo tempo para implantação das reformas educacionais, seja pela participação da Instituição na elaboração das Leis que regem a educação, constatamos um processo de endeusamento das propostas da reforma sem muito espaço para um debate mais reflexivo acerca de seus aspectos, tanto operativos quanto filosóficos.

Se as perspectivas anunciadas pelas reformas eram no sentido da formação ampla, de um indivíduo capaz de compreender sua realidade tais questões ficaram no discurso e no papel. Se:

O indivíduo, a medida em que, através da relação entre objetivação e apropriação, vá se tornando, de um ser genérico em-si para um ser genérico para-si, torna-se cada vez mais um ser singular, único. O homem, assim, vai se tornando sujeito da construção de sua individualidade. (DUARTE, 1993: 122)

No caso das reformas e do seu processo de apropriação e objetivação pelo SENAC-SP, pelo menos nos documentos analisados e no processo de implementação das diretrizes desses documentos, o que se constatou foi um processo que nega a possibilidade de construção de um ser genérico para-si. Um maior espaço para o debate e para a reflexão poderia propiciar aos docentes a possibilidade de melhor compreender os processos de formação e, dessa forma, gerar melhores condições para que, de um ser genérico em-si, ampliasse as condições para se tornar um ser genérico para-si. Poderiam ter sido criadas condições para que ele, tornando-se sujeito da construção de sua individualidade, pudesse contribuir, dessa forma, para uma possível redução das distorções das orientações efetivamente praticadas no cotidiano em sala de aula.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. *As novas qualidades pessoais requeridas pelo capital. Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n.5, p.21-30, jan./jun. 1999

BANCO MUNDIAL. *Priorities and strategies for education: a World Bank sector review. Washington*. 1995

BOLLMANN, Maria da G. N. *Resgate de um Projeto*. In: *Caderno ADUFF - SSind*, Niterói, 02/08/1995. p.5.

BONAMINO, Alicia. *Políticas Educacionais Brasileiras*. Mimeo. Rio de Janeiro, 1999, p.5

BRASIL. MEC. *Planejamento político estratégico para educação*. Brasília, Maio, 1995.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 15/98, de 1º de junho de 1998. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação; Ministério do Trabalho. *Política para a Educação Profissional: cooperação MEC/Mtb*, Brasília, 1995.

_____. Ministério do Trabalho. Secretária de Formação e Desenvolvimento Profissional, *Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*, Brasília, 1995.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília, 1996.

_____. Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB, Brasília 1997

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 16/99, de 5 de outubro de 1999. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível médio*. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 04/99, de 5 de outubro de 1999. *Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível médio*. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 03/98, de 26 de junho de 1998. *Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, 1998.

CARVALHO, Celso. *Os PCN para o ensino médio: possibilidades e limites*. Trabalho apresentado no Grupo 5 na Anpedinha out/2005.

CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1992.

CEPAL *Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*. Santiago de Chile., 1996.

CORAGGIO, José Luis. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção ?* Seminário O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil. PUC-SP, 1995.

CUNHA, L.A. *Ensino Médio e ensino profissional: Da fusão à exclusão*, mimeo 1997.

DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. *Formação, competências e cidadania*. Educação & Sociedade, Campinas, v.18, n.60, p. 51-63, dez. 1997.

DRUCKER, Peter. *O futuro já chegou*. Exame, São Paulo, v.34, n. 6, p. 112-126, mar. 2000

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: autores Associados, 1993.

EXPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Escuela y clases subalternas*. In: IBARROLA, N.; ROCKWELL, Elsie. (Orgs). *Educación y clases popular en America Latina*. México, DIE, 1985. p. 195 – 215.

FERRETTI, Celso; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Educação Profissional numa sociedade sem empregos*. Cadernos de Pesquisa, nº 109, mar. 2000. pp. 43-66.

_____. *Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico*. Educação e Sociedade, ano XXI, nº 70, abril. 2000. pp. 80-99.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Modelos ou modos de produção: dos conflitos as soluções*. Tecnologia Educacional, v. 29 (147). out/nov/dez – 1999, p. 8

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo (Org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 77-108.

GAUDIN, Thierry. *2100, récit du prochain siècle*; França, 1992.

GÓMEZ, Pérez. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Rio Grande do Sul: Artmed, 2001.

HAGE, Jorge. *A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. In: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD/ com comentários de Dermeval Saviani ... [et al.]*. - São Paulo: Cortez, ANDE, 1990.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 6.ed. São Paulo: Loyola, 1996. 349 p.

HERNÁNDEZ, Fernando. VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HELLER, Agnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. 4ª ed. Barcelona: Península, 1994.

IPEA/CEPAL/INEP. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília., 1995

JULIA, Dominique. *La culture scolaire comme objet historique*. Paedagogica Histórica International journal of the history of education (Suppl.Series, vol.I, coord. A. Nóvoa, M Depaepe e E.V. Johanningmeier. 1995. pp. 353-382

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino de 2o grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988.

LEITE, Lúcia Helena Álvares. *A pedagogia de projetos em questão*. Belo Horizonte, 1994. Mimeogr.

LUCKESI, Cipriano. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

MANFREDI, Silvia Maria. "Reestrutuação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil" in: *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*, São Paulo, Atlas, 1996.

MARTINS, Ângela Maria. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento*, Cadernos de Pesquisa, nº 109. Campinas: Autores Associados, mar., 2000. pp. 67-87.

MOREIRA, A.F.B. *Currículos e Programas no Brasil*, Campinas, Papirus, 2003.

NEVES, Lúcia M. W. *Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco*; In NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. Coleção educação contemporânea. pp. 5 – 58.

OLIVEIRA, Ramon. *O Legado da Cepal à Educação nos Anos 90*. Revista Iberoamericana de Educação. 2001.

_____A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira. Boletim Técnico Senac número 271. 2001

PAIVA, Vanilda. *Desmistificação das profissões: quando as competências moldam as formas de inserção no mundo do trabalho*. Contemporaneidade e Educação. Ano II, nº 1, Maio/97, pp. 131-132.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996. 96 p.

Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem – aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.

POPKEWITZ, T. S. Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Tradução de: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação ?* São Paulo, Cortez, 2001.

_____. *Indicações para a adequação do projeto pedagógico do Senac à atual legislação brasileira de Educação Profissional*. Mimeo. RJ, 2000

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

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Tradução de: Claudia Schiling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SÃO PAULO. CEE. Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE nº 01/97, de 19 de fevereiro de 1997. *Implantação da LDB - Lei Federal nº 9394/96*, 1997.

_____. Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE nº 13/97, de 24 de setembro de 1997. *Diretrizes para elaboração de Regimento das Escolas do Estado de São Paulo*, 1997.

_____. Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE nº 23/97, de 17 de dezembro de 1997. *A Educação Profissional e a Nova LDB*, 1997.

_____ Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE nº 08/2000, de 05 de julho de 2000. *Diretrizes para Implementação da Educação Profissional de nível Técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo*, 1997.

_____ Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE nº 05/2001, de 20 de junho de 2001. *APASE encaminha abaixo-assinado solicitando prorrogação do Prazo para apresentação dos Planos de Curso de Educação Profissional*, 2001.

TEDESCO, Juan Carlos. *O Novo Pacto Educativo*. São Paulo: Ática, 1998.

TOMMASI, Livia De, WARDE, Mirian J. & HADDAD, Sérgio (Orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

VIEIRA, Ana Maria Conti. Dissertação. *Docência e reforma do ensino técnico : o plano de trabalho docente como instrumento de implementação em uma escola técnica estadual paulista no período 2001-2004 / Sorocaba, SP*, 2006.

ZANETTI, Maria Aparecida. *Política Educacional e LDB: Algumas Reflexões*. Revista Digital Livre Filosofar, Ano III, Número 4, dez 1998. IFiL, Curitiba, PR, Brasil, 1998.

WARDE, Mirian J; HADDAD, Sérgio (Org.) *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*, 4ª edição. São Paulo, Cortez, 2003.