

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JULIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
MARÍLIA / UNESP**

EDSON DETREGIACHI FILHO

**A ESCOLA COMO *LOCUS* DE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DE
NORMAS**

Apropriação das Políticas Oficiais em uma unidade do CEETEPS

Marília

2008

Edson Detregiachi Filho

**A ESCOLA COMO *LOCUS* DE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DE
NORMAS**

Apropriação das Políticas Oficiais em uma unidade do CEETEPS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira, Linha: Política Educacional, Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares, para a obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Doutora Maria Sylvia Simões Bueno.

Marília

2008

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Detregiachi Filho, Edson.

D483e A escola como *lócus* de produção e reprodução de normas: apropriação de políticas oficiais em uma unidade do CEETEPS / Edson Detregiachi Filho. – Marília, 2008. 118f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

Bibliografia: f. 102-106.

Orientadora: Dra. Maria Sylvia Simões Bueno.

1. Reforma do ensino técnico. 2 Autonomia da escola.
3. Estratégia de gestão. I. Autor.II. Título.

CDD 373

Edson Detregiachi Filho

**A ESCOLA COMO *LOCUS* DE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DE
NORMAS**

Apropriação das Políticas Oficiais em uma unidade do CEETEPS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira, Linha: Política Educacional, Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Marília, ____/____/2008.

BANCA EXAMINADORA

DRA. MARIA SYLVIA SIMÕES BUENO – Presidente
UNESP/Marília

DR. MIGUEL HENRIQUE RUSSO
UNINOVE/ São Paulo

DR. GIOVANNI ANTONIO PINTO ALVES
UNESP/Marília

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Edson e Dirce, que sempre me apontaram o caminho da retidão e à minha esposa Cláudia, companheira de todas horas e que acredita em mim, mais do que eu mesmo.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Dra. Maria Sylvia Simões Bueno, pela oportunidade concedida, pelas inesgotáveis contribuições dadas e por orientar sem interferir, respeitando minha autonomia e acima de tudo, minhas limitações.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília, com os quais muito aprendi, por meio dos conteúdos acadêmicos transmitidos e pelo exemplo de conduta.

À Professora Dra. Iraíde Marques de Freitas Barreiro e ao Professor Dr. Giovanni Alves, membros da banca do exame de qualificação, pelas críticas e apontamentos, que possibilitaram o enriquecimento do estudo.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação e da Biblioteca, pela dedicação e pelos esclarecimentos prestados.

À Professora Luci Mieko Hirota Simas, diretora da Unidade Escolar pesquisada, pela atenção dedicada e por estar sempre gentilmente pronta para esclarecer minhas dúvidas.

A tantos outros que, neste período compartilharam emoções, nem sempre contidas.

“O degrau de uma escada não serve simplesmente para que alguém permaneça em cima dele, destina-se a sustentar o pé de um homem pelo tempo suficiente para que ele coloque o outro um pouco mais alto”.

Thomas Huxley

RESUMO

O presente trabalho, *A Escola como Locus de Produção e Reprodução de Normas*, pretende explicitar a estratégia de gestão do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e verificar se a mesma conduz efetivamente à gestão democrática e participativa, mediante análise micropolítica em uma unidade escolar situada na cidade de Garça – SP, região de Marília, a ETEC Monsenhor Antonio Magliano, que oferece entre outros, cursos técnicos de mecânica e de eletrônica. Essa Instituição é uma Autarquia do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria do Desenvolvimento e oferece gratuitamente à comunidade o ensino médio e cursos técnicos de nível médio. Em seus documentos legais, o CEETEPS privilegia a gestão democrática e a autonomia da escola. A hipótese que orienta a pesquisa ora relatada é a de que podem haver divergências entre o discurso oficial de gestão democrática e a efetiva condução das estratégias de gestão na implementação das políticas oficiais nas unidades escolares. A pesquisa de enfoque qualitativo desenvolve análise documental. A região na qual está localizada a unidade escolar selecionada possui vasto campo de trabalho nas áreas acima referidas, preponderantemente junto às pequenas e microempresas e a oferta desses cursos procura formar profissionais para atuarem nesse mercado regional segmentado pelos arranjos produtivos locais, porém norteado pelas diretrizes macroestruturais do CEETESP, o que pode sugerir a necessidade de ajustamentos das políticas oficiais na unidade escolar para atender aos anseios da comunidade local e regional. Nesse contexto a escola pode ser um *locus* de produção e reprodução de normas.

Palavras-chave: Reforma do ensino técnico. Autonomia da escola. Estratégia de gestão. Apropriações. Normatização.

ABSTRACT

The present paper, “The School as a *Locus* for the Production and Reproduction of Rules”, is aimed at explaining the administration strategy of Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) and at verifying if this strategy leads to the democratic participative administration, by means of a micro- political analysis performed in a school unity located in Garça town – SP, Marília’s region: the ETEC Monsenhor Antonio Magliano, which offers technical courses on mechanics and electronics, among others. This is an autonomous Institution in São Paulo State; it is linked to “Secretaria do Desenvolvimento” and it offers, for free, secondary education and technical courses to the community. In its legal documents, CEETEPS privileges the democratic administration and the autonomy of the school. The hypothesis underlying the research is that there can be divergences between the official discourse on democratic administration and the effective conduction of administration’s strategies in the implementation of official policies in school unities. The research, with a qualitative focus, develops a documental analysis. The region in which the school unit is located offers a wide work field for the aforementioned areas, mainly in small and micro-enterprises; and the offering of these courses is aimed at preparing professionals to act in this regional market which is segmented by local productive arrangements, but that is oriented by CEETESP’s macro-structural directions, which can suggest the need of adjustments in official policies in the school unity in order to meet the wishes of the local and regional communities. In this context, the school can be a *locus* for the production and reproduction of rules.

Key words: Renovation in technical teaching. School autonomy. Administration Strategy. Appropriations. Standardization.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APM - Associação de pais e mestres
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD – Banco Mundial
- CIPA – Comissão interna de proteção contra acidentes
- CEE/SP – Conselho estadual de educação do Estado de São Paulo
- CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
- CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
- CETEC – Coordenadoria de ensino técnico
- CONFEA – Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
- CREA – Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
- DAU – Diretoria de Assuntos Universitários
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ETE – Escola Técnica Estadual (denominação utilizada até dezembro/ 2006)
- ETEC – Escola Técnica Estadual (denominação Atual)
- ETECMAM – Escola Técnica Estadual Monsenhor Antônio Magliano
- FATEC – Faculdade de Tecnologia
- FEESP – Fórum de Educação do Estado de São Paulo
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- MEC-USAID – Ministério da Educação- *United States Agency for International Development*
- MPE – Micro e Pequenas Empresas
- PIB – Produto Interno Bruto
- PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
- SAI – Sistema de Avaliação Institucional
- SAIE – Sistema de Avaliação Institucional de Egressos
- SD – Secretaria do Desenvolvimento do Estado de São Paulo
- SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
- UDN – União Democrática Nacional
- UNESP – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho
- UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
- UE – Unidade Escolar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – PONTUANDO O TRABALHO	14
CAPÍTULO 2 – CONCEITOS BÁSICOS	22
CAPÍTULO 3 – FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	38
CAPÍTULO 4 – HISTORICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO	43
4.1 As Relações de Produção Capitalista e a Educação Profissional	43
4.2 Educação Profissional no Brasil	46
4.3 A Reforma Recente da Educação Profissional no Brasil	54
CAPÍTULO 5 – FOCO DA PESQUISA	67
5.1 O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza	67
5.2 As Escolas Técnicas do CEETEPS	82
5.3 A Escola Técnica Estadual Monsenhor Antonio Magliano	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	102
APENDICE	108
ANEXO	110

INTRODUÇÃO

Uma longa viagem começa com um único passo.
Lao-Tsé

A pesquisa, *A Escola Como Locus de Produção e Reprodução de Normas*, tem como origem a pesquisa docente “Reforma da educação profissional de nível médio nas escolas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: gestão, currículo e formação/atuação docente” sob coordenação da Dra. Maria Sylvia Simões Bueno.

O foco deste trabalho é a educação profissional no Brasil, com ênfase na reforma da educação profissional de nível médio, implementada na virada do milênio. Esse contexto de mudanças esteve principalmente demarcado por meio dos Decretos 2208/97 e 5154/04, que promoveram uma significativa ruptura nos rumos dessa modalidade de ensino.

No Brasil, a educação profissional teve suas origens no assistencialismo às camadas menos favorecidas da sociedade, para ocupar os necessitados e os desvalidos ao mesmo tempo que procurava dar-lhes qualificação para poderem suprir suas necessidades básicas. Desde o nascedouro, a educação profissional brasileira é marcada pela cultura proveniente da colonização escravista, que promove uma visão preconceituosa do trabalho para a produção, relegando-o às classes sociais inferiores.

No decorrer do século XX, a visão cultural do trabalho ganha traços menos preconceituosos em decorrência do paradigma de produção que estabelece importância na relação entre o capital e o trabalho nos processos produtivos, e se expressa por meio de programas de formação de mão-de-obra qualificada em parcerias entre a indústria, os sindicatos e o governo.

A partir das décadas de 1970 e 1980, com o avanço da tecnologia, as comunicações que favorecem a globalização e a automação mudam drasticamente o cenário da mão-de-obra produtiva, redesenha-se o cenário econômico, exige-se permanente atualização e identificação de novos perfis profissionais. Frente a esse novo panorama, em que a educação de caráter conclusivo está descartada para o profissional que pretende manter-se no mercado de trabalho, é necessário que a escola reveja sua atuação.

As mudanças no mundo do trabalho refletem-se amplamente na escola secundária, via de regra ainda organizada em razão dos setores tradicionais da economia e da velha estrutura de mercado. Além disso, esse ensino – como no resto do mundo – está chegando ao final do século sem que seus objetivos sejam claramente definidos. Sem dúvida, uma condição que também concorre para exigir reformas significativas. Neste quadro, a

educação secundária constitui-se, desde a metade dos anos 80, num foco de preocupações. Isso está muito evidente nos documentos oficiais e nas publicações das revistas de educação comparada. (BUENO, 2000, p.63).

Estamos vivendo, assim, em uma época em que as mudanças econômicas decorrentes da globalização dos processos produtivos acontecem de maneira bastante dinâmica e causam profundas mudanças no paradigma do emprego e na busca constante da eficácia do cidadão enquanto profissional necessariamente qualificado.

Nesse quadro, percebe-se a necessidade de adequações no ensino profissionalizante de nível médio para possibilitar a qualificação e incorporar a responsabilidade de preparar o profissional para novas etapas do processo educativo. A educação, no discurso de inclusão social, extrapola os limites dos interesses nacionais, abrangendo toda comunidade do mundo globalizado.

A política educacional no Brasil, a partir da década de 1990, inicia um processo de reformas que busca identidade para o ensino médio e técnico a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/96. (BRASIL, 1996). A reforma da educação profissional brasileira, por conta de acordos financeiros, alinha-se aos anseios das agências financiadoras internacionais e promove a apropriação de termos oriundos da administração empresarial, entre eles a estratégia de gestão, a gestão democrática e a autonomia da escola. Consideramos que apropriar significa promover adaptações, acomodações de modo convincente e mesmo ressignificações. Nessa linha de raciocínio, pode existir diversidade de subjetividades em relação ao tema entre as empresas, sindicatos e sociedade. Tais diferenças tendem a gerar um complexo jogo de forças antagônicas e contraditórias. Nesse panorama, as apropriações das políticas públicas, em todos os níveis (macro, meso e micro), são guiadas por abordagens diferenciadas e originam disputas que podem ser resolvidas pelos caminhos democráticos ou ‘acomodadas’ por estratégias de gestão.

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

No Estado de São Paulo, o CEETEPS, entidade autárquica vinculada à Secretaria do Desenvolvimento, foi criado em 1969 para realizar e desenvolver a educação tecnológica no ensino médio e principalmente no ensino superior. Atualmente oferece à comunidade, gratuitamente, cursos nas áreas de agropecuária, comércio, construção civil, design,

geomática, gestão, indústria, informática, meio ambiente, mineração, química, saúde, telecomunicações, transportes e turismo. O CEETEPS mantém, também, cursos de qualificação básica, destinados à formação de trabalhadores de todos os graus de escolaridade.

Apesar de ser atualmente o maior centro de formação profissional da América Latina, contando com 33 Faculdades de Tecnologia (FATECs, com 20 mil alunos em 31 cursos) e 138 Escolas Técnicas Estaduais (ETECs), atendendo mais de 100 (cem) mil alunos por ano com unidades distribuídas por 116 municípios do Estado, o CEETEPS é parcamente estudado pela academia e, portanto, julgamos de grande relevância científica a realização de pesquisas sobre ele.

Em termos de gestão, a Coordenadoria de Ensino Técnico desenvolve atividades de laboratórios de currículo, do estudo, interpretação e aplicação da legislação e desenvolve avaliação por meio do Observatório Escolar, do SAI e das estatísticas educacionais. O CEETEPS conta com supervisão própria, sendo o Grupo de Supervisão vinculado diretamente à Coordenadoria de Ensino Técnico – CETEC. O discurso da gestão descentralizada e sua efetiva realização na comunidade pretendem conferir autonomia às unidades escolares. Essa proposta de autonomia e influências do contexto sócio-econômico podem sugerir a necessidade de ajustamentos das políticas oficiais nas unidades escolares, buscando atender aos anseios da sociedade local e regional, produzindo ajustes pela ação micropolítica em sua efetiva implementação, porém devendo reproduzir formalmente as diretrizes macroestruturais do CEETESP.

Integrante do CEETEPS, na cidade de Garça – SP, região de Marília, a ETEC Monsenhor Antonio Magliano oferece, entre outros, cursos técnicos de mecânica e eletrônica, com duração de um ano e meio, divididos em três ciclos, cada qual abrangendo um semestre. Considerando que a região onde está localizada a unidade escolar possui um vasto campo de trabalho nessas áreas, preponderantemente junto às pequenas e micro-empresas, a oferta desses cursos procura formar profissionais para atuarem nesse mercado regional segmentado pelos arranjos produtivos locais. Tais cursos, norteados pelas diretrizes macroestruturais do CEETESP, são redimensionados em função dos contextos local e regional.

A pesquisa, com enfoque qualitativo, empregará a análise documental, privilegiando documentos legais pertinentes ao ensino técnico de nível médio no período entre a LDBEN 9394/96 e o Decreto Federal 5154/04 e documentos gerados na Unidade Escolar, com vistas a estabelecer análise, segundo Ball (1989) e Lima (2003), mediante nível mesoanalítico para identificar os níveis nos quais ocorrem as “apropriações” das políticas oficiais pela unidade escolar.

A análise documental terá por referência a obra: Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, de autoria de Menga Lüdke e Marli André e os objetivos específicos serão análise de documentos e legislação gerados pelo MEC e CNE; análise dos documentos gerados pelo CEETEPS na busca de enquadrar-se à nova legislação vigente; identificação dos procedimentos realizados na Unidade escolar com vistas a esse enquadramento e análise crítica buscando identificar a estratégia de gestão adotada.

No capítulo um, Pontuando o Trabalho, é apresentado como ‘fio condutor’ da pesquisa desenvolvida o pensamento crítico. Nesse capítulo são delineados o foco da pesquisa (a educação profissional no Brasil) e os caminhos escolhidos na busca de evidências que possam conduzir à gestão democrática e à autonomia da escola. Essas evidências têm por referência o conceito de apropriação das políticas públicas e o caminho trilhado pretende explicitar essas apropriações.

No capítulo dois, Conceitos Básicos, julgamos importante ressaltar alguns conceitos básicos abordados para melhor compreensão das reformas ocorridas na educação profissional no Brasil, tendo como o cenário internacional como contexto macropolítico. Esse capítulo contempla, ainda, uma revisão bibliográfica sobre os temas: “estratégia de gestão”, “autonomia da escola” e “gestão democrática”, sua contextualização e a interação entre eles.

No capítulo três, são detalhados os fundamentos metodológicos que orientam a pesquisa relatada, esclarecendo as opções metodológicas, a escolha e a justificativa das categorias de análise utilizadas assim como os referenciais teóricos adotados.

No capítulo quatro, aborda-se a historicidade e a contextualização da educação profissional no Brasil. Delineiam-se os nexos existentes entre a educação profissional e as relações de produção, desde seus primórdios. Apresenta-se, em linhas gerais, a trajetória dessa modalidade de ensino no país, com suas origens no assistencialismo até o advento do empreendedorismo, desembocando na reforma do ensino profissional na virada do milênio.

O capítulo cinco aprofunda o conhecimento a respeito do foco do estudo, com informações sobre a Instituição (contexto macropolítico) e a Unidade de Ensino (contexto micropolítico) a fim de contextualizar sua inserção na comunidade local e regional.

Para concluir, são apresentadas as considerações finais. As reflexões e conclusões foram delineadas por meio da análise comparativa entre o discurso e a efetiva implementação da gestão democrática e a autonomia da escola, fundamentadas pela estratégia de gestão adotada pela Instituição foco da pesquisa.

CAPÍTULO 1

PONTUANDO O TRABALHO

Não há nada mais poderoso do que uma idéia cujo
momento chegou.
Vitor Hugo

O ‘fio condutor’ da pesquisa desenvolvida é o ‘pensar independente’, o mais livre possível de influências e manipulações alheias, que possibilita comparar o discurso com a prática real e traz como atributo maior a possibilidade de tecer reflexões acerca das questões do cotidiano, principalmente para apreender seus meios de ação. Trata-se da etapa inicial e imprescindível para a produção de uma reflexão crítica e transformadora, visto que busca apreender o movimento dos fenômenos e compreendê-los como sínteses conquistadas no campo histórico social que podem ser transformadas pela ação humana. Esses movimentos explicitam-se pela luta continuada e têm como objetivo as conquistas no campo social, frutos de verdadeiras batalhas entre as classes. Suas estratégias são fundamentais no intuito de ludibriar o oponente, impondo-lhe muitas vezes caminhos sinuosos à derrota incondicional, enquadrando-se no que Certeau (1994, p.99) define como “cálculo ou manipulação de força”. Também no campo social é imprescindível estarmos atentos a essas estratégias e manobras, pois segundo Boron (2005, p.136), o neoliberalismo e o pós-modernismo contribuem para o declínio do pensamento crítico instilando a mentira do “pensamento único, construído sobre as premissas da economia neoclássica absolutamente capaz de decifrar o sentido e os traços característicos da nova sociedade”.

O caminho escolhido para direcionar esse estudo que analisa a estratégia de gestão do CEETEPS pretende perscrutar a interação entre a imposição das diretrizes oficiais pelo órgão central da instituição mantenedora, num contexto macropolítico, envolvendo mais de cento e trinta unidades escolares que atuam nos mais diversos campos de formação profissional com realidades regionais bastante heterogêneas e a efetiva implementação destas diretrizes no ambiente escolar, em um contexto micropolítico, com a participação dos atores locais. Julgamos importante essa análise porque, principalmente em um contexto de grandes mudanças por meio da reforma do ensino profissional de nível médio, as diretrizes centrais encontram, na unidade escolar, atores com diversas subjetividades e diferentes histórias de vida que se alinhavam no cotidiano, em um constante movimento de acomodação e

afloramento, pelas interações vivenciadas, tecendo o ‘pano-de-fundo’ característico da unidade escolar.

Entretanto sabemos que reformas, como esta aqui referidas, geradas em órgãos da administração central, encontram na escola, estruturas culturais e políticas historicamente estabelecidas, criando uma trama institucional que interpela, filtra, transforma, ignora, escamoteia ou absorve, muitas vezes fragmentariamente, as mudanças pretendidas. (ZIBAS, 2005, p.72).

Para fundamentar a pesquisa, inicialmente se recorreu a Martins (2002, p.11) para a definição do conceito de autonomia e gestão democrática, pois, segundo essa autora, ele “é construído historicamente pelas diferentes características culturais, econômicas e políticas que configuram as sociedades ao longo de sua trajetória”. Para fazer o confronto entre autonomia e democracia, Martins (2002) recorre aos conceitos de Rousseau.

A discussão sobre o desenvolvimento e o exercício da autonomia no âmbito da política implica um debate sobre a própria construção da noção de democracia desde Rousseau, para quem o princípio inspirador do pensamento democrático sempre foi a liberdade entendida como autonomia, isto é, como a capacidade de uma sociedade de dar leis a si própria, promovendo a perfeita identificação entre quem dá e quem recebe uma regra de conduta, eliminando, dessa forma, a tradicional distinção entre governados e governantes sobre a qual fundou-se todo o pensamento político moderno. (MARTINS, 2002, p.12).

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

Uma vez definido o conceito de autonomia, utilizando-se a análise de Martins (2002), busca-se um referencial teórico que possa evidenciar a efetiva gestão democrática da escola. Lima (2003) efetua análise sobre a gestão democrática na escola pública, questionando o seu funcionamento se os diversos atores se limitarem a um cumprimento zeloso das regras

formais, ou ainda, se os modelos organizacionais podem dispensar os atores de suas decisões, interpretações e interesses. Conclui, defendendo, concordando com Martins (2002), que a gestão democrática se concretiza com a efetiva participação dos atores locais, orientados pelas regras formais, porém com autonomia para efetivarem recriações, agora não mais veladamente, mas explicitamente,

A prática desta autonomia permitirá, em graus variáveis, a produção de novas regras e a intervenção em áreas outrora reservadas aos decisores centrais e aos textos oficiais. [...] Uma governação democrática de cada escola deve reger-se, assim, por princípios e regras gerais constantes dos modelos decretados, mas conferindo grande importância à possibilidade de uma mais extensiva e aprofundada *recriação* daqueles modelos através da produção de regras autônomas, agora consideradas legítimas. (LIMA, 2003, p.113, grifo do autor).

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

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

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

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

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

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

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

La consideración de la política de cambio es un punto de partida apropiado para el estudio de la micropolítica de la escuela al menos por dos razones. Primero, como sostiene Lacey (1977), el cambio o la posibilidad de cambio lleva a la superficie los conflictos y diferencias subterráneas que de otro modo quedan silenciados u ocultos en la rutina cotidiana de la vida escolar. [...] Las innovaciones pocas veces son neutrales. Tienden a promover o fortalecer la posición de ciertos grupos y a perjudicar o dañar la posición de otros. (BALL, 1989 p.47 e 49).

Essa análise de Ball (1989) é utilizada como referencial para o foco da análise documental deste trabalho em relação ao período de produção dos documentos estudados, produzidos entre 1996 e 2007, tendo por referência as “reformas” implementadas no ensino profissional neste período, principalmente por meio da ruptura provocada pelos Decretos

2208/97 e 5154/04, período em que os conflitos devem ter aflorado, potencializando a apropriação das políticas oficiais no âmbito da unidade escolar, o que favorece o estudo.

Ainda em relação à trama tecida neste movimento de apropriações, Ball (1989) defende o desenvolvimento de dois processos antagônicos pretendendo equacionar e acomodar as forças: o conflito e o controle. Segundo ele, os conflitos, que fazem parte de todas as organizações, são gerados entre indivíduos, mas principalmente entre grupos, sendo o controle a tentativa de conter esses conflitos na escola, efetuado pela direção e também por grupos de maior influência. Dessa maneira Ball (1989) prioriza seu foco de análise na unidade escolar, estabelecendo que o papel do diretor é fundamental para apreender a “apropriação” das políticas oficiais, elaborando inclusive uma classificação de diretores em função de suas especificidades em relação à implementação deste controle: o interpessoal, o administrativo e o político.

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

Tal teoria traz consigo a racionalidade e os objetivos do processo de produção de mercadorias e é tomado por Ball como válido para todo tipo de organização e, portanto, transplantável para a instituição escolar. Nesse movimento Ball nega a escola, a educação escolar, abstrai o institucionalismo e com isto o estado moderno, produzindo um neofuncionalismo bem ao gosto do pragmatismo que no plano filosófico legitima as reformas educacionais do Estado, a nova cultura social. Tal qual os outros autores, deixa de lado a História e foca a gestão por meio do conflito, sem indagar por que ele emerge. (SILVA JUNIOR; FERRETTI, 2004, p. 75).

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

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

Pode-se supor, que esses conflitos ocorridos nos processos de apropriação das políticas públicas não são exclusivos das unidades escolares no contexto micropolítico, mas devem ocorrer também em outras esferas, na trajetória entre a imposição das políticas e sua efetiva implementação (esfera federal, estadual e institucional), como delinearam Almandoz e Vitar (2006, p.32)

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

Analisando essa posição defendida por esses autores, decidimos adotar outro referencial teórico-metodológico com o objetivo de complementar a posição de Ball, pois consideramos importante sua utilização sob o aspecto de que, estando o foco de sua abordagem centrada na micropolítica escolar, potencializaria a identificação das “apropriações” aí ocorridas. Ou seja, considera-se que a posição de Ball oferece uma boa ‘chave de leitura’ para compreender os processos de apropriações das políticas oficiais pela unidade escolar, mas admite-se que deve ser complementada por outra abordagem.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO 2

CONCEITOS BÁSICOS

Do atrito de duas pedras chispam faíscas; das
faíscas vem o fogo; do fogo brota a luz.
Vitor Hugo

Para melhor compreensão das reformas ocorridas na educação profissional no Brasil, foco desse trabalho, considera-se importante analisá-las tendo como ‘pano de fundo’ o cenário internacional. Para o entendimento dessa contextualização, faz-se necessário ressaltar alguns conceitos básicos que são abordados neste capítulo.

A democracia, como forma de governo, já integrava o pensamento político na Grécia Antiga, sendo definida como o governo dos muitos, da maioria, do povo, contrapondo-se ao governo de uns poucos. A origem da democracia, conforme o pensamento político grego, caracterizava-se pela efetiva participação de todos nas decisões do governo. Embora esse “todos” correspondesse apenas aos cidadãos, a essência do conceito permanece. Segundo Bobbio (1990, p.33), as grandes dimensões dos Estados modernos tornaram inviável a democracia direta e constituíram a democracia representativa, “aquela forma de governo em que o povo não toma ele mesmo as decisões que lhe dizem respeito, mas elege seus próprios representantes, que devem por ele decidir”. Para Bobbio (1990), a instituição da democracia representativa não teve como objetivo enfraquecer o governo popular, mas torná-lo possível no Estado moderno.

Segundo Bobbio (1990, p.33), o próprio Rousseau, “admirador apaixonado dos antigos que tinha tomado a defesa da democracia direta sustentando que a soberania não pode ser representada”, estava convencido de que a democracia direta apenas era possível em um Estado muito pequeno, no qual fosse fácil o povo se reunir. Bobbio (1990) defende, ainda, que apesar de todas as discussões que se travaram no decorrer dos séculos em torno da diversidade da “democracia dos antigos” em relação à “democracia dos modernos”, o significado descritivo geral do termo não se alterou e o titular do poder político é sempre o povo. A mudança está presente na forma de exercer esse poder que, na democracia dos Estados modernos, é concretizada por meio da democracia representativa.

Ainda recorrendo aos conceitos de Bobbio (1990, p.35), para a democracia ser representativa, é necessário ser excluído o mandato vinculatório do eleitor com o eleito, “é

inerente, na democracia representativa, a desvinculação do representante da nação com respeito ao singular indivíduo representado e aos seus interesses particularistas”. Esse autor postula que “então a democracia moderna pressupõe a atomização da nação e a sua recomposição num nível mais elevado”, e compara que esse “processo de atomização é o mesmo processo do qual nasceu a concepção do Estado liberal, cujo fundamento deve ser buscado na afirmação dos direitos naturais e invioláveis do indivíduo”. Apesar de ser fundamentado no mesmo processo de atomização,

O problema das relações entre liberalismo e democracia torna-se muito complexo, tendo já dado lugar, a debates inconclusivos. De fato, nesse modo o problema das relações entre liberalismo e democracia se resolve no difícil problema das relações entre liberdade e igualdade, um problema que pressupõe uma resposta unívoca a essas duas perguntas: Qual liberdade? Qual igualdade? (BOBBIO, 1990, p.38).

Bobbio (1990, p.44-45) conclui que, mesmo com divergências e confrontos, “esse nexos recíproco entre liberalismo e democracia é possível porque ambos têm um ponto de partida comum: o indivíduo”. E, dessa maneira, ideais liberais e método democrático vieram gradualmente se combinando e “hoje apenas os Estados nascidos das revoluções liberais são democráticos e apenas os Estados democráticos protegem os direitos do homem”.

Offe (1994, p.269) relata que “em qualquer Estado moderno, os cidadãos estão estruturalmente relacionados à autoridade estatal basicamente de três maneiras”. Os cidadãos constituem a principal fonte da vontade política coletiva, também são os “sujeitos” contra quem essa vontade pode ser imposta e cujos direitos e liberdades civis impõem limites sobre a autoridade do Estado e, finalmente, são clientes que dependem dos serviços e dos bens coletivos fornecidos pelo Estado. Assim, segundo Offe (1994, p.269), “Vê-se logo que estes três componentes do conceito de cidadania têm suas raízes ideológicas nas teorias políticas do liberalismo, da democracia e do Estado do bem-estar respectivamente”. Seguindo sua linha de raciocínio, defende que os cidadãos,

Passam a depender de uma grande variedade de políticas econômicas e sociais, cuja estrutura institucional é atualmente conhecida como o Estado do bem-estar intervencionista. Assim, pode-se dizer que os três componentes das relações modernas entre Estado e os cidadãos no Ocidente são o *Estado de direito*, a *democracia representativa* e as condições de “garantia civil” através do Estado do bem-estar. (OFFE, 1994, p.270).

Com base nessa afirmação, questiona o quão estável e viável pode ser a arquitetura de um sistema político composto desses três componentes estruturais, defendendo, ainda, que

duas perspectivas opostas podem ser distinguidas nessa coexistência - a harmonia e as tensões, pressões, contradições e incompatibilidades.

Offe (1994, p.283) promove reflexão sobre o tema para delinear qual dessas duas perspectivas é válida e conclui que “a relação de apoio mútuo da democracia de massas e da condição do Estado do bem-estar não constitui mais uma hipótese convincente” como um reflexo de mudanças estruturais e de novas situações em que se encontram os agentes políticos,

Minha tese é que o Estado do bem-estar como nós o conhecemos, uma importante realização das sociedades da Europa Ocidental no pós-guerra, está perdendo rapidamente seu apoio político por essas razões de mudança estrutural, e que essa evolução não pode ser totalmente explicada por argumentos ligados à crise fiscal e econômica, nem por argumentos políticos que enfatizam a ascensão de elites e ideologias neoconservadoras. (OFFE, 1994, p.307).

Esse autor conclui finalmente, que os cidadãos que apóiam as políticas anti-Estado do bem-estar, não o fazem por más intenções, impulsos irracionais ou por influencia dos neoconservadores (com atitudes de pró-liberdade de mercado), mas devido a convicções formadas racionalmente em função das realidades sociais percebidas e às experiências vivenciadas com a prática dos Estados do bem-estar existentes. “Isso tudo resulta na previsão de que as acusações neoconservadoras sobre o Estado do bem-estar provavelmente surtirão efeito, [...] porém não significa que a análise neoconservadora e os argumentos empíricos sobre os quais se baseia a sua validade sejam verdadeiros”. (OFFE, 1994, p.317).

Nesse contexto, o Estado de bem-estar, que havia sido um meio utilizado para enfrentar a crise do capitalismo, segundo Boron (1994, p.187), “foi ideologicamente convertido no “bode expiatório” e concebido como o fator que a origina”. É nesse quadro político que, se produz o “virulento ressurgimento do liberalismo” denominado neoliberalismo nessa nova versão.

Recorrendo mais uma vez aos conceitos de Bobbio (1990, p.87), “por neoliberalismo se entende hoje, principalmente, uma doutrina econômica, da qual o liberalismo político é apenas um modo de realização, nem sempre necessário; uma defesa intransigente da liberdade econômica, da qual a liberdade política é apenas um corolário”.

O neoliberalismo, segundo Teixeira (1996), nasce logo após a Segunda Grande Guerra Mundial, como uma reação teórica e política ao modelo do Estado intervencionista, contrária a qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, defendendo que tal limitação constituía uma ameaça letal à liberdade econômica e política.

É nesse sentido que os neoliberais vão retomar a tese clássica de que o mercado é a única instituição capaz de coordenar racionalmente quaisquer problemas sociais, sejam eles de natureza puramente econômica ou política. Daí a preocupação básica da teoria neoliberal em mostrar o mercado como um mecanismo insuperável para estruturar e coordenar as decisões de produção e investimentos sociais. Conseqüentemente, mecanismo indispensável para solucionar os problemas de emprego e renda na sociedade. (TEIXEIRA, 1996, p. 196-197).

Ainda segundo Teixeira (1996, p.196), a “crescente sincronização internacional do ciclo industrial”, ocorrida nesse período pós-guerra, aliada à “mundialização dos circuitos financeiros”, contribuíram para a difusão da teoria neoliberal.

Segundo Alves (1996, p.113), a internacionalização da produção industrial e de serviços e a expansão do comércio internacional contribuíram para um notável desenvolvimento capitalista nesse período, considerado a “idade de ouro do capitalismo”. Ainda segundo Alves (1996, p.114), no decorrer desse período de “trinta anos gloriosos”, a expansão capitalista mundial “constituiu uma série de contradições, que tenderam a implodir a idade de ouro, e cujas fissuras já se anunciavam na última metade dos anos sessenta”. Dessa forma, essas contradições estruturais do capitalismo mundial conduzem a uma crise de superprodução clássica cujo marco histórico dado é 1973 e que, a partir de então, tende a alternar períodos depressivos com retomadas breves, impondo um cenário de desordem e instabilidade. Alves (1996, p. 113) defende que essa crise decorre de fatores estruturais e que acontecimentos conjunturais, políticos ou sociais como a alta do preço do petróleo, o desmoronamento do sistema de *Bretton Woods* ou mesmo as lutas operárias e sindicais, podem ser considerados apenas “gatilhos” ou “encadeamentos amplificadores” que potencializam um movimento em curso.

Na seqüência de sua linha de raciocínio, Alves (1996, p. 116) afirma que “as crises de superprodução tendem a promover intensos movimentos de transformações produtivas, de reestruturação do capital e do mercado mundial, uma busca incessante de novas bases para a valorização do valor”. A partir dessa crise do capital, nasce a Revolução Tecnológica e, apesar de seu princípio ter ocorrido na “idade de ouro” do capitalismo, atinge grandes proporções apenas a partir de 1970, com as tecnologias microeletrônicas.

A nova Revolução Tecnológica implica alterações profundas nos processos produtivos. Desenvolve-se, outrossim, um *cluster* de transformações produtivas de novo tipo que atingem as empresas e estão voltadas para a flexibilidade do trabalho (cujo caso clássico é dado pelo sistema Toyota, no Japão). (ALVES, 1996, p.117).

Essas inovações tecnológicas introduzidas no mundo produtivo ocorrem, segundo Pochmann (2002, p.18), em um contexto de baixo crescimento econômico, concorrência acirrada e profundas incertezas na economia mundial, conduzindo “a se ampliar o grau de heterogeneidade social, identificando por meio da instabilidade no mundo do trabalho, da precarização das condições e relações de trabalho e da permanência de elevadas taxas de desemprego”.

Nesse contexto de busca de transformações produtivas, o mundo ocidental volta sua atenção ao grande desenvolvimento econômico do Japão, país que emerge da Segunda Grande Guerra com a economia combalida e que quatro décadas após, desponta como a segunda economia mundial. Esse notório avanço no campo econômico é creditado ao fato de o país ter investido na formação de profissionais (muitos destes profissionais foram enviados a países do ocidente em busca de formação em centros de excelência) e também ao grande sucesso de um nova proposta de organização da produção - o Toyotismo, cuja bandeira máxima é a qualidade total e a eficiência nos processos de produção.

Assiste-se então a uma verdadeira ‘cruzada’ do capitalismo internacional pela disseminação desse novo paradigma, tendo como única certeza a necessidade de mudanças. É neste contexto que, segundo Alves (2006), emerge o termo “competências”, substituindo a “qualificação profissional”, como atributo fundamental do novo profissional.

Foi no contexto da crise estrutural do capital, em meio ao debate sobre as mudanças no processo de trabalho e sobre as necessidades de novos perfis de trabalhadores, que emerge o termo “competência”, que aparece fazendo contraponto com a noção de *qualificação profissional*, sob o argumento de que esta teria se tornado incapaz de dar conta da nova realidade, caracterizada pelo trabalho flexível. (ALVES, 2006. p.77, grifo do autor).

O conceito de competências está estreitamente vinculado ao conceito de qualidade total do Toyotismo e exige um trabalhador que, ao contrário do Fordismo, deve possuir habilidades múltiplas. Segundo Batista (2006, p.105), “a ideologia das competências aproxima-se da qualidade total, já que ambas exigem um novo perfil de trabalhador que deve ser polivalente e multifuncional, possuidor de comportamentos e atitudes – coquetel individual – capazes de levá-lo a agir com ‘autonomia’, diante da realidade em geral”. Essa nova proposta centrada nas competências torna-se expressiva e passa a fazer parte de discussões nos mais variados âmbitos, entre eles na academia.

Em nosso entendimento a noção de competência é uma das formas pelo qual o capital, no contexto de sua mundialização, busca capturar de forma

manipulada a subjetividade do trabalho. A *noção de competência* vincula-se à perspectiva da reestruturação produtiva de caráter flexível. Ou seja, a *noção de competência* encaixa-se perfeitamente com a desenvoltura do trabalhador polivalente e multifuncional exigido pelo toyotismo. (BATISTA, 2006, p. 106, grifo do autor).

Nesse panorama de mudanças no paradigma do trabalhador pretendido pelo mercado, concomitantemente à disseminação do conceito de competências, inicia-se uma mobilização da mídia mundial em torno da questão do empreendedorismo, apresentando-o como proposta eficaz para solucionar a questão do desemprego. A divulgação do tão propalado empreendedorismo assume proporções vultosas e passa a fazer parte do cotidiano das pessoas. Hoje, menos de duas décadas depois, apresenta-se como conceito arraigado no ideário da coletividade, desponta como integrante no conteúdo curricular de escolas e universidades e apresenta-se como proposta fundamental para a formação do cidadão do terceiro milênio.

O empreendedorismo, inicialmente definido pelo economista Joseph Schumpeter em 1950 como sendo a característica da pessoa com criatividade de fazer sucesso com inovações, adquire, com o passar do tempo, o gosto pelo risco como atributo fundamental. Esse conceito, apropriado pelo capitalismo como proposta de equacionamento das questões sociais candentes em função do grande aumento do desemprego, pretende apresentar-se como a solução para a crise mundial do emprego, propalando que o novo panorama mundial precisaria de trabalhadores com habilidades diferentes daquelas outras necessárias ao padrão de produção capitalista nos modelos do taylorismo e fordismo.

Enquanto o sistema de educação pública na velha ordem capitalista estava orientado para a produção de sujeitos disciplinados e para uma força de trabalho bem treinada e confiável, a nova economia reclama trabalhadores com grande capacidade de aprender, capazes de trabalhar em equipe, não só de maneira disciplinada, mas criativa, daí que a força de trabalho que Reich definiu como analistas simbólicos irão constituir o segmento mais produtivo e dinâmico da força de trabalho. (FONSECA, 1995, p.120).

Esse trabalhador deveria estar preparado principalmente para gerenciar a sua força de trabalho, exercer o seu próprio negócio como profissional autônomo, gerir suas necessidades e expectativas no campo social (educação, saúde, seguridade social), pois não mais contaria com o amparo das corporações nem do governo neste campo, ou, ainda, criar pequenas empresas que poderiam abrir novos postos de trabalho. Aparecem veiculações pela mídia de termos como “Eu S/A” ou “Você S/A”, tentando disseminar a cultura do empreendedorismo, e exaltar suas pretensas vantagens. Assim, o capitalismo que já transformou no passado o artesão em proletário e articulou a constituição do exército de reserva, busca agora

desvencilhar-se desse trabalhador, transformando-o em empreendedor. Dessa maneira, o capitalismo procura transferir a culpa pelo desemprego (por ‘apontar tendenciosamente’ os caminhos para a crise por meio do empreendedorismo) ao trabalhador que, se não consegue inserir-se no mercado, certamente (conforme subjetividades instiladas pela mídia) não deve possuir qualificação adequada para preencher um posto de trabalho, além de não possuir competência para ser um empreendedor, sendo portanto um excluído desse mercado.

Segundo o discurso neoliberal, a impossibilidade de arranjar um emprego é consequência das pessoas não terem aglutinado qualificações e competências capazes de lhes possibilitar sua inserção ou permanência no mercado de trabalho. Como diz Forrester, ao introjetarem sua falsa verdade nada sobra aos indivíduos a não ser a vergonha pela sua incapacidade e da sua impotência de sair da condição de marginalidade, na qual são colocados aqueles que buscam, dia após dia, semana após semana, mês após mês, Ano após ano, e não encontram um emprego. (OLIVEIRA, 2002, p. 266).

Com base no disseminado conceito de empreendedorismo’, o capitalismo transfere para o trabalhador que pretende não ser excluído do mercado de trabalho a responsabilidade por sujeitar-se às suas regras para atender a esse mercado, preparar-se para a empregabilidade. Ao transferir para o trabalhador a responsabilidade pela sua preparação, estimula o individualismo e transforma os pretendentes em concorrentes, ou, poderíamos dizer, opositores nesse contexto de crise.

Os altos índices de desemprego contribuem segundo Pochmann (2002, p.21), para a geração de ocupações com baixa qualidade. O que era considerado exclusão relativa, na época do “quase pleno emprego”, é considerado agora, na crise do emprego, “como exemplo de incorporação economicamente possível”, distorcendo a possibilidade de “estabelecer um patamar de cidadania desejada”.

Observa-se, assim, no contexto mundial, uma crescente preocupação das pessoas com a falta de trabalho, o crescente aumento das fileiras do exército de reserva e dos excluídos e isso possibilita a elaboração de uma subjetividade bastante favorável ao modo de produção capitalista.

O que significa isso? Significa que aquilo que era um exército industrial de reserva, uma superpopulação relativa tende a se interverter, nas suas bordas, em exclusão, em *exclusão social*, pessoas que jamais serão incorporadas na lógica de produção de capital. Pessoas que inclusive estão clamando por exploração. Eis um dos traços regressivos do sistema em sua forma mais desenvolvida, sua forma de crise, quer dizer, as pessoas estão pedindo ao capital, “por favor me explorem”, tendo em vista que, pior do que ser explorado, é ser excluído, no sentido de que não vão estar no *espaço da reprodução* da civilização do capital. Isso atinge as mais diversas regiões e

países deste planeta. É uma dimensão da *barbárie* dessa *civilização* do capital. (ALVES, 2005, p. 7, grifo do autor).

Esse ponto favorável conquistado não extingue a luta entre as classes, e o capitalismo certamente conhece a dinâmica da história alinhavando, segundo Mézáros (2005), os processos de “manutenção e/ou mudança” de acordo com sua ideologia, e seu objetivo é equacionar e monitorar as tensões que afloram no seio desse movimento dialético. Segundo Carnoy, o Estado capitalista, dominado pela burguesia, deve gerenciar e amenizar esses conflitos sociais, ainda que de forma velada, conforme o seguinte argumento:

[...] todavia, não fica claro até que ponto e de que forma o Estado age nos interesses da burguesia “em seu conjunto como um todo” enquanto que, ao mesmo tempo, é capaz de utilizar seus poderes sobre a propriedade privada na busca desses interesses. O Estado parece ter poder mas esse poder reflete as relações na produção, na sociedade civil. O Estado é a expressão política da classe dominante sem ser originário de um complô de classe. Uma instituição socialmente necessária, exigida para cuidar de certas tarefas sociais necessárias para a sobrevivência da comunidade, torna-se uma instituição de classe. (CARNOY, 1990, p.69).

Dessa maneira a classe burguesa estabelece o controle sobre a sociedade capitalista, por meio de seu poder econômico, e manipula a classe governante, não monolítica, para que o Estado seja um instrumento da classe dominante cuja natureza é determinada pela natureza e pelas exigências dos modos de produção. Ou seja:

[...] a classe capitalista domina o Estado através de seu poder econômico global. Através de seu controle dos meios de produção, a classe dominante é capaz de influenciar as medidas estatais de uma maneira que nenhum outro grupo na sociedade capitalista pode desenvolver, quer financeira, quer politicamente. O instrumento econômico mais poderoso nas mãos da classe dominante é a “greve de investimento”, onde os capitalistas subjugam a economia (e, conseqüentemente, o Estado), segurando o capital. (CARNOY, 1990, p.73).

As grandes proporções do desemprego, segundo Wallerstein apontam para dificuldades estruturais do sistema e para a necessidade de medidas urgentes que possam amenizar essa candente situação.

Isso significa que precisam fazer alguma coisa. A questão, no entanto, não é só o que farão, mas quando. Valerá mais a pena simplesmente obter vantagens de curto prazo agora, antes que o sistema se rompa mais visivelmente? Ou irão preferir ter um pouco de prejuízo imediato, com a expectativa de que um pequeno cerzimento no momento certo pode evitar um rasgão maior. (WALLERSTEIN, 2003, p. 112).

Os altos níveis de desemprego propiciam também o aparecimento do conceito de empregabilidade, pretendendo delinear o trabalhador apresentado como ideal para essa nova realidade mundial das organizações de trabalho. Esse trabalhador deve possuir as características de manter o seu auto-aperfeiçoamento constante, ser plenamente conivente com a flexibilização do emprego, estar familiarizado com a prática de uma liberdade consciente; desenvolver o seu trabalho longe dos mecanismos de controle; aprimorar a solidariedade, sua capacidade criativa, ser cidadão crítico e responsável, e não, indiferente ou conformado com o mundo em que vive.

A lógica de acumulação capitalista nos conduz à reflexão de que esses atributos de crítica e reflexão do trabalhador devem ficar restritos ao campo de trabalho e serem coordenados e monitorados, pois, se extrapolarem para o campo social, certamente favorecerão o avivamento das disputas entre as classes. Segundo Alves (1996, p.118), percebe-se que o capitalismo planetário instável exige cada vez mais a coordenação política central” implementada e articulada pelas agências financiadoras internacionais, impondo condicionalidades aos países tomadores de empréstimos.

Nesse contexto, observa-se uma movimentação orquestrada por essas agências, sinalizando a necessidade de mudanças para a melhoria do ensino, recomendando a descentralização administrativa e a autonomia da escola, além de sugerir a adoção de conceitos empresariais como a avaliação periódica para monitorar resultados obtidos, sistema de prêmios de qualidade e a promoção da competitividade entre as escolas com o objetivo de melhorar seu desempenho. Bueno (2004), ao analisar o documento do Banco Mundial, Para além do consenso de Washington: a importância das instituições, explicita essa tentativa ideológica dessa agência que propõe modelos teóricos, verdadeiros “pacotes fechados” trazendo “receitas de sucesso” para um “novo gerenciamento público”. Nesse documento, ainda segundo Bueno (2004), o Banco Mundial sugere como receita de sucesso dessa nova gestão pública a “construção e manutenção de um consenso nacional”, enfatizando que casos de insucesso estão centrados no fracasso da construção desse consenso. Conclui que “há fortes indícios de que a matriz teórica desse ideário reflete concepções e experiências dos denominados países centrais”.

Segundo Russo (2004, p.38), “como sabemos todos, o capital não brinca em serviço e somente migrou para a educação porque percebeu que poderia, com a introdução de formas de organização do trabalho e de gerência empresarial, aumentar ainda mais a lucratividade do setor”.

Observa-se, assim, um grande movimento de apropriação de conceitos e termos oriundos da administração empresarial nos textos produzidos sobre educação. Apresenta-se a “gestão escolar” como proposta imprescindível para conduzir a escola ao encontro da eficiência e da eficácia pretendidas para o terceiro milênio, contemplando também conceitos como “gestão democrática”, “estratégia de gestão”, “plano de ação”, “planejamento estratégico” entre outros, todos bastante conhecidos dos administradores empresariais. No Brasil, pode-se evidenciar essa apropriação dos conceitos empresariais pelo governo já em 1995,

A primeira manifestação prática do governo na questão do ensino médio e do técnico apareceu no texto *Planejamento Político-Estratégico 1995/1998*, datado de Maio de 1995. O item destinado ao ensino médio, que abrangeu o ensino técnico, apresentou como uma das ações básicas a de “redefinir a estratégia de gestão da rede federal de educação tecnológica”. (CUNHA, 2002, p.116, grifo do autor).

Ainda nesse período, juntamente ao movimento de reforma de gestão no âmbito escolar, articula-se também a proposta de reforma curricular, sendo que, em ambos os casos, pelo discurso, são priorizadas a ênfase democrática, com a participação da comunidade escolar e extra-escolar, através dos “Conselhos de Escola”, e a “autonomia” da escola. Assim, na LDB de 1996, estes conceitos são plenamente apropriados pelo texto legal:

No contexto dos anos de 1990, no entanto, a reforma curricular proposta não foi uma inovação brasileira. Tratou-se, muito nitidamente, de uma proposta articulada a um movimento internacional. [...] Às reformas estrutural e curricular, junta-se, ainda, a reforma da gestão, válida não somente para o ensino médio, mas também para o fundamental. No eixo da gestão, a LDB de 1996 determina, em seu artigo 15, que os estados da federação deverão progressivamente, garantir a autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas. Além disso, em seu artigo 14, inciso II, esclarece que as normas de gestão democrática das escolas serão estabelecidas pelos estados, mas garantindo que os conselhos escolares contem com a participação de todos os representantes das comunidades escolar e local. Esses conselhos devem ser o órgão máximo da escola, para o qual a direção deve prestar contas. (ZIBAS, 2005, p.12).

Apesar da ênfase democrática privilegiada pelo texto legal, repete o decorrido na história da educação brasileira e prescinde de promover a discussão com ‘as bases’ que deverão efetivamente implementar as mudanças. Segundo Bueno (2000, p.138), “a introdução de inovações nas diretrizes curriculares, nos processos de ensino e avaliação, nos modelos de gestão e as rearticulações do sistema escolar têm-se realizado de cima para baixo, sem consulta prévia aos executores, suas possibilidades, problemas e perspectivas”. Ou ainda,

segundo Quaglio (2006, p.65), “a descentralização e a participação foram o pano de fundo dos discursos oficiais sobre os processos de reformulação”, porém, principalmente quanto à participação, constituiu-se num “faz de conta” e a descentralização transferiu as tarefas a outros órgãos, centralizando no executivo os poderes de decisão.

É necessário promover reflexão crítica em relação ao desejo explícito no documento legal e a efetiva implementação da gestão democrática na escola. A apropriação desses termos de origem empresarial, sem contudo explicitar plenamente os conceitos adotados, faz-nos tecer reflexões de que podem constituir estratégias de gestão e até mesmo ressignificações.

Recorrendo ao conceito de estratégia, encontramos sua origem nos campos de batalha da antiguidade quando os generais, antes de travarem armas com o inimigo, avaliavam-no para delinear meios que pudessem conduzi-los à derrota. Essa avaliação era fundamental para a decisão de como conduzir a batalha. Como essa ação ocorria em ambos os lados da batalha, eram empregadas táticas de engodo (ação enganosa, investidas de surpresa, simulação de falsos pontos vulneráveis, etc) para enganar o estrategista oponente e dificultar sua ação.

Dessa maneira, o termo “estratégia” tem sua origem associada à habilidade, astúcia, esperteza para atingir um objetivo e explicita a idéia de que alguém é ludibriado nesse processo. O termo “estratégia” é apropriado pelas organizações mercantis em meados do século XIX e se fortalece no século XX, quando as organizações começam a utilizar conceitos militares de estratégia em suas operações comerciais. Com essa apropriação, a administração empresarial procura efetuar a ressignificação do contexto da “esperteza” para o contexto da “eficiência”. Associam-se à estratégia administrativa conceitos como mudanças, competitividade, desempenho, missão, objetivos, resultados, integração, adequação organizacional, entre outros. É nesse cenário de atuação empresarial que surge o conceito de “empreendedor”, apresentado por Schumpeter como um processo “visionário” para a administração.

Na década de 1970, a crise mundial do petróleo gera um grande aumento das despesas nas empresas e grandes prejuízos são contabilizados, fazendo aflorar um movimento de crítica e revisionismo. Assim, o termo estratégia apropria-se de conceitos como “vantagem competitiva” e “concorrência feroz”, pendendo mais para o conceito militar original. A estratégia administrativa tem como pressuposto a elaboração de um plano estratégico ao qual todos devem aderir. A apropriação do termo “estratégia de gestão” pela educação nos faz ponderar que adesão é diferente de participação na elaboração e, portanto, existe uma contradição entre estratégia de gestão e autonomia escolar. Pode-se considerar também que a

estratégia de gestão, no nível macro estrutural, teria o objetivo de delinear meios de conformação dos atores no nível micro estrutural para a implementação de políticas. Esta contradição se estabelece entre aqueles que impõem as políticas e aqueles que efetivamente as implementam.

Estratégia de gestão, autonomia da escola e gestão democrática (categorias de análise envolvidas na pesquisa) são implementadas no cotidiano escolar por meio da interação dos vários atores envolvidos, com diversas subjetividades. Para estruturar esse trabalho, procede-se à revisão de literatura para delinear esses temas teoricamente.

Martins (2005, p.112) questiona as complexas “relações e contradições” que se imbricam entre as práticas discursivas governamentais e a efetiva implementação das diretrizes oficiais, apontando para a mediação existente entre as forças que interagem no âmbito escolar quando da implementação das políticas educacionais. Defende que essa interação é bastante abrangente e envolve os “atores escolares, as diretrizes de governo, as circunstâncias do mercado de trabalho e da organização da economia, e os casos arquitetados por um cotidiano de difícil apreensão”. Essa interação, segundo Martins (2005), favorece interpretações subjetivas.

Isso já era evidente nas obras do autor inglês Stephen Ball, ao reconhecer que o contexto da prática, com a política sujeita à interpretação e recriação, promove mudanças significativas em relação à política original. Essa abordagem do autor estabelece uma vantagem de forças para os professores como atores ativos na implementação de políticas, no âmbito da “micropolítica da escola”. O autor cita ainda o fato de que é justamente no contexto de mudanças que esse movimento de forças é aflorado, porque irá estabelecer mudanças nas forças já ‘acomodadas’, que ele chama de “diferenças subterrâneas”, deixando claro também que esse movimento se estabelece entre grupos e não individualmente.

La consideración de la política de cambio es un punto de partida apropiado para el estudio de la micropolítica de la escuela al menos por dos razones. Primero, como sostiene Lacey (1977), el cambio o la posibilidad de cambio lleva a la superficie los conflictos y diferencias subterráneas que de otro modo quedan silenciados u ocultos en la rutina cotidiana de la vida escolar [...]Las innovaciones pocas veces son neutrales. Tienden a promover o fortalecer la posición de ciertos grupos y a perjudicar o dañar la posición de otros. (BALL, 1989, p. 47).

Em outra obra, Ball (2001) aborda a questão da gestão como “força transformadora”, a serviço do poder central, tentando controlar esse “poder” dos professores na implementação de políticas, por meio de dispositivos de vigilância e monitoramento e até mesmo promovendo a competição entre os pares, objetivando o enfraquecimento dos grupos.

A gestão representa a introdução de um novo modelo de poder no setor público; é uma “força transformadora”. Ela desempenha um papel crucial no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos. Enquanto os mercados trabalham de fora para dentro, a gestão funciona de dentro para fora. [...] são colocadas em prática novas formas de vigilância e auto-monitoramento, como por exemplo, sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados. (BALL, 2001, p. 109).

Alguns autores portugueses, utilizando-se de uma abordagem sociológica para o estudo da escola, divergem da posição extremista de Ball, defendendo que as forças envolvidas no movimento dialético de implementação das políticas públicas promovem o aparecimento de uma nova força resultante da composição das forças antagônicas. Nóvoa (1995, p.15) defende que “a escola-organização assume-se como uma espécie de entre-dois onde se exprime o debate educativo e se realiza a acção pedagógica”. Segundo esse autor, a abordagem sociológica das organizações escolares contempla a análise centrada na sala de aula e as perspectivas institucionais são focalizadas no sistema educativo.

Contudo, segundo Gomes (1996), essa abordagem sociológica não nega o confronto de forças entre os níveis macro e micropolítico, também explicitando as tentativas de controle por parte do estado e a apropriação de termos oriundos da administração empresarial pela área educacional.

No domínio da administração educacional (re)descobrem-se os conceitos de participação e de autonomia, emergindo as investigações que sublinham os graus de liberdade dos indivíduos nas organizações e das organizações nas instituições. [...] a escola tem vindo a importar a terminologia e o espírito do planeamento estratégico empresarial através do conceito de projecto de escola – apresentado enquanto processo de alargamento da autonomia periférica – na mesma medida que assim se vêm acentuando os mecanismos de controlo remoto provenientes do centro do sistema educativo. (GOMES, 1996, p.91).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Barroso (1996) efetua análise sobre o tema “a autonomia da escola”, comparando-a com a prática da gestão local da escola. Explicita que a autonomia não pode ser decretada pela caneta do dirigente, mas tem que ser construída mediante a composição de forças dos atores envolvidos. Barroso (1996, p. 185) defende, ainda, que, embora no contexto atual os órgãos de governo pretendam “decretar” a autonomia da escola, na realidade “as escolas desenvolvem (e sempre desenvolveram) formas autônomas de tomada de decisão, em diferentes domínios, que consubstanciam aquilo que pode ser designado por autonomia construída” e evidencia também que a autonomia é o resultado de um equilíbrio de forças entre os atores envolvidos.

A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local. (BARROSO, 1996, p.186).

Esse autor deixa claro que a escola sempre desenvolveu formas de tomada de decisão, e que apesar de não poder decretar a autonomia da escola, o poder central decreta normas que podem facilitar ou também dificultar essa autonomia.

O que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Essas normas podem favorecer ou dificultar a “autonomia da escola”, mas são, só por si (como a experiência nos demonstra todos os dias), incapazes de a criar ou a destruir. (BARROSO, 1996, p. 186).

Seguindo ainda essa linha de raciocínio alinhavada pela abordagem sociológica, Lima (2003) faz uma comparação entre a escola atuando como uma “organização burocrática” e/ou “anarquia organizada”, enaltecendo que a mesma atua num modo de funcionamento “díptico” da escola como organização, ora como organização burocrática e ora como anarquia organizada. É esse funcionamento “díptico” que propicia o aparecimento de um nível mesoanalítico de mediação de forças.

Ao ensaiarmos um olhar sociológico sobre a organização escolar, a partir da ação organizada, conceptualizando-a como lócus de produção e de reprodução de orientação e de regras, nível mesoanalítico capaz de propiciar a integração de contribuições resultantes de abordagens macro e micro, admitindo que a dimensão institucional das estruturas e das interações pode ser vista nos três níveis de análise referidos. (LIMA, 2003, p.97).

Almandoz e Vitar (2006, p.45) chamam a atenção para o fato de que, no Brasil, “a proposta da autonomia aparece vinculada com a reforma do Estado, que tende a diminuir suas responsabilidades e investimentos nas áreas sociais”. Essas autoras defendem ainda que em sintonia com o conceito de autonomia observa-se o de participação, porém, a gestão participativa não pode ser caracterizada apenas pela existência dos “Conselhos de Escola”. A participação dos alunos e de suas famílias nesses Conselhos não garantem por si só a gestão democrática.

No caso do Brasil, o canal previsto para a participação dos alunos e de suas famílias na gestão institucional é o Conselho Escolar. Esse organismo tem presente sua estrutura e funções na Lei Federal [...]. Essa formalização não impediu o funcionamento precário de tais conselhos, nos quais os

representantes podem ser manipulados pelos dirigentes das escolas e cujas funções tendem a se transformar em simples ratificações das decisões tomadas pelo grupo diretor ou gestor. (ALMANDOZ; VITAR, 2006, p. 45).

Almandoz e Vitar (2006, p.45) defendem ainda que a democracia, possibilitando o protagonismo dos sujeitos, propicia o fortalecimento das apropriações, potencializadas nos processos de inovação que “são criados discursivamente; inscrevem-se, conseqüentemente, em uma rede configurada por diversos discursos, ao abrigo da qual se geram tomadas de posição, relações de diversos graus de conflitividade, negociações entre grupos e instituições”. Por meio dessa análise, pode-se concluir que as práticas discursivas utilizam estratégias pretendendo influenciar os modos de apropriações pelos atores envolvidos.

Esse marco de referência orienta a questão sobre as formas como as estratégias de inovação induzidas pelos níveis de governo nacional ou subnacional são significadas e apropriadas por aqueles que participam na vida cotidiana das escolas. Desse modo infere-se que as possibilidades de instalação e de sustentabilidade dessas estratégias têm relação com as articulações ocorridas em diversos âmbitos; as escolas, longe de “receber e aplicar” certas políticas de inovação definidas centralmente, reconstróem as propostas ao abrigo do protagonismo dos sujeitos. (ALMANDOZ; VITAR, 2006, p. 22).

Os autores defendem também o fato de essas apropriações e composições de forças não serem atributos restritos ao ambiente escolar em seu nível micropolítico, mas também estarem presentes em todos os níveis de mediação;

A revisão bibliográfica encerra-se com o conceito de Silva Junior e Ferretti (2004, p.57), segundo o qual “o institucional, a organização e a cultura imbricam na construção histórica da instituição escolar, orientados pelos objetivos historicamente produzidos por ela”, e que é justamente essa falta de análise sob o prisma das temporalidades históricas que situa a obra de Ball (“transplantando” um conceito empresarial para a escola, focando a gestão por meio do conflito e deixando de lado sua história). Segundo os autores, há necessidade de contextualização histórica para melhor compreensão das apropriações. Esse posicionamento parece ir ao encontro da análise sociológica dos autores portugueses, que chamam ainda a atenção para o fato de a escola ser um espaço de produção cultural por excelência, permitindo aos atores locais a apropriação das diretrizes centrais, não apenas pelas ressignificações, mas também pelas omissões.

Silva Junior e Ferretti (2004) afirmam ainda ser imprescindível apreender, com Locke, as relações entre o público e o privado, para entendermos a emergência do institucional. O estatal é derivado do público e, ao mesmo tempo, a ele submetido, “razão pela qual o homem,

por meio do pacto social, constituiu-se em sociedade”, e o institucional fez-se com o Estado moderno. Ainda, referindo-se a Locke, o público e o estatal põem-se, assim, como realidades distintas, sendo que o público é pertença da sociedade civil, enquanto o estatal refere-se ao governo. Tanto o público como o privado devem se submeter ao Poder Legislativo derivado do público (e, então, são institucionais). Porém, as organizações emergem da sociedade civil e diferem daquelas derivadas do institucional, em relação a objetivos determinados (lucro, filantropia, assistencialismo, divulgação ideológica). Findos seus objetivos, outros são postos e a organização altera sua identidade segundo seus novos objetivos. Conclui-se, portanto, que esses autores traçam uma clara distinção entre a empresa e a escola, afirmando que esta tem sua origem na produção histórica do Estado moderno.

Isso implica dizer que, ainda que com modos diferentes de existência, a identidade histórica de tal instituição deve ser buscada no institucional, na organização derivada deste institucional e na cultura escolar no Estado moderno. (SILVA JUNIOR; FERRETTI, 2004, p. 56).

Esses autores relatam também o fato de que as diferenças entre as unidades escolares e sua contextualização promovem diferentes formas de apropriações das políticas públicas, implementando de maneira distintas regras oriundas de uma mesma administração central. Concluem, reconhecendo a escola como instituição que necessita de regras para cumprir, mas chamam a atenção para a contradição gerada, pois essas mesmas regras não devem prejudicar o dinamismo institucional e tampouco devem retirar dos atores locais suas possibilidades de interações com o processo estabelecido. Mesmo no ambiente empresarial, que possui outros objetivos, esse fato já foi constatado.

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Não basta dirigir-se ao rio com a intenção de pescar peixes; é preciso levar também a rede.
Provérbio chinês

A diversidade de pesquisadores que atuam sobre determinados temas comuns, ou temas correlatos, é fundamental para o engrandecimento da ciência, pois dessa forma será possível pesquisar um mesmo tema sob diferentes abordagens, por se considerarem as diferenças na formação acadêmica e mesmo as diversidades de experiências de vida desses pesquisadores. Assim, a ciência é composta pelo trabalho de toda a comunidade acadêmica, sendo cada pesquisa um trabalho parcial, pois utiliza uma abordagem específica, mas contribui para o todo, constituído da reunião dos trabalhos dos inúmeros pesquisadores.

É necessário, contudo, haver um certo cuidado, pois essas abordagens não podem ser aleatórias, sem rigor metodológico, sob o risco de deixar de ser ciência e transformar-se em proselitismo. É justamente sob este aspecto que é consolidada a importância da metodologia científica e do referencial teórico que possam servir de ‘âncoras’ para o desenvolvimento da pesquisa. As pesquisas de abordagem quantitativa aparentemente trazem um referencial mais lastreado na própria inflexibilidade dos números, embora seja necessário muito cuidado na interpretação, pois, como bem salientou Bueno (2002), “bem torturados os números podem dizer o que você quiser...”. Nas abordagens qualitativas as delimitações dos referenciais teóricos são menos rígidas, cuidando-se para que a pesquisa não seja conduzida sob aspectos subjetivos do pesquisador e dessa maneira aponte tendências pessoais ou de grupos e prejudique o escopo da ciência.

Assim, os referenciais teóricos e os procedimentos metodológicos são instrumentos que auxiliam o pesquisador em busca de uma abordagem objetiva. Contudo é preciso cuidar para que os procedimentos metodológicos previamente adotados pela academia não venham limitar a criatividade do pesquisador. É necessária atenção com os modismos metodológicos e as tendências instiladas pelos grupos dominantes, pois a riqueza da ciência está justamente nessas diferenças de abordagens. Alguns autores defendem que a própria metodologia utilizada por si só já é um tema de interesse da ciência.

É necessário, porém, critério para que o rigor metodológico, fundamental para a ciência, não venha a ceifar a criatividade e a autonomia do pesquisador, pois o objetivo maior é a busca do conhecimento, não por presunção, mas para o desenvolvimento da ciência.

Essa questão nos lembra da atuação dos antigos navegadores que, ao encontrarem novas terras, elaboravam um mapa da região utilizando como referência os pontos que mais se destacavam, de acordo com a sua percepção (subjetividade). Porém, para que o mapa pudesse ser utilizado por outros navegadores, era necessário ‘ancorá-lo’ em um referencial ‘maior’ e de conhecimento de todos – os astros e os mapas navais. Utilizava-se, assim, um referencial teórico que atribuísse objetividade ao seu trabalho.

O desenvolvimento deste trabalho privilegia a abordagem qualitativa da pesquisa e a natureza do estudo, é teórico-empírica, pois confrontam-se os dados obtidos na pesquisa de campo com aqueles obtidos pela revisão bibliográfica sobre o tema abordado. A revisão bibliográfica faz uso de trabalhos produzidos entre 1989 e 2006 tendo por referência as “reformas” implementadas no ensino profissional nesse período, principalmente por meio da ruptura provocada pelos Decretos Federais 2208/97 e 5154/04.

A forma de levantamento dos dados é primária e tem como foco de estudo uma unidade escolar pertencente ao CEETEPS, que oferece gratuitamente à comunidade cursos técnicos de nível médio, além do ensino médio. Apesar de ser a maior instituição a oferecer ensino profissionalizante gratuito no país, esse sistema de ensino é parcamente estudado pela academia.

A técnica utilizada é a análise documental, sendo que foi preterida a utilização de entrevistas por entendermos que o volume de documentos e registros escolares é muito grande, e a análise aprofundada desses documentos demanda o tempo disponível para essa pesquisa de mestrado. Consideramos, ainda, que como integra uma ‘pesquisa maior’, a “Reforma da educação profissional de nível médio nas escolas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: gestão, currículo e formação/atuação docente” sob coordenação da Dra. Maria Sylvia Simões Bueno, a função dessa pesquisa é contribuir no fornecimento de dados que serão incorporados às demais pesquisas em curso.

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

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

Quanto aos procedimentos metodológicos seguidos na análise de documentos, a primeira decisão nesse processo foi a caracterização do tipo de documentos que seriam utilizados e a opção foi a adoção de documentos oficiais (por exemplo, um decreto, um parecer, produzidos no contexto macropolítico através da legislação federal, estadual e institucional) e documentos técnicos (como um relatório, o plano escolar da unidade, atas do conselho de escola e da APM, plano de trabalho docente, produzidos no contexto micropolítico da unidade escolar).

A análise propriamente dita dos dados utiliza a metodologia da análise de conteúdo, que é definida por Krippendorff (1980, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p.41) como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”. Neste estudo, o enfoque da interpretação privilegia o aspecto político da comunicação, a unidade de análise prioriza o contexto de sua ocorrência e não apenas sua frequência. Lüdke e André, citando Patton (1980, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p.42), defendem que “a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo.”

Com base neste conceito, julgamos oportuno proceder à análise das categorias envolvidas utilizando a metodologia da triangulação, cujo princípio básico consiste em recolher e analisar dados a partir de diferentes ângulos, a fim de contrastá-los, contextualizá-los e interpretá-los, em busca de convergências e divergências.

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

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

Para um melhor entendimento da metodologia de triangulação, utilizada no desenvolvimento da pesquisa em busca de convergências e divergências dos dados coletados, elaboramos um diagrama esquemático para ilustrá-lo.

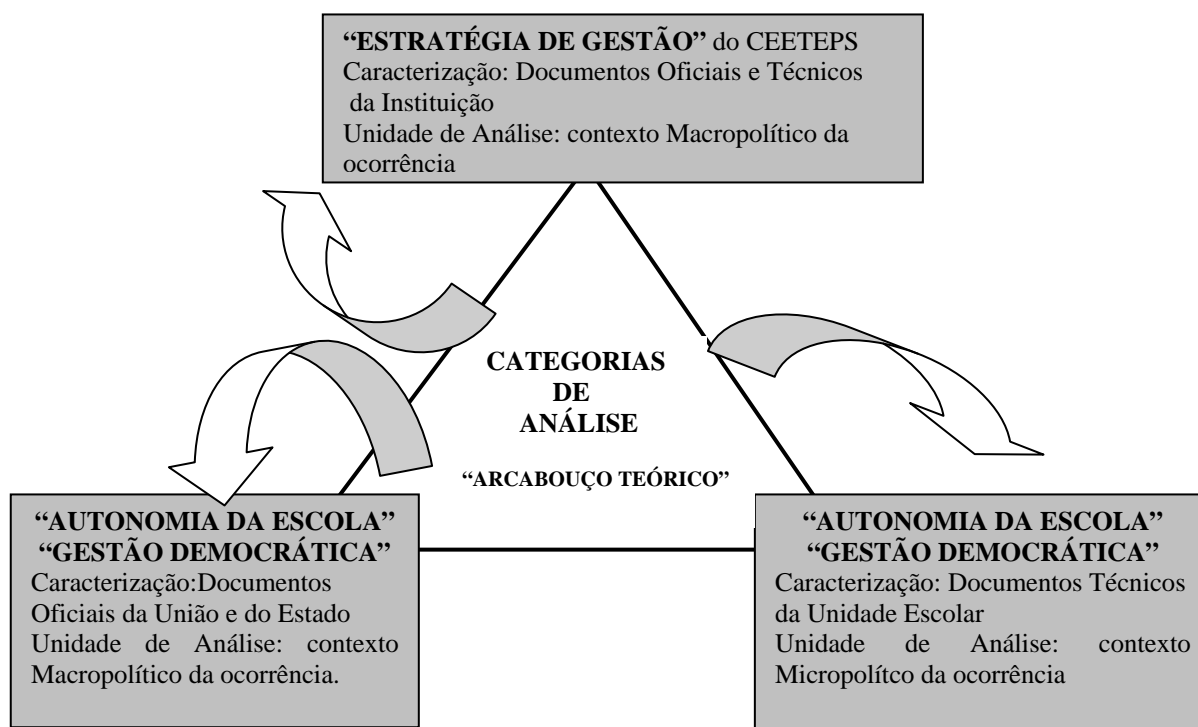


Figura 1: Referencial metodológico
Fonte: O autor

Um dos vértices desse triângulo imaginário é ‘ancorado’ na apreensão e explicitação da estratégia de gestão adotada pela Instituição foco do estudo, por meio da análise de conteúdo de documentos oficiais e técnicos, produzidos no contexto macropolítico da ocorrência. O segundo vértice é ‘ancorado’ na apreensão e explicitação dos conceitos de “autonomia da escola” e “gestão democrática”, por meio da análise de conteúdo de documentos oficiais e técnicos, produzidos nos níveis Federal e Estadual, também no contexto macropolítico da ocorrência. E o terceiro vértice ‘ancorou-se’ na pesquisa desenvolvida pela análise de documentos técnicos, produzidos no contexto micropolítico da Unidade Escolar. Para caracterizar a gestão efetivamente democrática, utilizamos o conceito de ocorrência de apropriações das políticas públicas no âmbito local, como evidência de participação dos atores na gestão democrática, de acordo com a lógica dos referenciais teóricos adotados.

Para evidenciar a conclusão da pesquisa, adotou-se um conceito de Guba (1978, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p.44) que, segundo as autoras, sugere que “quando a exploração de

novas fontes leva à redundância de informação ou a um acréscimo muito pequeno, em vista do esforço despendido, e quando há um sentido de integração na informação já obtida, é um bom sinal para concluir o estudo”.

CAPÍTULO 4

HISTORICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO

Há duas forças que unem os homens: medo e interesse.
Napoleão Bonaparte

4.1 AS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O capitalismo, como regime social e político, surge na sucessão do feudalismo. A classe burguesa, proprietária dos meios de produção, defende a propriedade privada e tem como objetivo a produção de mercadorias destinadas ao mercado, com a finalidade de acumular continuamente os lucros excedentes dos processos produtivos. Constitui-se, desta forma, o proletariado como a classe dos trabalhadores que deve produzir sob os desígnios da classe burguesa.

A revolução Industrial, ocorrida no final do século XVIII e início do século XIX, modifica drasticamente os meios de produção com o objetivo de aumentar a acumulação pelo capital com maior oferta de produtos e diminuição dos custos de produção. A máquina a vapor, aperfeiçoada por James Watt, é aplicada a uma operação industrial – a fiação de algodão. Inicia-se um ciclo no qual a produção de bens anteriormente produzidos nas oficinas rudimentares dos artesãos, normalmente situadas em suas próprias casas, contando com a força de trabalho da família, é preterida pela produção manufatureira mecanizada com um menor custo de produção. Esse contexto força o artesão a buscar trabalho nas fábricas, formando assim a chamada classe proletária. A fábrica tira o trabalho e o trabalhador de casa, transferindo-o para os centros de produção e causando um forte impacto sobre a família, outrora unida pelo trabalho e agora fragmentada pela nova modalidade de trabalho. O artesão, que antes gerenciava sua própria força de trabalho, passa a adequar suas ações às necessidades manufatureiras, mas continua conservando um certo controle sobre suas atividades e os modos de produção. Com o objetivo de aumentar seu controle e domínio sobre o proletariado, o capitalismo acolhe com muita receptividade os métodos propostos por Taylor, no controle de tempo, na execução rotineira de tarefas envolvidas nos processos produtivos. Inicia-se, dessa maneira, a padronização do trabalho, que permite à classe burguesa gerenciar o

proletariado e impor o ritmo desejado à produção, muitas vezes, obrigando o trabalhador a exceder o limite de suas forças.

A grande tomada do controle produtivo pela burguesia concretiza-se com Ford, com o seu método de produção em série, a divisão e a segmentação do trabalho. Dessa forma, aliado aos métodos clássicos da gerência científica de Taylor, à burocracia proposta por Max Weber e à administração científica de Fayol, transfere-se totalmente o controle produtivo para os proprietários dos meios de produção, os capitalistas. O trabalho assume características totalmente diversas daquelas desenvolvidas pelo artesão. A criatividade e a satisfação pelo trabalho são totalmente alijadas da classe operária e, pode-se considerar, segundo Bravermann (1977), que isso foi a maior fonte de alienação do homem.

[...] o notável desenvolvimento da maquinaria vem a ser, para a maioria da população trabalhadora, a fonte não de liberdade, mas de escravidão, não a de domínio, mas de desamparo e não do alargamento do horizonte do trabalho, mas do confinamento do trabalho dentro de um círculo espesso de deveres, servis no qual a máquina aparece como a encarnação da ciência e o trabalho como pouco ou nada. (BRAVERMANN, 1977, p. 168).

A produção em larga escala e dividida em etapas iria distanciar cada vez mais o trabalhador do produto final. Para aumentar a produtividade, cada grupo de trabalho dominava apenas uma etapa da produção. O trabalho passa a ser cientificamente sistematizado e dominado pela gerência, cabendo-lhe selecionar e treinar o pessoal utilizado na produção. Nesse caso, a empresa necessitaria apenas de um ser humano com competência suficiente para a realização de atividades específicas. Dependendo da tarefa, ela poderia até ser realizada por mulheres, crianças, pessoas aleijadas ou mesmo cegos. Uma vez definido que o trabalhador não precisava possuir habilidades maiores do que aquelas exigidas por uma determinada posição na linha de montagem, e que suas tarefas eram simplificadas neste processo, não havia mais a valorização do profissional nem a preocupação com a sua formação para o trabalho.

A formação profissional abrange todos os processos educativos que ofereçam aos indivíduos meios para adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços. Essa formação pode desenvolver-se tanto na escola como na fábrica e está intimamente ligada à política de gestão de trabalho da empresa. Nos primórdios da revolução industrial, sob a ótica taylorista – fordista, ela assume um caráter restrito de treinamento e adaptação ao posto de trabalho, realizada no próprio ambiente produtivo, contrariando os anseios do proletariado, ou seja:

[...] para o trabalhador, o conceito de qualificação está ligado tradicionalmente ao domínio do ofício – isto é, a combinação de conhecimento de materiais e processos com as habilidades manuais exigidas para o desempenho de determinado ramo da produção. O parcelamento das funções e a reconstrução da produção como um processo coletivo ou social destruíram o conceito tradicional de qualificação e inauguraram apenas um modo para domínio do processo de trabalho a ser feito: mediante e com conhecimento científico, técnico e de engenharia do trabalho. Mas a extrema concentração desse conhecimento nas mãos da administração e suas organizações de equipes associadas fecharam essa via de acesso à população trabalhadora. O que se deixa aos trabalhadores é um conceito reinterpretado e dolorosamente inadequado de qualificação: uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva, “a velocidade como qualificação”. (BRAVERMAN, 1977, p. 375).

No decorrer da passagem dos meios de produção do estágio da manufatura para o da grande indústria, quando a qualidade é necessária para o preenchimento dos postos de trabalho, é que o capital, segundo Santos (2006), passa a interessar-se pela escola, ainda que tardiamente, vislumbrando não apenas a qualificação profissional, mas também o fortalecimento da individualidade para o enfraquecimento da classe. Assim, a escola para a formação profissional, fora do ambiente da produção, assume outras características veladas. Conforme Santos (2006, p. 214):

[...] constitui um princípio quase geral afirmar que o capital passou a se interessar pela educação do trabalhador e, mais amplamente, da classe trabalhadora, apenas tardiamente. Essa interpretação tem origem em uma identificação entre processo educativo e escola, isto é, a formação da individualidade no interior de uma instituição criada especialmente com esta finalidade.

Assumida pela escola, a qualificação profissional longe do processo produtivo permite ainda a formação do exército de reserva, fundamental para estabelecer a submissão do proletariado e principalmente possibilita atuar em um importante “front” que se encontra desguarnecido nessa batalha entre classes, pois o processo de controle estabelecido no ambiente industrial, segundo Gramsci (1978, p.404), restringe-se aos gestos físicos do trabalhador: “Só o gesto físico mecanizou-se inteiramente; a memória do ofício, reduzida a gestos simples repetidos em ritmo intenso ‘aninhou-se’ nos feixes musculares e nervosos e deixou o cérebro livre”.

Pode-se tecer reflexões segundo a lógica de constante acumulação do capitalismo por meio da dominação ideológica. Apesar de ser um trabalho de grandes proporções e não poder ficar restrito ao ambiente escolar, é justamente na escola que encontra solo fértil para este propósito,

[...] ainda que essenciais, o capital precisa de estruturas mais amplas para estabelecer sua dominação à nível da totalidade social e da própria subjetividade do trabalhador e do exército industrial de reserva. Por outras palavras, educar ou socializar o trabalhador é tarefa que transcende o espaço escolar, ainda que continue a se realizar fortemente dentro deste campo institucional. Para garantir o máximo de eficácia o capital precisa socializar o trabalhador em todos os níveis da vida cotidiana de modo a poder moldar-lhe a subjetividade à imagem perseguida pelos mecanismos da acumulação. Realiza-se, por meio destes esforços, o primado de que a classe que domina politicamente tem, também necessidade de dominar ideologicamente. (SANTOS 2006, p.216).

Assim, com o avanço da industrialização, a formação profissional é tida como estratégia operacional e tem como objetivo a qualidade e a produtividade, buscando agregar responsabilidades (monitoradas) às tarefas dos trabalhadores. Estabelece-se a necessidade de formar o trabalhador para o trabalho, promovendo habilidades operacionais e comportamentais, tais como a destreza, a paciência, a disciplina e a capacidade de suportar a monotonia das tarefas repetitivas, proporcionando a garantia de adesão ideológica do trabalhador aos valores do sistema capitalista.

4.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

No final do século XIX no Brasil, um país com a economia baseada na agricultura e na pecuária, a educação profissional origina-se no assistencialismo às camadas menos favorecidas da sociedade e pretende auxiliar e ocupar os necessitados por meio da formação de mão-de-obra pouco valorizada. Sob a influência cultural da colonização escravista, que promove uma visão preconceituosa do trabalho, no início do século XX essa característica assistencialista consolida a dualidade entre o ensino para os ricos e para os pobres. Porém, frente ao grande desenvolvimento econômico ocorrido nos países industrializados, mobiliza a atenção para esta nova vertente do ensino profissionalizante.

Segundo o parecer n.º 16 CNE/CEB,

No início do século XX, o ensino profissional continuou mantendo basicamente, o mesmo traço assistencial do período anterior, isto é, o de um ensino voltado para os menos favorecidos socialmente, para os “órfãos e desvalidos da sorte”. A novidade será o início de um esforço público de organização da formação profissional, migrando da preocupação principal com o atendimento de menores abandonados para uma outra, considerada igualmente relevante, a de preparar operários para o exercício profissional. (BRASIL, 1999b).

É justamente nesse contexto que O *Welfare State*, o Estado - providência, apresenta-se como movimento mundial que busca equacionar e minimizar as tensões criadas entre capitalismo e democracia, cujo impasse pretende ser resolvido com a aceitação dos capitalistas de uma certa autonomia do Estado para atender aos interesses populares amenizando uma candente relação imposta pelo capitalismo com o advento da revolução industrial. De acordo com Brunhoff (1991, p.57),

o “Estado – Providência” nasceu como contraponto à organização sindical e política (socialista) do movimento operário no fim do século XIX: bem antes dos textos de Keynes referentes à crise e ao emprego. É por engano que se costuma fazer da política social uma consequência das idéias keynesianas. Na verdade, uma certa proteção social dos operários foi posta em prática, pela primeira vez no plano do Estado, pelo chanceler alemão Bismarck, nos anos de 1.880, ao mesmo tempo em que se tomavam medidas de repressão contra o surto do partido social – democrata alemão.

O *Welfare State* apresenta-se no princípio com o objetivo de compensar algumas das distorções sociais introduzidas pelo capitalismo e amenizar as relações sociais exaltadas principalmente pelo advento do socialismo de Marx e Hegel, expondo abertamente a outrora velada luta de classes e adquirindo vulto nos movimentos sociais europeus. Poder-se-ia dizer que o *Welfare State* surge como “política pública compensatória” das relações sociais candentes existentes no século XIX.

O século XX inicia-se praticamente com a primeira guerra mundial, imperialista, que busca a consolidação das classes dominantes, mas que também contribui com a eclosão da Revolução Russa, culminando com a ascensão do comunismo ao poder, ideologicamente nas mãos do proletariado, gerando expectativas e esperanças nos movimentos sociais de toda a Europa.

A grande crise do capitalismo, representada pela depressão de 1929, aliada aos partidos de extrema direita (fascismo e nazismo) emergentes no poder com a pretensão de oporem-se ao crescimento do comunismo, culmina com a eclosão da Segunda Grande Guerra mundial. Emergindo do conflito como potência hegemônica capitalista, os Estados Unidos da América mobilizam os países envolvidos na guerra, por meio do plano Marshall, com vistas à reconstrução das economias e sociedades destruídas. Esse período marca o aparecimento da “Guerra Fria”, desencadeada pela polarização do mundo em dois grandes blocos antagônicos: o comunismo e o capitalismo. A Guerra Fria tem desdobramentos em todos os setores da vida e da cultura e representa a oposição entre esses dois blocos, originando as disputas pela hegemonia entre ambos para firmar-se como movimento mundial.

Nessa trajetória, o *Welfare State* firma-se com políticas públicas de caráter social e, a partir de então, a participação do Estado nas questões sociais é considerada função essencial do Estado moderno. Nesse contexto, nota-se que, nos primórdios do século XX, no Brasil, em função da industrialização, a visão cultural do trabalho adquire traços menos preconceituosos, e estabelece importância entre a parceria do capital e do trabalho nos processos produtivos. Uma mudança significativa ocorrida no ensino profissional no ano de 1906 foi a sua transferência dos órgãos de assistência social e de proteção aos órfãos e menores abandonados para o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, consolidando a formação profissional como política de incentivo aos setores produtivos. Isso não significa uma suspensão do assistencialismo que é um traço arraigado nas relações trabalho – educação no Brasil. Na terceira década deste século deparamo-nos com o aparecimento de programas de formação de mão-de-obra qualificada, originários da cooperação entre a indústria, os sindicatos e o governo.

Nos primeiros anos da década de 30, a partir da criação do Conselho Consultivo do Ensino Comercial, foram estruturadas no Ministério da Educação a Inspeção do Ensino Profissional e Técnico e a Divisão do Ensino Industrial. A reforma do ensino comercial, em 1931, deu início ao processo de articulação da rede técnico-profissional de ensino, que culminaria, entre 1942 e 1946, com as Leis Orgânicas do Ensino Industrial e Comercial (1942 e 1943, respectivamente) e com a instituição do sistema SENAI-SENAC, de associação escola-empresa, para educação e treinamento dos trabalhadores urbanos. (DRAIBE; AURELIAMO, 1989, p.40).

Essa nova visão cultural do trabalho fortalece-se principalmente pelo advento do Estado Novo de Getúlio Vargas. Hilsdorf (2003, p. 99) define bem esta nova concepção ao afirmar que:

Evidentemente o novo Estado necessitava que a educação escolar concorresse para promover esses valores atribuídos à família, à religião, à pátria e ao trabalho – que já circulavam desde os anos 20 – para serem aceitos nacionalmente, por toda a sociedade, como bases de uma nação moderna.

Sob a pretensão do progresso e da modernidade desenvolve-se uma política educacional de molde autoritário, conduzida pelo Ministro Gustavo Capanema que traz como objetivo maior a preparação do homem para a construção da nação brasileira. Foram editadas Leis Orgânicas, por meio de decretos-lei, entre 1942 e 1946, separando o ensino em ensino industrial, ensino secundário, ensino comercial, ensino primário, ensino normal e ensino agrícola, consolidando a dualidade existente no país entre o ensino profissionalizante e o ensino propedêutico. Conforme Hilsdorf (2003, p. 102),

[...] o aspecto mais interessante da proposta do ensino técnico do Estado Novo é que ele tinha um caráter formador na medida em que era organizado em ciclos, oferecendo formação continuada e com matérias humanísticas além das específicas técnicas. Mas, por ser explicitamente destinado às camadas populares, sua criação não afetou a tradicional dicotomia ensino das elites/ensino popular. Para Leonor Tanuri (1998, pp.91-92), essas reformas de Capanema evidenciam a típica “situação de compromisso” da Era Vargas: elevava-se o técnico-profissional na estrutura vertical do ensino, pareando-o com o nível do ginásio e do colégio, para preservar-se o elitismo do acadêmico. Pode-se dizer que essa medida era destinada a promover o desenvolvimento econômico sem modificar a ordem social: na formulação de Marinete Silva, não obstante sua grande importância o ensino industrial situava-se como “guardião das diferenças de classes”.

Para atender aos apelos da classe trabalhadora, Vargas implementa a Consolidação das Leis do Trabalho, regulamenta as relações trabalhistas e valoriza a mão-de-obra operária. O *Welfare State* no Brasil, como aponta Draibe (1989), surge com as características da meritocracia:

As tipologias de Welfare enfatizam principalmente o binômio igualdade X meritocracia na orientação das ações sociais do Estado, assim como os critérios universalistas ou seletivos com que atingem e/ou incorporam grupos sociais particulares a seus benefícios. É o princípio do mérito, entendido basicamente como a posição ocupacional e de renda adquirida ao nível da estrutura produtiva, que constitui a base sobre a qual se ergue o sistema brasileiro de política social. (DRAIBE, 1989, p.9).

Segundo essa autora, essa política assume características diferenciais, corporativistas e desde seus primórdios, tende ao clientelismo e muitas vezes desvia recursos sociais dos trabalhadores para atender a necessidades de cunho fiscal.

Em relação à política de saúde, desde fins dos anos 70, via medicina previdenciária, abre-se o atendimento de urgência a toda a população, forma perversa de “universalização”, já que pelo menos teoricamente, a atenção primária à saúde deveria estar sendo apresentada pelo Ministério da Saúde e pelas secretarias estaduais e municipais de saúde, de forma gratuita e financiada com recursos de origem fiscal (e não as contribuições previdenciárias). (DRAIBE, 1989, p.12).

Ainda segundo essa autora, os princípios que nortearam este período caracteriza-se por extrema centralização política e financeira no nível federal das ações sociais do Governo; exclusão da participação social e política dos processos decisórios; princípio do autofinanciamento do investimento social; princípio da privatização e uso clientelístico da máquina social.

Fonseca (1995) afirma que o Estado-Providência contribui muito para a expansão da escola, pois a educação passa a ser analisada sob a concepção de investimento fundamental para o desenvolvimento de toda a sociedade:

É importante salientar que a expansão e diversificação da educação se deu sob estados equivalentes aos estados de bem-estar social, estados intervencionistas que consideram o gasto em educação como um investimento, que expandiram as instituições educacionais (chegando inclusive à massificação da matrícula) e que expandiram enormemente os argumentos para a educação, assim como a contratação de professores. (FONSECA, 1995, p.113).

O surgimento do liberalismo no âmbito educacional no Brasil ensaia seus primeiros passos e tem como pano de fundo a Constituição Federal de 18 de setembro de 1946, que concede à União competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional e assim,

Para dar cumprimento a esse dispositivo constitucional, o ministro da educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão composta por educadores de variadas tendências. A referida comissão foi instalada em 29 de abril de 1947. (SAVIANI, 2006, p.31).

Ainda conforme Saviani (2006), o anteprojeto de lei desenvolvido pela comissão sofre algumas alterações e é apresentado como projeto de lei pelo presidente da República à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948. O referido projeto de lei enfrenta ferrenha disputa política-partidária, liderada pelo agora opositor Gustavo Capanema que alegava serem as pretensões do projeto políticas e não educacionais e pedagógicas. O resultado dessa disputa é o arquivamento do projeto de lei. Em 17 de julho de 1951, a Câmara solicita o desarquivamento e encaminha o projeto à Comissão de Educação e Cultura onde tramita por cinco anos. No final do ano de 1958, um movimento liderado pelo deputado Carlos Lacerda, da UDN, com características liberais, sob o pretexto de que a escolha da educação é um direito da família, propicia a disputa entre ensino público e ensino privado e apresenta um substitutivo que fica conhecido como “Substitutivo Lacerda”.

Na verdade, o Substitutivo Lacerda coroa um processo cujas origens remontam ao III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, realizado em janeiro de 1948. E, na tramitação do projeto, detecta-se, já em 1952, nas “sugestões da Associação Brasileira de Educação” encaminhadas à Comissão de Educação e Cultura, que se começava a ceder às pressões das escolas particulares. (SAVIANI, 2006, p. 38).

Após mudar drasticamente os rumos iniciais do projeto e apesar de uma forte oposição, sua proposta é aprovada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional em

20/12/1961, sem grandes mudanças estruturais, porém contempla a promessa de igualdade de direitos entre o ensino acadêmico e o ensino profissionalizante.

O substitutivo Lacerda foi aprovado como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4024, de 20/12/1961), nos termos propostos de apoio à iniciativa privada, sem alterar a organização existente desde Capanema (1942), exceto pela proposição de currículos flexíveis e de mecanismos democratizantes do tipo possibilidade de aproveitamento de estudos entre o ensino técnico e o acadêmico. (HILSDORF, 2003, p.111).

Na seqüência da trajetória do Welfare State brasileiro, deparamo-nos com o golpe de estado de 1964, que estabelece a ditadura militar e cerceia inúmeros direitos políticos do cidadão. Segundo Saviani (2006), ancorado na “doutrina da segurança nacional” o golpe instala a “democracia excludente” por operar a exclusão deliberada e sistemática de amplos setores da sociedade civil do processo político e o “autoritarismo desmobilizador” utilizando o argumento da coerção.

Sob o pretexto de atingir o progresso e o desenvolvimento do país, o Estado elabora um Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-76), elegendo a educação como política pública eficaz para tal objetivo. Várias medidas são implementadas e, entre elas, os acordos com os Estados Unidos da América chamados de “acordos MEC-USAID” (*Agency for International Development*), além da regulamentação e o controle das entidades estudantis.

[...] Foi nessa altura que foram assinados todos os convênios através dos quais o MEC entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela AID. Os convênios, conhecidos comumente pelo nome de “Acordos MEC-USAID” tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientado desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. Lançaram, portanto, as principais bases das reformas que se seguiram [...]. (ROMANELLI, 2001, p. 197).

Dessa forma, inicia-se, no Brasil, um período de grande influência das agências internacionais, a serviço dos países centrais, no direcionamento das políticas públicas educacionais, sob o pretexto de ‘ajuda e cooperação’ mas com a verdadeira intenção de promoção da cooptação dos seus ideais.

Em 1968, após grande mobilização de estudantes, o governo militar impõe a “Reforma do Ensino Superior” por meio da Lei n. 5.540 em 28 de novembro de 1968 e alinha o ensino superior aos seus anseios. Em seguida, como demonstração de força e intolerância aos opositores, decreta o Ato Institucional n. 5, estendendo a “exclusão democrática” ao setor estudantil.

A referida estratégia do “autoritarismo desmobilizador” aplicada à educação refletiu-se também, na estrutura do ensino superior preconizada pela reforma. Com efeito, a lei instituiu a departamentalização e a matrícula por disciplina com o seu corolário, o regime de créditos, generalizando a sistemática do curso parcelado. Ora, tais dispositivos, aparentemente apenas administrativos e pedagógicos, tiveram, no entanto, o significado político de provocar a desmobilização dos alunos que, não mais organizados por turmas que permaneciam coesas durante todo o curso, ficaram impossibilitados de se constituírem em grupos de pressão capazes de reivindicar a adequação do ensino ministrado aos objetivos do curso, bem como a consistência e relevância dos conteúdos transmitidos. (SAVIANI, 2006, p.86).

Para completar o ciclo de reformas educacionais destinadas a adequar a educação nacional aos desígnios do governo militar instalado em 1964, em 11 de agosto de 1971 é promulgada a Lei n. 5.692/71 que fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus. A mudança mais significativa introduzida por essa Lei foi a unificação entre o ensino acadêmico propedêutico de segundo grau e o ensino profissionalizante na mesma estrutura curricular, passando a ser conhecida como “A Reforma do Segundo Grau”, que pretendia justificar-se insinuando os conceitos de politecnia apontados por Marx para a verdadeira formação do cidadão, tendo como sua moldura teórica e prática a perspectiva da omnilateralidade. Porém essa mudança, veladamente respaldada no tecnicismo, buscava apenas o aligeiramento de formação profissional,

Partindo da constatação de que o secundário constitui ponto de estrangulamento do sistema educacional, inclusive do ponto de vista quantitativo, propõe a sua reformulação numa fórmula de ginásio compreensivo, nem exclusivamente acadêmico, nem totalmente profissionalizante, mas um único ramo incluindo as duas modalidades de formulação. (SOUZA, 1981, p.118).

E mais, a dicotomia passa dos sistemas para o currículo fracionado em duas partes independentes. Assim, o governo militar tendo a sua frente o general Médici, por conta da implementação do “autoritarismo triunfante”, segundo Saviani (2006), utilizando-se de projetos de impacto que eram decididos autoritariamente e arbitrariamente pretende modificar drasticamente, pela imposição, a realidade do ensino de segundo grau no país. O governo, que se empenha na imposição desse documento legal, não obtém o mesmo êxito em sua implementação e abandona as escolas públicas e privadas à sua própria sorte. As primeiras permanecem imutáveis e as segundas têm que se adequar a uma pseudo-profissionalização, fingindo estar atendendo aos preceitos legais.

O declínio mundial do *Welfare State* tem como marco a crise econômica de 1973 e, segundo Boron (1994, p.187), “a este marco econômico e ideológico, sucintamente descrito, é preciso acrescentar certos antecedentes referidos ao quadro político no qual se produz o virulento ressurgimento do liberalismo”, agora apresentando-se como neoliberalismo e que no Brasil, encontra terreno fértil a partir do governo Collor.

Com a tendência de minimizar o Estado Provedor, as concepções neoliberais articulam a transferência para o setor privado de fatias do mercado, anteriormente atendidas pelo Estado, reduzindo sua presença no cenário econômico por meio da privatização de empresas estatais. Ao contrário do estado de bem-estar social que representou um pacto entre o trabalho e o capital, o neoliberalismo procura flexibilizar estas relações sob alegações de redução dos custos de produção para a obtenção de maior quantidade de vagas nos postos de trabalho, pretendendo repassar para o intervencionismo do estado a culpa pelo desemprego.

[...] Para o modelo culturalmente neoconservador e economicamente neoliberal, o estado, o intervencionismo estatal e as empresas parastatais são parte do problema, não parte da solução. Como tem sido assinalado em inúmeras ocasiões por governos neoliberais, o melhor estado é o estado mínimo. (FONSECA, 1995, p. 115).

No Brasil, a profissionalização compulsória instituída pela Lei 5.692/71 empobrece a formação profissional nas escolas técnicas tradicionais, pois elas, segundo Zibas (2005), tentando se adequar à nova realidade, promoviam o nivelamento por baixo com esse tipo de profissionalização. Ainda, segundo a mesma autora, esta situação perdura até 1982.

O fracasso da iniciativa foi reconhecido oficialmente pelo governo militar a partir da promulgação da lei n. 7.044, de 1982, que determinou que a habilitação profissional não fosse mais obrigatória, mas uma opção de cada escola. (ZIBAS, 2005, p. 7).

A Lei Federal 7.044/82 torna facultativa a profissionalização do ensino de segundo grau com conseqüências ambíguas e é ironizada por Cunha (2002), como a reforma da reforma da reforma. Imediatamente à promulgação da lei, as escolas reverteram oficialmente seus currículos e voltam a exercer suas funções puramente acadêmicas, restringindo o ensino profissional às escolas especializadas que sobrevivem, segundo o mesmo autor, ao vendaval provocado pela implantação caótica, confusa e burocrática da Lei n. 5.692/71. A partir de então, há uma estagnação dos dispositivos legais referentes ao ensino profissionalizante de segundo grau, até 1988, quando há a promulgação de uma nova constituição.

4.3 A REFORMA RECENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

O Brasil, após um longo período de ditadura militar, promulga sua nova constituição em 5 de outubro de 1988 e, segundo Zibas (2005), esboça princípios de uma reforma educacional.

Após a promulgação da Constituição, enquanto se aguarda a regulamentação da área educacional por uma nova LDB, acontece, segundo Cunha (2002), a primeira referência do Banco Mundial ao ensino técnico brasileiro, num relatório de novembro de 1989 (*Issues in brazilian secondary education*) específico para o país, mas que tratava do ensino de 2 grau . Segundo Bueno (2006), este relatório

[...] traçou um perfil extremamente negativo da rede de escolas técnicas brasileiras, com destaque para as federais, que abocanhavam a mais gorda fatia de recursos federais,- o que reforçava, registrava o texto, a penúria do ensino médio – e, como agravante, descumpriam sua função específica, pois tendiam a manter alunos abastados direcionados para o ensino superior.

Com base nessa argumentação, o documento aponta, como medida fundamental para equacionar tal situação, a separação do ensino médio do ensino técnico. Nesse contexto, segundo Cunha (2002, p.111), é necessário “focalizar as opiniões de influentes assessores do ministro da Educação no período 1995/98: Cláudio Mora Castro e João Batista Oliveira, consultores internacionais, que vieram a apoiar o ministro da Educação Paulo Renato Souza”. Ainda segundo esse Autor, esses assessores foram ferrenhos defensores da separação entre o ensino propedêutico e o ensino profissional, principalmente Cláudio Mora Castro, que “durante 20 anos, desenvolveu sua pregação no Brasil e nos organismos internacionais onde atuou” (CUNHA, 2002, p. 112).

Para Castro, deveria ser enterrada, “de uma vez por todas”, a idéia de uma escola que, ao mesmo tempo, profissionalize e prepare para o vestibular. [...] É pois, para elas, que o autor dedicou a maior parte de sua reflexão, no sentido de promover um ‘divórcio amigável’ entre o ensino acadêmico e o profissional. (CUNHA, 2002, p.113).

A partir de então, o MEC inicia a articulação de um acordo financeiro com o BID (que seria o futuro PROEP) e ainda, segundo Bueno (2006) passa a divulgar textos que veiculam essas idéias, em demonstração à sua estratégia de construção de subjetividades. Como bem delinea Ball, (2001, p.102):

[...] a maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são trabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas,

crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

Assiste-se, nesse período, segundo Cordão (2005, p.55), a uma “saraivada de antecipações legais” desfechadas pelo governo federal pretendendo concretizar a reforma do ensino profissional, com a apresentação de um projeto de lei (1.603/96) bastante polêmico, estabelecendo a separação entre o ensino acadêmico e o ensino profissional. A apresentação desse Projeto de Lei, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), é uma grande estratégia política do governo que não tinha poderes para impor a separação entre o ensino técnico e de 2º Grau mediante um Decreto Lei, pois na época estava em vigor a Lei 7.044/82 que não poderia ser contrariada por um ato do Executivo. Dessa maneira, o governo pretendia ‘ganhar tempo’ desviando o foco de discussão, apresentando este projeto que sofreu grande resistência por parte dos educadores, em apreciação no Congresso, desfraldando a bandeira da discussão democrática, mas veladamente alinhavando o destino do ensino profissional, provavelmente com o objetivo de atender aos anseios das agências internacionais, e mesmo às elites nacionais, que têm, nesse relacionamento, o objetivo maior de perpetuação do capitalismo.

Neste sentido, creio ser necessário destacar que podemos fazer uma leitura desta relação em dois sentidos: por um lado, a relação de subserviência das nossas elites ao capital financeiro internacional, mas por outro, a cumplicidade e/ou conivência das mesmas ao projeto global que o capital aos poucos está instituindo. (OLIVEIRA, 2002, p. 261).

Essa antecipação trilha as determinações do “Consenso de Washington” e estabelece definitivamente a dualidade entre o ensino acadêmico e o ensino profissional no Brasil. A justificativa infundada (pois de cunho puramente econômico) para tal empreitada é que as escolas técnicas, principalmente as da rede federal, operavam com custos muito elevados e sua formação era mais propedêutica do que profissional (lógica da concepção utilitarista que se pretendia impor). A combatida função propedêutica da escola técnica só vem materializar e comprovar a supremacia do ensino técnico profissional integrado com o ensino médio como princípio educativo, observando-se uma grande concorrência pelo ingresso em seus cursos, principalmente pelos filhos das elites dominadoras.

Desde a promulgação da Constituição de 1988 (e até mesmo antes), a discussão em torno do ensino médio e da educação profissional ocupou um lugar importante nos conflitos que atravessaram o campo educacional. Só para mencionar um exemplo, enquanto uns pretendiam que o Brasil fosse o primeiro país capitalista a adotar a politecnia como princípio educativo no ensino médio e queriam ver os germens desta pedagogia nas escolas técnicas existentes, outros cerravam fileiras na defesa dos sistemas de aprendizagem

controlados pelo patronato, rejeitando o controle estatal e/ou a participação dos sindicatos de trabalhadores em sua gestão. (CUNHA, 2002, p.111).

Nesse contexto, é mobilizado um amplo debate com representantes de diversos setores da sociedade civil, envolvidos no processo, para a regulamentação da área educacional. O fruto dessa mobilização é o encaminhamento ao Congresso Nacional de um projeto de uma nova LDB.

Com esse amplo apoio de setores progressistas, o projeto de uma nova LDB foi encaminhado ao Congresso. No entanto, novas correlações de força formavam-se e esse projeto, elaborado de forma tão democrática, foi atropelado por uma nova formulação, que se aproximava mais das novas tendências internacionais na área. (ZIBAS, 2005, p. 8).

Com a aprovação ‘a toque de caixa’ pelo Congresso Nacional em 1996, esse substitutivo tornou-se a nova LDBEN e é sancionado pelo Presidente da República. Essa segunda LDBEN (Lei Federal 9.394/96), também conhecida como Lei Darcy Ribeiro de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dedica um capítulo especial à educação técnica e profissional. A nova LDBEN é aprovada antes mesmo que o PL 1603/96 fosse encaminhado ao plenário da Câmara, e após sua sanção, com a revogação da Lei 7.044/82, o Projeto de Lei 1.603/96 é estrategicamente retirado da Câmara pelo governo. Em seu lugar, é baixado o Decreto 2.208, em 17 de abril de 1997, sob a pretensão de regulamentar o ensino médio e profissional, mas que vinha impor à sociedade as grandes linhas do antigo Projeto de Lei que certamente não seria aprovado pelos meios democráticos.

Dessa maneira, como resultado de manobras e estratégias, o governo atropela os anseios da sociedade e sepulta definitivamente as pretensões do ensino integrado e impõe por meio de decreto a dualidade entre ensino médio, chamado “acadêmico” pelos consultores, e o ensino profissional que a LDBEN chamou de educação profissional. Na prática, segundo Palma Filho (2005), o ensino técnico volta à condição que já sofreu na década de 40, por ocasião da Reforma Capanema e segundo Kuenzer (2001, p.98) “a LDB atualmente aprovada, se associada ao PL 1603/96, representa a morte daquele desejo, ao incorporar a dualidade no texto da lei, coisa que nem a lei da ditadura, a 5692/71, fizera”.

O Decreto 2208/97, que “normatizou a legislação pertinente à educação profissional, introduz no Brasil, segundo Batista (2006), o conceito de competências, trazendo-o à cena de forma persistente e sistemática no ideário ideológico dos reformadores”. A LDB já trazia, então, o termo competência, porém de forma tímida, aparecendo apenas uma vez no capítulo 23. Assim, o conceito de competências, após o Decreto 2.208/97, ‘comparece’ nas principais determinações do Conselho Nacional de Educação (CNE). Já está presente no Parecer

CNE/CEB n.17/97 que procura enaltecer a vantagem da independência entre o ensino médio e o ensino técnico de nível médio, porém sua ‘entrada triunfal’ em cena ocorre com o Parecer CNE/CEB n.15/98 que iria fundamentar a resolução n.3/98 do mesmo órgão, propondo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Segundo Zibas (2005), esse projeto causou perplexidade nas redes de ensino e na academia.

O impacto inicial do projeto decorria, principalmente, de sua clara pretensão de “refundar” a escola média, uma vez que veiculava um conjunto de princípios ainda inéditos no processo de implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. De fato, a indicação da interdisciplinaridade e da organização do currículo por áreas de conhecimento, da contextualização dos conteúdos, a ênfase na aprendizagem e no protagonismo do aluno, deslocando o professor do centro do processo e a insistência no desenvolvimento de competências, não na transmissão de conhecimentos, constituíram um conjunto de diretrizes que objetivava mudar radicalmente o perfil da escola média. (ZIBAS, 2005, p. 21).

A proposta de mudanças estruturais na escola média conduz a reflexões de que esse projeto pretendia adequar seus currículos às determinações dos países hegemônicos por meio das agências internacionais, sob a ‘batuta’ da UNESCO. Com o objetivo de modelar conceitos, observa-se a implementação, por parte dessas agências, de um hibridismo teórico e uma ressignificação tendenciosa de termos empregados (politecnia X polivalência, igualdade X equidade, laborabilidade X empregabilidade, conhecimento X informação, entre outros).

A discussão do parecer n. 15/98 em diversas audiências públicas revelou que sua estrutura teórica muito bem articulada e seu estilo aparentemente sem arestas não eram capazes de elidir a veiculação de conceitos polissêmicos, cuja significação no contexto, entretanto, era de difícil apreensão. Em certo sentido, o documento criou o que Veríssimo, em 2002 (apud FRIGOTTO & CIAVATTA, s.d.), chamou de “inferno semântico”, segundo o qual os significados partilhados por uma literatura progressista são sutilmente enviesados (ou tornados “híbridos”, como aponta Lopes, 2002a), procurando legitimação ao embaralhar os campos político-ideológicos, confundindo a crítica. (ZIBAS, 2005, p. 21).

Essa estratégia continua presente no Parecer CNE/CEB n.16, homologado pelo ministro da educação, em 25 de novembro de 1999, que dá origem à resolução CNE/CEB n. 04/99, em 22 de dezembro de 1999, trazendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, que estabelecem, entre outros: a organização curricular do ensino técnico de nível médio por áreas profissionais; o perfil docente e a definição de competências.

Em 9 de janeiro de 2001, atendendo à determinação do artigo 214 da Constituição, a Lei Federal 10.172/01 institui o Plano Nacional de Educação (PNE), contendo metas com a

pretensão de implantar uma nova educação profissional no país. Batista (2006) destaca que a estratégia adota conceitos da ideologia pós-moderna com o objetivo de fragmentar o pensamento e cultivar o individualismo.

Portanto, podemos afirmar que os ideólogos da educação profissional encrustrados no Conselho Nacional de Educação, responsáveis pela consolidação legal da noção de competências no Brasil, mesclam os textos legais, tornando-os miscelâneos e ecléticos, porém com uma predominância da ideologia pós-moderna que fragmenta o pensamento e radicaliza o julgamento estético fundado no individualismo. (BATISTA, 2006, p. 110).

Destinada aos alunos matriculados no ensino médio, ou dele egressos, a educação profissional é então configurada como um sistema paralelo (concomitantemente ao ensino médio) ou ainda pós-médio. A concomitância dos cursos, prevista no Decreto 2.208/96, prevê a possibilidade de cursar o ensino médio e o ensino técnico de nível médio em instituições diversas, ou ainda, em uma mesma instituição contanto que sejam em cursos distintos e em períodos diversos. Esse decreto veta a possibilidade de existência dos cursos profissionalizantes integrados ao ensino acadêmico. Essa cisão entre educação profissional e a educação básica, tem sido, segundo Bueno (2005, p. 138) “mascarada pela sugestão de passarelas de acoplamento entre os dois sistemas e pela opção preferencial, no nível médio, por esquemas de ensino pós-médio”. Após ser baixado o referido decreto, sinalizando a anuência (ou poderíamos chamar convivência) das Agências Financeiras, o MEC lança o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, em parceria com o Ministério do Trabalho contando com recursos do BIRD. Bueno (2000, p.191) assim sintetiza esse período:

Em resumo, a complicada trajetória do ensino médio e da educação profissional no Brasil tem sido, em especial a partir dos anos 70, uma espécie de “dança com lobos”. A presença evidente ou velada de parceiros internacionais no encaminhamento das decisões e, por que não dizer, nos escorregões e fracassos - por força de projetos financiados- parece ser uma constante. Nesses termos, se as idiosincrasias locais concorrem para a persistência de traços peculiares na escola média, forças exógenas têm colaborado para que esses traços sejam bem marcados.

Estava, dessa maneira, instaurada a “Reforma do Ensino Profissional”, no Brasil, tendo como pretexto a preparação do profissional para o mundo globalizado, orquestrada pelas agências financiadoras internacionais.

O fato de a regulamentação da educação profissional formulada a partir da LDB (Lei n. 9.394/96), especialmente com o Decreto n. 2.208/97 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e o ensino médio (Brasil, CNE, 1998 a, 1998 b, 1999 a, 1999 b), ter sido contestada pelas forças progressistas da sociedade brasileira e assimilada pelos segmentos

conservadores, sempre de forma contraditória, não levaria a esperar que a política de democratização e de melhoria da qualidade da educação profissional se instituísse a partir da implementação dessas regulamentações. Ao contrário, de 1996 a 2003, lutou-se por sua revogação, apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 2).

Com a posse como Presidente da República do Senhor Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto 2.208/97 é revogado em 23 de julho de 2004, seguindo as propostas de sua campanha política. Porém, a sociedade, que esperava uma grande discussão em relação a esse candente tema, assiste perplexa a essa revogação mediante a imposição de um novo diploma legal: o Decreto 5.154/04, inicialmente apresentado sob a alegação de transitoriedade, enquanto a sociedade civil pudesse articular-se, perpetuou-se regulamentando o ensino profissional no Brasil.

Esse novo Decreto surge como uma proposta política fundamentada na necessidade de ‘mudanças’. Seu conteúdo volta a permitir a forma integrada como uma das possibilidades de articulação entre o ensino médio e o ensino profissional (o que era vetado no decreto 2208/97 e motivo de severas críticas), mantém também a forma seqüencial e concomitante de articulação conforme estabelecido no decreto anterior e traz em suas grandes linhas alterações aparentemente sutis (ou poderíamos dizer estratégicas), porém perpetua o ideário imposto pelo decreto revogado mantendo claramente a dualidade entre ensino médio e “educação profissional técnica de nível médio”.

Cinco dias após, em 28 de julho, é publicado o Decreto 5159/2004, ratificando a dualidade entre o ensino médio e o ensino profissional técnico de nível médio, por meio da modificação na estrutura e organização da esfera executiva federal com a instituição da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, totalmente separada da Secretaria de Ensino Médio. No dia 8 de dezembro do mesmo ano, é publicado o Parecer CNE/CEB n. 39/2004, como forma de ‘acolher’ a aplicação do Decreto 5154/04 na Educação Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio. Esse Parecer fundamenta a Resolução CNE/CEB n.01/2005 que é publicada no dia 3 de fevereiro de 2005, e atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio às disposições do Decreto 5.154/04 e sepulta definitivamente sua concepção de transitoriedade.

Ao comparar o Decreto 2208/1997 (revogado) com o atual Decreto 5154/2004, aparentemente a única mudança significativa teria sido o retorno da possibilidade da

modalidade integrada entre o ensino técnico e o ensino médio, atendendo a anseios políticos. Porém percebe-se uma grande modificação nas denominações trazidas pelo novo decreto o que nos faz refletir sobre as ressignificações de termos empregados e a completa trama dos conceitos polissêmicos contidos nos documentos legais, que, segundo Almandoz e Vitar (2006, p.25), refletem “a conformação de um hibridismo semântico que procura reunir as aspirações de diferentes grupos sociais” e, segundo Russo (2004, p. 37), atende sistematicamente aos anseios de acumulação capitalista, pois “no Brasil, os últimos governos promoveram uma reforma do Estado com o objetivo de adequá-lo aos requisitos da nova etapa de acumulação capitalista, o que exigiu também a conseqüente reforma da educação para ajustá-la ao novo momento”.

A seguir apresenta-se um quadro sinótico comparativo das grandes linhas contempladas pelos dois Decretos, procurando delinear as modificações e as interseções entre elas.

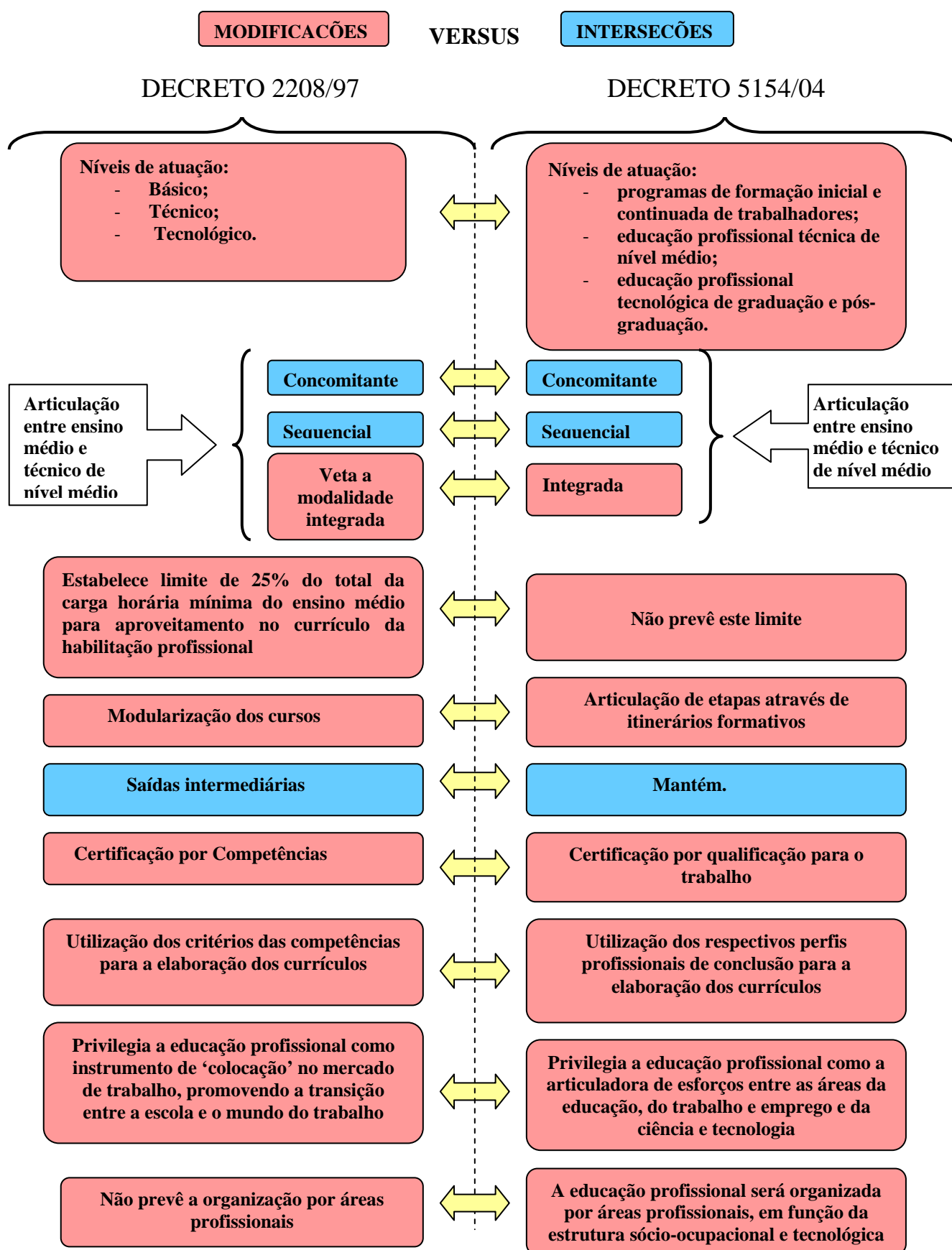


Figura 2: Quadro sinótico comparativo das grandes linhas

Fonte: O autor

Observa-se também uma falta de coerência entre as grandes linhas do decreto e a forma integrada de articulação entre o ensino técnico e o ensino médio, sendo que essa não permitiria, ao contrário das demais, o aproveitamento de estudos, a modularização e a terminalidade prevista pelos “itinerários formativos. Segundo o Parecer CNE/CEB 39/2004 do Conselho Nacional de Educação que trata da aplicação do Decreto 5154/2004 e que traz como relator o Professor Francisco Aparecido Cordão, essas novas denominações devem ser “acolhidas automaticamente”:

Assim, as novas denominações trazidas pelo Decreto Federal nº 5154/2004 são, ou devem ser, absorvidas automaticamente nos projetos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino, seus regimentos, planos de curso etc., sem necessidade de aprovação ou autorização de qualquer autoridade educacional, pois esta nova nomenclatura provém de dispositivo de abrangência nacional, que é um Decreto Federal regulamentador de Lei Federal de natureza diretiva e basilar. (BRASIL, 2004c, p. 8).

Essa mesma resolução sinaliza a comodidade da inércia para a continuidade do que já vinha sendo praticado:

A instituição que continuar oferecendo cursos na forma concomitante ou na forma subsequente, e já possuir seus cursos devidamente autorizados pelo órgão próprio do respectivo sistema de ensino e com planos de curso devidamente inseridos no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de nível médio, não têm novas providências a adotar, em função da entrada em vigência do Decreto nº 5154/2004, a não ser a atualização de nomenclatura utilizada. A instituição que pretender iniciar novos cursos, na forma concomitante mediante convênio de intercomplementaridade, com projetos pedagógicos unificados e, principalmente a que adotar a forma integrada, precisará ter novos planos de curso aprovados pelos respectivos sistemas de ensino, por se tratarem de cursos novos, em obediência ao Decreto nº 5154/2004. (BRASIL, 2004c, p.9).

Ainda nessa resolução, o Professor Cordão defende o fato de que o curso integrado não deve ser organizado em duas partes distintas,

[...] a primeira concentrando a formação do Ensino Médio e a segunda, de um ano ou mais, com a formação de técnico. Um curso assim seria, na realidade, a **forma concomitante ou subsequente travestida de integrada**. Esse procedimento, além de contrariar o novo Decreto, **representaria um retrocesso pedagógico**, reforçando a indesejada **dicotomia entre conhecimentos e sua aplicação, ou seja, entre “teoria” e “prática”**. Tanto a LDB quanto o novo Decreto regulamentador da Educação Profissional, o Decreto nº 5154/2004, não admitem mais essa dicotomia maniqueísta que separa a teoria da prática. (BRASIL, 2004c, p.5, grifo nosso).

Parece-nos que é justamente isso que ocorre quando o ensino técnico é oferecido na modalidade concomitante ou subsequente ao ensino médio, caracterizando uma dicotomia entre conhecimentos e sua aplicação e como muito bem delineou o ilustre Relator, representa um retrocesso pedagógico.

O período de reformas do Ensino Técnico de Nível médio, adotado como referência às grandes rupturas provocadas pelos Decretos 2208/97 e 5154/04, é o escolhido para desenvolver esta pesquisa por meio da análise documental. Foram selecionados os documentos da legislação oficial, produzidos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394 de 20/12/96) até o ano de 2004. Nessa primeira etapa, foram selecionados os textos legais que promoveram a apropriação dos conceitos envolvidos nas categorias de análise selecionadas, de gestão democrática, gestão participativa, estratégia de gestão e outros conceitos relacionados com a escola democrática. Neste estudo, a interpretação privilegia o aspecto político da comunicação e a unidade de análise prioriza o contexto de sua ocorrência e não apenas sua frequência.

No âmbito da esfera Federal, inicialmente, selecionou-se a LDB 9394/96, que, em seu artigo 3º, item VIII, define o seguinte: “O ensino será ministrado com base nos princípios da gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

O Decreto 2208/97, apesar de não explicitar em suas linhas a gestão democrática, contempla, em seu artigo 7º, “Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores” (BRASIL, 1997), e, no parágrafo único deste mesmo artigo, contempla “Para atualização permanente do perfil das competências de que trata o caput, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.” (BRASIL, 1997).

A Resolução CNE/CEB nº 04/99, (BRASIL 1999a), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, dispõe, em seu artigo 3º, item VII, “São princípios norteadores da educação profissional de nível técnico os enunciados no artigo 3º da LDB, mais a autonomia da escola em seu projeto pedagógico.” Dispõe ainda, em seu artigo 7º, “Os perfis profissionais de conclusão de qualificação, de habilitação e de especialização profissional de nível técnico serão estabelecidos pela escola, consideradas as competências indicadas no artigo anterior.” Complementa em seu parágrafo

1º, “Para subsidiar as escolas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e na organização e planejamento dos cursos, o Ministério da Educação divulgará referenciais curriculares por área profissional”, o que, segundo Lima (2003), poder-se-ia chamar de dispositivo de controle remoto.

A Lei 10172 de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação, contempla, entre os objetivos e prioridades:

Em síntese, o Plano tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001).

Esse documento legal contempla, no item 11.2, a gestão democrática.

Deve-se promover a efetiva desburocratização e descentralização da gestão nas dimensões pedagógica, administrativa e de gestão financeira, devendo as unidades escolares contar com repasse direto de recursos para desenvolver o essencial de sua proposta pedagógica e para despesas de seu cotidiano. Finalmente, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares. (BRASIL, 2001).

O Decreto 5154, de 23 de julho de 2004, não faz nenhuma referência ao tema, mas cinco dias após, em 28 de julho de 2004, o Decreto 5159, que aprova a nova estrutura regimental do Ministério da Educação, no Anexo I, contempla o tema inúmeras vezes. No artigo 8º dispõe:

À Secretaria de Educação básica compete: item II – propor e fomentar a implementação das políticas, por meio da cooperação técnica e financeira, junta às unidades da federação, em regime de colaboração e gestão democrática, para garantir a igualdade de condições de oferta de ensino e a permanência do aluno na escola. (BRASIL, 2004 b).

Esse Decreto (BRASIL, 2004 b) dispõe ainda, em seu artigo 11º, que “Ao departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino compete prover estudos gerenciais acerca dos sistemas de ensino, visando ao aprimoramento da gestão pública educacional (item II)” e, no item VI, complementa que compete ainda a esse departamento “

subsidiar os sistemas de ensino com instrumentos capazes de fortalecer a gestão democrática, atuando na formação de dirigentes gestores e conselheiros da educação”.

Pode-se perceber pelas categorias de análise selecionadas que os textos legais contemplam claramente questões como gestão democrática e autonomia da escola e, em relação às estratégias de gestão, apesar de não explicitarem esse conceito, contemplam-no veladamente mediante a adoção de dispositivos de controle e de avaliação. Dessa forma, consideramos que as categorias de análise selecionadas atendem à sugestão de Guba e Lincoln (1981, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p.42) de que “as categorias devem ser mutuamente exclusivas, de modo que as diferenças entre elas fiquem bem claras”. Os referenciais teóricos adotados neste trabalho evidenciam que a autonomia da escola e a gestão democrática apenas poderão ser efetivamente implementados pelo abrandamento dos dispositivos de avaliação e de controle, reforçando a característica excludente entre eles.

No âmbito da esfera estadual (Estado de São Paulo), a Deliberação CEE nº 14/97, que fixa as diretrizes para a educação profissional no sistema de ensino do Estado, acata plenamente o Decreto Federal 2208/97. A Deliberação CEE nº 01/99 homologa a Indicação CEE 01/99, que contempla em sua introdução:

A Lei Federal 9394/96; ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, reforça os princípios contidos na Constituição de 1988, os quais devem fundamentar os processos de ensino da educação escolar. Com base nesses princípios, são estabelecidas as normas gerais que organizam os diferentes níveis e modalidades de ensino, definindo-se também, as competências de cada uma das entidades federadas – União, Estados e Municípios - e as incumbências dos estabelecimentos de ensino e as responsabilidades de seus profissionais.

Tais princípios reforçam movimentos nacionais que vêm ocorrendo desde a década de 80, no sentido de se adotarem medidas administrativas de descentralização e desconcentração capazes de agilizar o processo decisório e fortalecer as escolas como espaço privilegiado de execução do processo educacional. Caminhar nessa direção significa rever práticas administrativas e culturais presentes nas Administrações dos sistemas de ensino e a adoção de normas legais que contribuam para uma revisão do papel do Poder Público, de forma a torná-lo capaz de exercer sua função de garantir padrões mínimos de qualidade de ensino. (SÃO PAULO, 1999).

A Indicação CEE nº 08 contempla, em seu item II, as diretrizes para a implementação da educação profissional de nível técnico no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Esse item dispõe em seu subitem 5.1,

Os princípios comuns orientadores da Educação Nacional enunciados no Art. 3º da LDB e que incluem igualdade de condições para acesso e permanência; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções

pedagógicas; respeito à liberdade; apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas; gratuidade do ensino público; valorização da experiência extra-escolar; vinculação entre educação, trabalho e práticas sociais. (SÃO PAULO, 2000).

Pela análise efetuada nesses documentos legais nas esferas Federal e Estadual, pôde-se perceber a coexistência desses conceitos excludentes (autonomia versus controle) e, apesar de o discurso anunciar a pretensão de implementar a gestão democrática na escola, sua autonomia com a participação da comunidade escolar e extra-escolar, privilegiam-se justamente os dispositivos de avaliação e de controle, alinhando-se às novas propostas de gestão educacional transplantadas do gerenciamento empresarial, centrado na avaliação e no controle, com a supremacia do produto sobre o processo pedagógico da escola, atendendo aos anseios dos Países centrais. Segundo Russo (2004, p.29), privilegiar a especificidade do projeto pedagógico da escola conduziria a uma melhor formação dos sujeitos da educação com o afloramento da “práxis criadora e reflexiva” e isso não interessa às classes dominantes, pois “ produz efeitos contrários aos da burocracia que, enquanto forma de estruturação das organizações, é uma maneira específica de exercício do poder que favorece o autoritarismo e dificulta a participação e a democratização das organizações”.

É necessário observar também que a constante repetição desses conceitos antagônicos, coexistindo nos documentos legais, pode ser estratégia para conformação da subjetividade, instilando a noção de que a gestão democrática e a autonomia da escola estejam vinculadas aos mecanismos de avaliação e controle.

CAPÍTULO 5

FOCO DA PESQUISA

Aquele que duvida e não investiga torna-se não
só infeliz mas também injusto.
Pascal

5.1 O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA - CEETEPS

Para melhor entendimento sobre a atuação da Instituição foco do presente estudo, julga-se pertinente uma breve introdução histórica para contextualizar suas origens.

A nossa primeira LDBEN, a Lei Federal nº 4.024/61, contemplava em seu artigo 104 a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios. Para enquadrar-se ao referido artigo o MEC, por meio da Diretoria de Assuntos Universitários – DAU, propõe a criação de cursos de engenharia de operação, de curta duração, para atender de forma rápida às necessidades das indústrias, principalmente a automobilística em franca expansão e carente de mão-de-obra qualificada. O Parecer CFE nº 60/63 aprova a proposta da DAU e cria o curso de engenharia de operação. Na confluência dos “acordos MEC-USAID”, estende essa modalidade de ensino a todas as áreas da engenharia, sendo que seu currículo mínimo é fixado pelo Parecer CFE nº 25/65, e estabelecia que o referido curso seria ministrado com duração de três anos, em vez dos cinco anos dos cursos tradicionais de engenharia.

O Decreto Federal nº 57.075/65 dispõe sobre o funcionamento desses cursos de engenharia de operação em estabelecimentos de ensino de engenharia e, assim, no decorrer do ano de 1965 inicia-se a curta trajetória do referido curso, inicialmente ministrado na Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro, em convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A curta trajetória dessa modalidade de ensino profissional tem como principal fator as distorções geradas por sua imposição legal, sem as devidas delimitações de funções e responsabilidades, entre duas outras categorias profissionais pré-existentes: os engenheiros

plenos (que adquiriram essa nova denominação para diferenciá-los dos engenheiros operacionais) e os técnicos de nível médio.

O corporativismo dos engenheiros reagia principalmente pela falta de clareza das atribuições do novo profissional e pela confusão gerada por serem profissões distintas (com currículos extremamente diversos), mas com denominações semelhantes e cursadas nas mesmas instituições de ensino. Como o Conselho Federal de Engenharia – CONFEA, gerido por engenheiros, era o responsável pela fiscalização do ‘novo’ profissional, inúmeras dificuldades apresentavam-se na regulamentação dessa nova modalidade profissional.

A oposição a essa nova categoria era evidente, pois até mesmo a Lei nº 5.194, de 24 de dezembro de 1966, que regulamenta o exercício das profissões de engenharia, arquitetura e agronomia, não fazia sequer menção em seu texto a essa modalidade profissional, o que possibilitava ao CONFEA dificultar o exercício profissional do engenheiro operacional, pela ausência de inclusão dessa categoria no diploma legal. Nem mesmo o Decreto Lei nº 241/67 e o Decreto 20.925/67, que davam garantias de exercício profissional legal aos engenheiros de operação formados, resolvem o conflito, o que leva muitos profissionais a retornarem às escolas, em busca de complementação para tornarem-se engenheiros plenos e resolverem sua situação junto ao órgão de registro e de fiscalização do exercício profissional.

Apesar das turbulências geradas nesse segmento profissional, o governo publica em 1969 o Decreto-Lei nº 547/69, impondo a organização e o funcionamento dos cursos profissionais superiores de curta duração, entre eles o de engenharia de operação. Com o nítido objetivo de atender aos interesses das agências internacionais articuladas por meio dos “acordos MEC-USAID”, tais cursos seriam ministrados pelas Escolas Técnicas Federais. Esse Decreto-Lei regulamentava o funcionamento desses cursos. Desde o advento da Lei Federal 5.540/68, já se permitia a criação de cursos profissionais com duração e modalidades diferentes para atender necessidades prementes do mercado.

No transcorrer desse conflito, em 1972, uma comissão de especialistas da DAU-MEC, ‘constata’ que o engenheiro de operação não tinha mais lugar nas indústrias e recomenda a extinção desse curso. Assim, o Parecer CFE nº 4.434/76 propõe a extinção do curso de engenharia de operação, ao mesmo tempo em que estabelece ‘com clareza’ a distinção de dois perfis profissionais de nível superior: “os engenheiros, com funções de concepção e de ligação” e os “tecnólogos, com funções de execução”.

A profissão de tecnólogo foi gestada no Brasil por uma autarquia estadual em São Paulo, criada pelo Decreto Estadual em 06/10/69, que recebeu a denominação de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo. Essa autarquia é originalmente integrada à

Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. Essa medida tinha como função resolver o conflito gerado pelo advento da engenharia operacional, sem contudo abrir mão da possibilidade de formação aligeirada de profissionais para atenderem aos anseios do mercado, garantida pela legislação por ocasião da ‘reforma universitária’. Para tal tarefa modifica-se a denominação profissional de engenheiro operacional para tecnólogo, aparta-se sua formação das escolas de engenharia, transferindo-a exclusivamente para essa autarquia.

Em 1970, por meio do Parecer CEE/SP nº 50/70, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo autoriza a instalação do primeiro curso técnico de nível superior (tecnologia de construção civil) com currículo mínimo similar ao do engenheiro operacional, porém modificando, sob orientação do Conselho Federal de Educação, a denominação de “cursos de curta duração” para “cursos de duração média”. O referido curso seria ministrado em unidade escolar específica, a Faculdade de Tecnologia – FATEC.

Essa medida certamente foi bem recebida pelos engenheiros, pois, em 1973, com o reconhecimento pelo MEC do curso quando da formação da primeira turma de tecnólogos (um caso isolado no estado de São Paulo), o CONFEA acolhe esses profissionais e antecipa-se às determinações federais, por meio da Resolução nº 218 de 29 de junho de 1973 que discrimina atividades das diferentes modalidades profissionais da engenharia da arquitetura e da agronomia e inclui entre elas o tecnólogo.

Finalmente, em 1977, a Resolução CFE nº 05/77 revoga os cursos de engenharia de operação e permite às instituições de ensino converterem-nos em cursos de formação de tecnólogos, ou em habilitações do curso de engenharia.

Assim, a profissão de tecnólogo é instituída no Brasil, ‘espremida’ entre a profissão de técnico de nível médio de um lado e a do engenheiro de outro, trazendo confusão na delimitação de atribuições e responsabilidades, o que certamente permite interpretações subjetivas.

Em 10 de abril de 1971, o Decreto Estadual 1418 dá a denominação de “Paula Souza” ao Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, em homenagem ao engenheiro Antonio Francisco de Paula Souza (1843-1917), o fundador do Instituto Politécnico de São Paulo, em 11 de maio de 1892, e que havia trazido da Europa a idéia de formar técnicos de nível superior (tecnólogos) com objetivo centrado na capacidade do fazer, embora não estivesse descartada a dimensão intelectual do trabalho. Nesse mesmo ano, a Lei 5.692/71, institui a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau. Segundo Martins, Zibas e Bueno (2006, p.28), esse “delírio profissionalizante supervalorizou no discurso a

profissionalização universal no ensino de 2º Grau e reduziu-a, na prática, a um dos maiores equívocos perpetrados pela legislação brasileira na área da educação”, provocando uma crise de identidade nesse nível de ensino, principalmente pela desvalorização do ensino técnico pela onda de pseudo-profissionalização que assolou o país.

Em 30 de janeiro de 1976, por meio da Lei 952, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza é transformado em autarquia de regime especial, associada e vinculada à Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Contudo essa vinculação, segundo o próprio Centro Paula Souza, não estabelece nenhuma subordinação à qualquer outro setor da Administração Pública, mesmo em relação à UNESP, por caber à Universidade apenas o controle de resultados, ou seja, do Centro não se afastar de sua finalidade legal: promover a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica nos graus de ensino médio e superior.

No Estado de São Paulo, com o advento da Lei 5692/71, que institui a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, inicia-se um movimento pretendendo separar as escolas técnicas tradicionais da estrutura da Secretaria da Educação e resguardá-las da onda de indefinições geradas.

[...] a preocupação de preservar as grandes escolas técnicas do estrago provocado pela reforma e da exigüidade de recursos para o 2º grau, fizeram com que, ao final da gestão de Ferreira Martins, o governo pretendesse a transferência do ensino técnico para o “Centro Paula Souza” que reunia maiores recursos e condições mais favoráveis de funcionamento, como autonomia e moderno perfil gerencial, ficando a S.E. com as “escolas comuns”. (MARTINS; ZIBAS; BUENO, 2006. p.30).

Dessa maneira, mais uma vez o “Centro Paula Souza” serve de palco para antecipações legais no Estado de São Paulo, as quais serviriam de diretrizes para o restante do País. Em 4 de dezembro de 1980, por meio do Decreto Estadual nº 16309, as primeiras Escolas Técnicas foram transferidas para o CEETEPS, entre elas: a ETE Conselheiro Antonio Prado de Campinas; o Colégio Técnico Industrial de Jundiaí; a ETE João Baptista Figueiredo de Mococa; a ETE Lauro Gomes de São Bernardo do Campo; a ETE Americana e a ETE Jorge Street de São Caetano do Sul. Em 5 de fevereiro de 1982, outro Decreto Estadual de nº 18421 transferia mais um grupo de escolas técnicas para o CEETEPS: a ETE Getúlio Vargas do Ipiranga; a ETE Camargo Aranha da Mooca; a ETE Presidente Vargas de Mogi das Cruzes; a ETE Júlio de Mesquita de Santo André; a ETE Rubens de Faria e Souza de Sorocaba e a ETE Fernando Prestes, também de Sorocaba.

Em 1983, já após a revogação do ensino profissionalizante compulsório, a II sessão Pública do Fórum de Educação do Estado de São Paulo (FEESP) apresenta o tema “O Ensino Técnico em São Paulo” e tudo apontava para uma definição da política oficial para o ensino profissionalizante, pretendendo-se a transferência da totalidade das escolas técnicas para o “Centro Paula Souza”. Contudo, existia grande oposição de parte de uma ala do governo e da própria Secretaria da Educação para tal projeto, o que acaba atrapalhando sua implementação.

Porém, um fato importante apresenta-se no início dos anos 1990 que certamente iria influenciar tal embate.

Tomando, agora, como referência o plano mundial, o Banco Mundial tem feito recomendações explícitas, desde o início da década de 90, a respeito da educação técnico-profissional, entendida como um elemento estratégico de mudança da estrutura educacional. Neste sentido, seu documento de política sobre Educação Técnica e Formação Profissional (1992) contém um item destinado à “separação da educação e da capacitação”, no qual utiliza um tom direto, raramente empregado pelos formuladores das reformas educacionais em cada país, ainda que busquem o mesmo objetivo. [...] No que concerne o formato institucional, o banco chegou a recomendar a retirada das escolas técnico-profissionais do âmbito do ministério da educação de cada país. (CUNHA, 2002. p.125.).

Nesse contexto, em 22 de outubro de 1991, o Decreto Estadual nº 34032 transfere a Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais da Secretaria da Educação para a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. Dessa maneira, o ensino profissionalizante é alijado completamente da Secretaria da Educação e passa por um período de transição de dois anos até que, em 27 de outubro de 1993, o Decreto Estadual 37.735 transfere as oitenta e duas unidades escolares para o “Centro Paula Souza”, que passa a contar com 96 escolas técnicas.

Segundo Ferretti (2005, p.161), “as mudanças mais profundas no ensino técnico de São Paulo passam a ocorrer após a publicação do decreto n. 2.208/97”, que é acolhido pela Portaria nº 136 de 12 de novembro de 1997, quando o CEETEPS contava, segundo Heméritas e Maia (2005), com 69.639 alunos matriculados no ensino profissionalizante integrado ao ensino médio. Para atender às determinações legais, o Centro Paula Souza bloqueia as matrículas nas séries iniciais dos cursos de 2º grau profissionalizantes e determina a separação entre o ensino médio e o ensino técnico. Ainda segundo Ferretti (2005, p.161), “para amoldar-se à nova realidade criada pela legislação federal, o CEETEPS levou em conta a resolução n. 119/97 do Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo”, adotando, em relação ao ensino técnico e ensino médio o seguinte:

[...] estruturação de dois tipos de cursos com base nos antigos cursos técnicos industriais: um voltado para o ensino médio, com matrículas separadas, funcionando no turno matutino; outro voltado para a educação profissional de nível técnico, funcionando nos turnos vespertino e noturno. O turno vespertino seria reservado ao aluno da própria escola que estivesse cursando o ensino médio na parte da manhã; o público alvo do noturno seria o aluno que tivesse concluído o curso de nível médio e que trabalhasse durante o dia. (FERRETTI, 2005. p. 164).

Dessa maneira o CEETEPS deixava evidente a separação entre ensino médio e ensino técnico de nível médio e apesar da coexistência de ambas as modalidades, o oferecimento de vagas ocorria em turnos distintos.

Apresentamos a seguir uma tabela comparativa entre alunos matriculados no ensino médio e no ensino técnico de nível médio do CEETEPS , extraída da obra de Heméritas; Maia (2005, p. 28), publicada pelo Centro Paula Souza, que na apresentação da obra define “o objetivo do Centro Paula Souza ao publicar este livro é divulgar dados, informações e análises de um período de sua existência em que ocorreram significativas mudanças no cenário educacional brasileiro, particularmente na Educação Profissional”.

Tabela 1 – Alunos matriculados no ensino médio e ensino técnico do CEETEPS

	ENSINO MÉDIO		ENSINO TÉCNICO		TOTAL
	QUANTIDADE	%	QUANTIDADE	%	
1º Semestre 1998		33,49	16.434	66,51	24.709
2º Semestre 1998	8.275	30,25	19.077	69,75	27.353
1º Semestre 1999		31,87	35.198	68,13	51.662
2º Semestre 1999	16.464	34,11	31.840	65,91	48.304
1º Semestre 2000		34,82	45.142	65,19	69.246
2º Semestre 2000	24.104	35,59	43.618	64,41	67.722
1º Semestre 2001		31,00	53.679	68,98	77.812
2º Semestre 2001	24.133	31,66	52.095	68,34	76.228
1º Semestre 2002		28,79	57.920	71,21	81.341
2º Semestre 2002	23.421	29,26	56.621	70,74	80.042
1º Semestre 2003		27,26	62.725	72,74	86.237
2º Semestre 2003	23.512	27,85	60.898	72,15	84.410
1º Semestre 2004		26,30	65.942	73,70	89.472
2º Semestre 2004	23.530	27,25	62.849	72,76	86.379

Pode-se observar que apesar de oferecer as duas modalidades de ensino, o CEETEPS é predominantemente mantenedor da educação profissional, com mais de 70% de alunos matriculados nessa modalidade, comparando-se com a totalidade dos alunos das ETECs.

Mesmo com a revogação do Decreto 2208/97 pelo Decreto 5154/04, que permitia novamente o oferecimento do ensino profissionalizante de forma integrada com o ensino médio, o CEETEPS manteve a separação entre as duas modalidades de ensino, ignorando essa nova possibilidade. Isto pode ser evidenciado pela análise do Parecer nº 148/2005 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, tendo como relator o Sr. Marco Antonio Monteiro (que era Diretor Superintendente do CEETEPS quando da promulgação do Decreto 5154/2004) e que presta esclarecimentos sobre o referido decreto. Ao responder a consultas de Instituições de Ensino sobre o novo decreto, o Relator fundamenta-se no Parecer nº 39/2004 do Conselho Nacional de Educação, citando-a:

A instituição que continuar oferecendo cursos na forma concomitante ou na forma subsequente, e já possuir seus cursos devidamente inseridos no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de nível médio, **não têm novas providências a adotar**, em função da entrada em vigência do Decreto 5154/2004, a não ser a da atualização de nomenclatura utilizada. (BRASIL, 2004c, p.9, grifo nosso).

Portanto, pela ausência de novas providências por parte do CEETEPS para acolher e implementar a forma integrada do ensino médio com o ensino técnico, pode-se concluir que a Instituição não tem a intenção de retomar o ensino integrado, salvo algumas poucas exceções, de acordo com a linha de raciocínio do Parecer 39/2004 do CNE, acolhida pelo Conselheiro do Parecer CEE nº 148/2004, que era Diretor Superintendente do CEETEPS na época da promulgação do Decreto. Pode-se inferir também que essa opção faz parte de um alinhamento com os anseios das agências financiadoras internacionais. Isso é reforçado pelas próprias publicações do CEETEPS, que, ao acompanharem a evolução do perfil social e econômico dos candidatos aprovados no Ensino Técnico, conforme dados extraídos da obra de Heméritas e Maia (2005), mostram a convergência desse perfil aos anseios delineados por essas Agências. Ainda segundo Heméritas e Maia (2005, p.81), “pode-se afirmar, a partir das constatações apontadas, que o conjunto do alunado do Centro Paula Souza é hoje, em relação ao do ano de 1997, mais pobre, mais velho e constituído por mais pessoas que trabalham”.

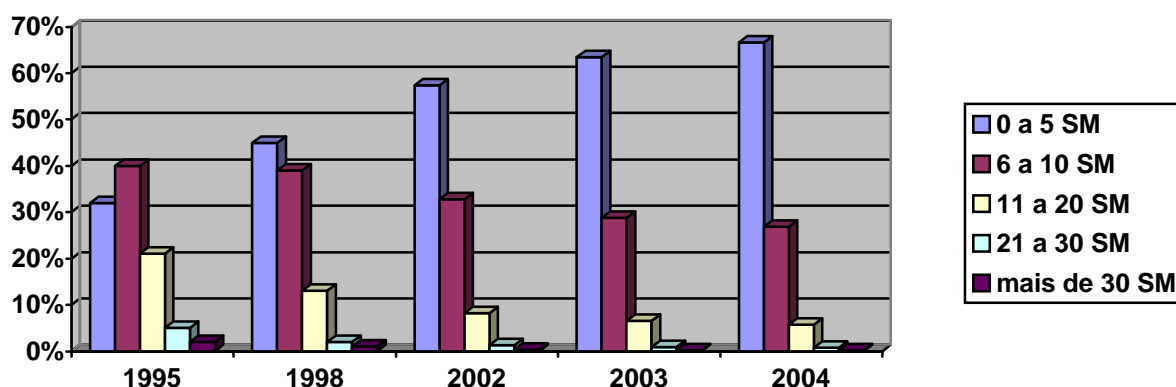


Gráfico 1: Mudança do perfil socioeconômico dos candidatos aprovados no ensino técnico
RENDA FAMILIAR (salário mínimo – SM)

Fonte: (HEMÉRITAS; MAIA, 2005. p.76)

De acordo com esse gráfico, houve grande mudança em relação ao perfil social dos alunos que ingressam no Ensino Técnico do CEETEPS, comparando-os em relação ao período anterior (1995) e posterior (2004) à Reforma do Ensino Técnico de Nível Médio no Brasil. Em 1995, 72% dos alunos tinham renda familiar de até dez salários mínimos e 7% possuíam renda familiar acima de vinte salários mínimos. O perfil social desses alunos vai se modificando no decorrer desse período e, em 2004, a grande maioria deles (66,6%) possuía renda familiar de até cinco salários mínimos e a parcela de alunos que possuía renda familiar acima de vinte salários mínimos era de apenas 1,02%.

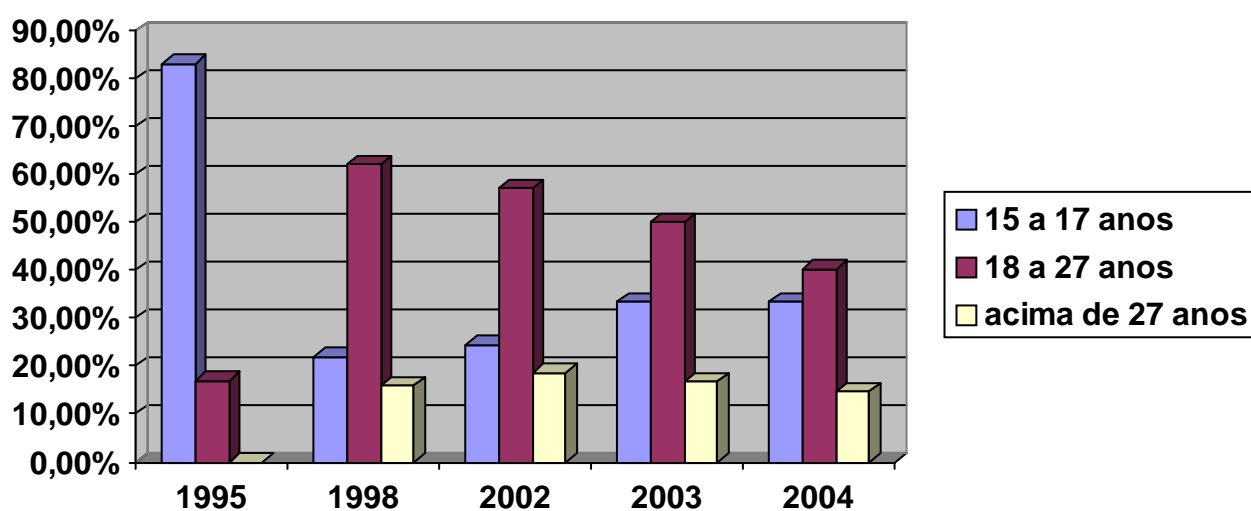


Gráfico 2: Mudança do perfil socioeconômico dos candidatos aprovados no ensino técnico -
FAIXA ETÁRIA

Fonte: (HEMÉRITAS; MAIA, 2005. p.78).

Pela análise do gráfico anterior, que efetua a comparação em relação à faixa etária dos alunos ao considerar a ruptura da Reforma do Ensino Técnico de Nível Médio no Brasil, verifica-se que no período anterior à Reforma (1995), quando o ensino técnico era oferecido de forma integrada ao ensino médio, a grande maioria dos alunos (83%) situava-se na faixa etária abaixo dos 18 anos, ou seja, eram os alunos egressos do ensino fundamental que escolhiam essa modalidade de ensino para continuarem seus estudos, preparando-se também para o mercado de trabalho. Nesse período, apenas 17% dos alunos tinham mais de dezoito anos, não sendo constatada a existência de alunos com mais de vinte e sete anos de idade.

Após a Reforma, observa-se, em 2004, que a quantidade de alunos com menos de dezessete anos caiu para 33,3%. Pode-se observar, também, que a quantidade de alunos com mais de dezoito anos eleva-se de 17%, em 1995, para 55%, em 2004 e que 14,7% têm idade acima de 27 anos, o que não existia em 1995. Analisando ainda o gráfico subsequente, observa-se um significativo aumento de alunos trabalhadores no CEETEPS.

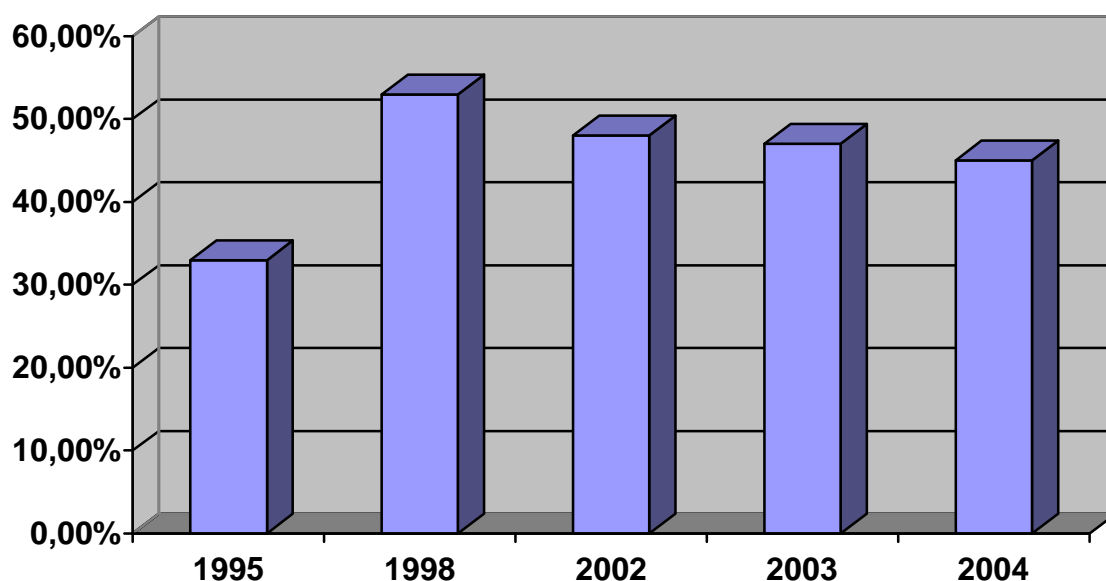


Gráfico 3: Mudança do perfil socioeconômico dos candidatos aprovados no ensino técnico – ALUNOS TRABALHADORES.

Fonte: (HEMÉRITAS; MAIA, 2005. p.80)

A quantidade e diversidade de cursos mantidos é muito grande. Passam por habilitações tão diferentes uma da outra como Mecatrônica e Florestal ou Nutrição e Dietética e Operação Rodoviária, ou ainda, Logística e Mineração. O Centro Paula Souza é hoje a única instituição educacional pública brasileira em condições de realizar trabalho de tamanha dimensão. Ao lidar com universos tão numerosos e distintos, pode orgulhar-se, porque sua ação não tem paralelo no Brasil.(HEMÉRITAS; MAIA, 2005, p.32).

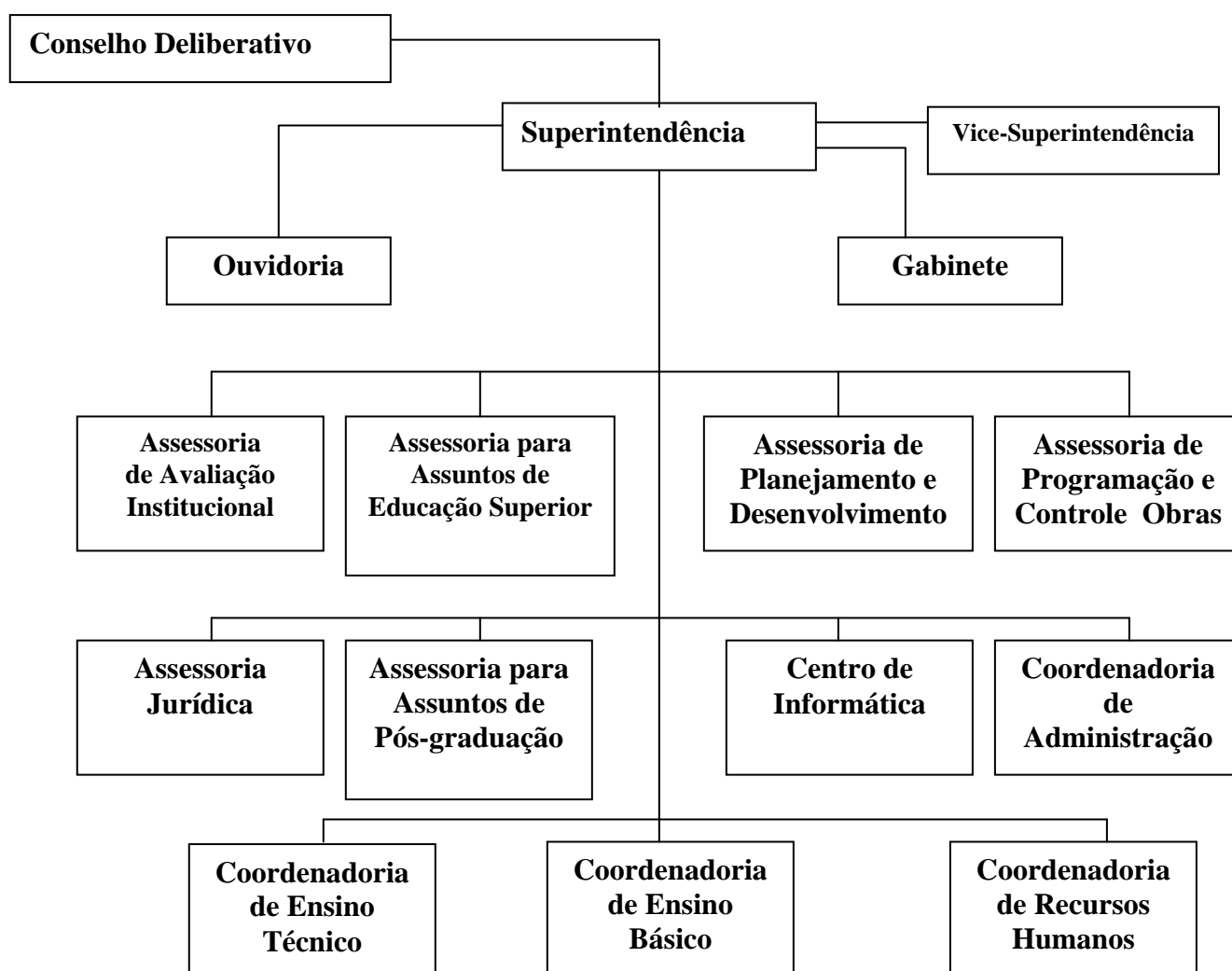


Figura 3: Organograma do Centro Paula Souza

Fonte: O autor

Pela análise do organograma do CEETEPS, pode-se observar que, apesar de contar com seis assessorias, quatro coordenadorias e um centro de informática, todos esses órgãos reportam-se diretamente à Superintendência, centralizando nesta instância o nível decisório da Instituição. O próprio Conselho Deliberativo, órgão superior da Instituição, implementa suas decisões por meio dessa Superintendência, que é integrante nata desse Conselho, conforme veremos a seguir. Nesse organograma destaca-se também a presença da “Ouvidoria”, órgão responsável por encaminhar as reivindicações da comunidade escolar e extra-escolar, diretamente à Superintendência, demonstrando preocupação da Instituição com a participação dos diversos atores envolvidos.

Observa-se, ainda, pela análise desse organograma que existe nítida distinção entre os níveis de ensino atendidos pela Instituição, cada qual sendo organizado e coordenado por um

órgão específico independente: Assessoria para Assuntos de Educação Superior; Assessoria para Assuntos de Pós-graduação; Coordenadoria de Ensino Técnico e Coordenadoria de Ensino Básico.

O Regimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza é aprovado pelo Decreto nº 17.027, de 19 de maio de 1981 e contém alterações aprovadas pelo Decreto nº 43.064, de 29 de abril de 1998, introduzidas pela Portaria CEETEPS nº 109 de 1º de maio de 1981. Segundo o artigo 9º deste Regimento, “A Diretoria é o órgão superior que coordena, supervisiona e dirige todas as atividades do CEETEPS e será exercida pelo Diretor Superintendente e, na sua falta, pelo Vice-Diretor Superintendente”. Ainda de acordo com esse Regimento, o Conselho Deliberativo será o órgão normativo e deliberativo ao qual competirá a jurisdição superior do CEETEPS.

Nas publicações oficiais, o Centro Paula Souza apresenta-se com a seguinte missão: “Formar competência profissional adequada às necessidades dos diferentes mercados de trabalho, com o propósito de contribuir para a melhoria do padrão de vida do trabalhador, para a elevação da qualidade e produtividade de processos, produtos e serviços.”(CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, 2003, p.06).

Quanto à constituição da Diretoria Superintendente e do Conselho Deliberativo da Instituição, pode-se observar o nítido vínculo entre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e a Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP.

Apesar da participação do Conselho Deliberativo do CEETEPS e do Conselho Universitário da UNESP, que sugerem os nomes dos pretendentes à futura gestão, a efetiva decisão de escolha é centralizada nas figuras do Reitor da Unesp, que nomeia os integrantes desse Conselho e escolhe seu Presidente, e do Governador do Estado que nomeia o Vice-diretor e o Diretor Superintendente, sendo este último, membro nato do Conselho Deliberativo.

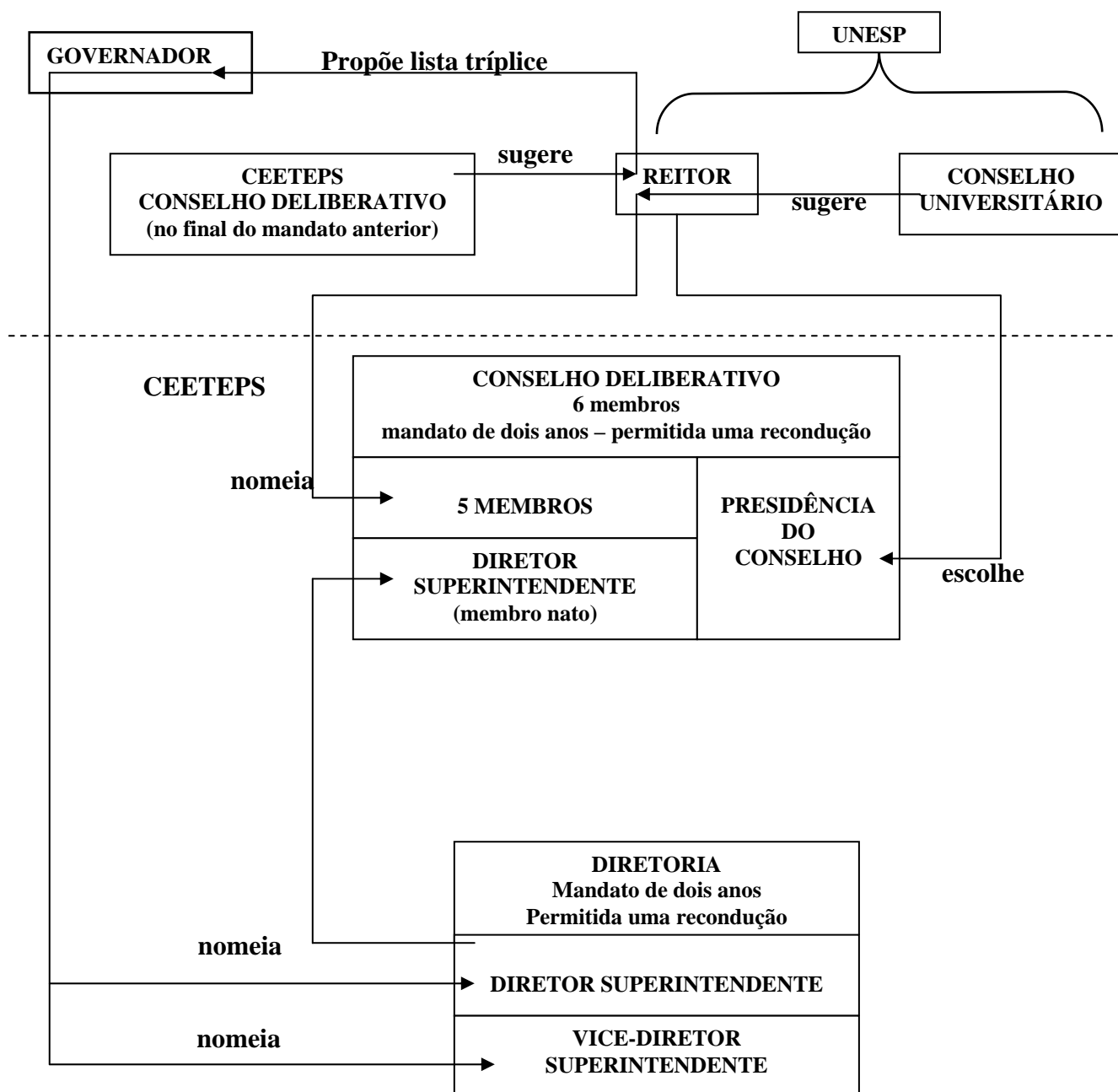


Figura 4 - CEETEPS: Constituição da Diretoria e do Conselho Deliberativo
Fonte: O autor

Quanto à gestão, a Coordenadoria do Ensino Técnico (CETEC) mantém o Grupo de Planejamento Escolar, Grupo de atividades Técnico-Culturais e o Grupo de Supervisão Escolar, desenvolvendo atividades de laboratório de currículos, interpretação e aplicação da legislação. A Supervisão Delegada é exercida pelo Grupo de Supervisão Escolar, contando com o apoio do Observatório Escolar e das estatísticas educacionais. Esse observatório é formado inicialmente (com periodicidade anual) pela “Comissão interna do Observatório

Escolar”, constituída pela comunidade escolar com integrantes da UE (esses integrantes recebem pelos serviços prestados ‘pontuação’ que será utilizada no “Sistema de Pontuação Docente”).

A comissão local do “Observatório Escolar” efetua a inspeção escolar, seguindo diretrizes e orientações do Grupo de Supervisão Escolar, reúne documentos e evidências sobre os tópicos determinados pelo CEETEPS e elabora o relatório de auto-avaliação do “Observatório Escolar”. Após esse procedimento, uma equipe de observadores do Centro Paula Souza em visita à UE efetua a supervisão final para referendar o relatório do “Observatório Escolar”. Essa equipe de observadores do Centro Paula Souza, constituída anualmente pela instituição, é composta por representantes de diretores em exercício, ex-diretores e supervisores, entre outros cargos de confiança. A designação dos integrantes que efetuarão a visita à UE é definida mediante sorteio.

Constituem Núcleos Regionais de Supervisão Escolar: Núcleo Regional de Campinas (ETEC Conselheiro Antonio Prado), Núcleo Regional de Sorocaba (ETEC Rubens de Faria e Souza) e o Núcleo Regional de Ribeirão Preto (ETEC José Martiniano da Silva).

A coordenadoria de Ensino Técnico – CETEC é responsável pelos processos de elaboração, de autorização, de instalação, de acompanhamento e avaliação dos planos de curso, [...] Os planos de Curso foram organizados atendendo ao estabelecido na Lei Federal nº 9394/96, na Resolução CEB/CNE nº 4/99 e Parecer CEB/CNE 16/99; Decreto Federal nº 2208/97, e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. Todos os Planos são autorizados, cadastrados no MEC e têm ciência do CEE. [...] O Ensino Médio, autorizado pelo Parecer CEE 105/98 atende à perspectiva da Lei Federal nº 9394/96: “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” e está organizado de acordo com a Resolução CEB/CNE nº 3/98 e o Parecer CEB/CNE nº 15/98.[...] Para a autorização de instalação e funcionamento dos cursos dos níveis técnico e médio e fundamental nas Unidades Escolares, os procedimentos utilizados pela instituição são os determinados pela Deliberação CEE nº 1/99. (MARTINS; ZIBAS; BUENO, 2006. p.38).

Por meio da Assessoria de Avaliação Institucional, o Centro Paula Souza inicia em 1997, o seu Sistema de Avaliação Institucional (SAI), implantado em 1999 em todas Escolas Técnicas (ETEs) e Faculdades de Tecnologia (FATECs). Anualmente todas as unidades são avaliadas por um Grupo de Trabalho, que é formado por representantes das unidades e que se reúne periodicamente para adequar o SAI. Por meio de mecanismos que coletam informações entre a comunidade acadêmica, pais de alunos e egressos, o SAI avalia os processos de funcionamento das escolas, seus resultados e impactos na realidade social em que a instituição se insere. Em 2001 a pesquisa passa a ser censitária, com a atuação de alunos monitores.

Segundo o Relatório de Avaliação SAI /ETE-2006 do Centro Paula Souza, os Objetivos gerais do SAI são promover a reflexão em cada ETE e no Centro Paula Souza a partir do desempenho real apurado, para aproximar esse desempenho do ideal, em busca da melhoria da qualidade (padrões de qualidade do Centro Paula Souza); possibilitar a consolidação e/ou o redirecionamento das políticas institucionais; promover a avaliação interna (auto-avaliação) e externa (avaliação participativa); estimular estratégias coletivas e criativas, regionais e personalizadas, para atendimento de realidades cambiantes da produção e mercado de trabalho, pela exploração das próprias potencialidades; prestar contas dos serviços prestados à sociedade; implantação de uma cultura de avaliação e auto-avaliação nas ETECs, FATECs e no Centro Paula Souza que permita a contínua retro-alimentação do sistema, procurando aprimorar os seus padrões de qualidade.

Ainda segundo o SAI, os Objetivos Específicos são definir padrões de desempenho ideal das ETECs e cursos do Centro Souza; constatar o nível de desempenho real por meio de um Sistema de Avaliação Institucional – SAI, de cada ETE e de cada curso oferecido; avaliar a eficiência e a eficácia das ações do Centro Paula Souza; definir políticas institucionais e projetos de capacitação; subsidiar os Projetos Pedagógicos das ETECs, a partir do diagnóstico de cada indicador avaliado para superação de problemas e melhoria do desempenho.

Esse Sistema de Avaliação Institucional utiliza indicadores de desempenho estabelecidos, segundo o CEETEPS, em função dos objetivos e metas da Instituição (configurando o desempenho ideal) e expressarão um conjunto de “Efeitos” decorrentes de “Causas”, sobre os quais se pretende intervir. Ainda segundo a Instituição, esses indicadores possibilitarão a elaboração de uma pontuação de modo a estabelecer referenciais a serem atingidos. Apresentamos a seguir a descrição dos indicadores de desempenho utilizados pela Instituição.

Segundo o SAI, o item “Processo” representa a eficiência interna da escola, em que se desenvolvem todas as ações escolares. É avaliado pelos indicadores de desempenho pedagógico, higiene e segurança, gestão, infra-estrutura e desempenho profissional. Esse item é considerado ideal quando 100% dos pesquisados avaliarem com “muito bom” ou “bom” ao conjunto de ações desenvolvidas pelas ETECs.

Ainda de acordo com o SAI, o item “Produto” representa a eficácia, ou seja, os bons resultados de todas as ações escolares desenvolvidas no processo, sendo avaliado pelos indicadores de desempenho escolar, situação de egressos, e relações escola-sociedade. Indica, ainda, a pertinência, entendida como a relação da ETE e seus produtos com a sociedade. Esse item é considerado ideal, com 100% de produtividade, quando não houver perda de alunos

nos períodos escolares e nos cursos, a procura pelas ETECs ficar acima da média do Centro Paula Souza, os ex-alunos estiverem trabalhando e utilizando os conhecimentos adquiridos durante o curso e cada ETEC. O item “Benefício” representa a percepção ou extensão de como a qualidade do processo e do produto integram a escola à sociedade. É avaliado pelos indicadores de satisfação e expectativas atendidas, que possibilitam aferir a validade das ações e produtos do ensino profissional oferecido. Esse item é considerado ideal quando 100% dos pesquisados estiverem satisfeitos e com suas expectativas atendidas em relação ao curso e à cada ETEC.

É importante destacar que esses indicadores permitem comparar o desempenho da Unidade Escolar com a média de todas as ETECs do Centro Paula Souza, pois classifica as UEs e utiliza essa classificação, entre outras coisas, como critério para a atribuição de bônus-mérito aos professores no final do ano.

Participam da pesquisa para a elaboração do SAI, nas ETECs, alunos, professores, funcionários, pais, diretores e representantes das comunidades escolares; e nas FATECs, alunos, professores, funcionários e diretores.

A Assessoria de Avaliação Institucional mantém também o Sistema de Acompanhamento Institucional de Egressos (SAIE), para verificar se os técnicos e tecnólogos que forma estão atuando na área de formação, se estão com dificuldades no desempenho profissional e se obtiveram melhorias pessoais e profissionais. Segundo o CEETEPS, as respostas obtidas permitem perceber se o ensino oferecido contribuiu para integrar o egresso como cidadão e profissional aos setores em que atua e às necessidades do mercado. O sistema auxilia também a aprimorar o perfil do profissional para estar sempre em sintonia com as exigências e mudanças do mercado de trabalho.

A pesquisa do SAIE utiliza questionários que são enviados via correio a todos os alunos, um ano após sua formação pela Instituição e a partir das respostas devolvidas por carta-resposta ou pela internet. Com base nesses dados, são emitidos relatórios que servem como referencial sobre a situação dos técnicos e tecnólogos e sua inserção na sociedade.

Nos diplomas legais e também nos documentos oficiais do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” (CEETEPS), encontra-se uma clara antecipação legal sobre o tema da gestão democrática e administrativa, sendo que já em sua criação como autarquia, através do Decreto Lei de 5 de outubro de 1969, contempla em seu artigo terceiro, a constituição de um Conselho Deliberativo: “o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo terá um Conselho Deliberativo, constituído de 6 (seis) membros, designados pelo

Governador, na forma da lei, pelo prazo de 4 (quatro) anos, permitida a recondução.” (SÃO PAULO, 1969).

O Decreto nº 17.027 de 19 de maio de 1981, que aprova o Regimento do CEETEPS, em seu artigo 6º, mantém o Conselho Deliberativo: “o CEETEPS terá Conselho Deliberativo de caráter eminentemente especializado, integrado por pessoas de notória capacidade na sua área de atuação.” (SÃO PAULO, 1981).

A Deliberação CEETEPS nº 2, de 31 de março de 1993, (CEETEPS, 1993) estabelece normas para a elaboração dos regimentos internos dos Conselhos de Escola das escolas técnicas pertencentes à instituição. Nos documentos institucionais é possível identificar claramente a questão da gestão participativa e democrática sendo que no Regimento Comum das Escolas Técnicas do CEETEPS, aprovado em 1999, encontra-se em seu artigo 14º que a direção da escola terá a atribuição de garantir as condições para o desenvolvimento da gestão democrática do ensino e, em seus artigos décimo sexto e vigésimo, contempla a constituição do Conselho de Escola e a eleição de diretores das unidades escolares.

A Deliberação CEETEPS nº 02 de 30 de janeiro de 2006, (CEETEPS, 2006) atualiza o Regimento Comum das escolas técnicas e dispõe, logo no seu artigo terceiro, que “os princípios de gestão democrática nortearão a gestão da UE, valorizando as relações baseadas no diálogo e no consenso, tendo como práticas a participação, a discussão coletiva e a autonomia”, e enfatiza, no parágrafo único deste mesmo artigo, “a participação deverá possibilitar a todos os membros da comunidade escolar o comprometimento no processo de tomada de decisões para a organização e para o funcionamento da UE, e propiciar clima de trabalho favorável a uma maior aproximação entre todos os segmentos da ETE”.

O CEETEPS promove uma nítida reprodução das diretrizes centrais (níveis Federal e Estadual), e igualmente vincula conceitos antagônicos (autonomia versus controle) em seus documentos oficiais com grande prevalência dos dispositivos de avaliação e de controle, coexistindo com o discurso de autonomia da escola e gestão democrática.

5.2 AS ESCOLAS TÉCNICAS (ETEC) DO CEETEPS

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

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

A Direção é o núcleo executivo encarregado de administrar as atividades da Unidade Escolar e tem as atribuições de garantir as condições para o desenvolvimento da gestão democrática do ensino, coordenar a elaboração da proposta pedagógica da escola, organizar as atividades de planejamento no âmbito da escola, gerenciar os recursos físicos, materiais, humanos e financeiros, promover a elaboração e o acompanhamento do Plano Plurianual e do Plano Escolar, garantir o cumprimento dos conteúdos curriculares, das cargas horárias e dos dias letivos previstos e dos meios para a recuperação de alunos, assegurar o cumprimento da legislação, expedir diplomas e documentos, zelar pelos bens da Instituição, aprimorar o processo educacional, além de promover a integração escola-família-comunidade-empresa e prestar informações à comunidade escolar.

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

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

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

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

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

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

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

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

O processo de pontuação, segundo o CEETEPS, implica a padronização dos currículos dos docentes para garantir todas as informações necessárias e a análise dos documentos atribuindo pontos às informações neles existentes relativos a cada fator de avaliação. São considerados vários grupos para a pontuação dos docentes, conforme pode ser verificado no Anexo A.

Essa classificação do docente define a sua ordem de preferência, entre seus pares, para a atribuição do número de aulas livres na área específica. O número de aulas atribuídas a cada

docente será limitado ao máximo de trinta e três aulas semanais no âmbito de todas as ETECs do CEETEPS.

Na ausência de aulas, quando da atribuição semestral, o docente será demitido sem justa causa do Centro Paula Souza, desfrutando dos direitos previstos na CLT.

De acordo com o Sistema de Avaliação Institucional (dados disponíveis do site da instituição), em 2006, o conjunto das Escolas Técnicas da Instituição alcançou, em relação ao ideal, os índices de 75% no item Processo, 67,3% no item Produto, 73,8% no item Benefício, atingindo média de 72%. O SAI considerou positiva essa marca, principalmente pela ascensão de qualidade que vem ocorrendo nos últimos três anos.

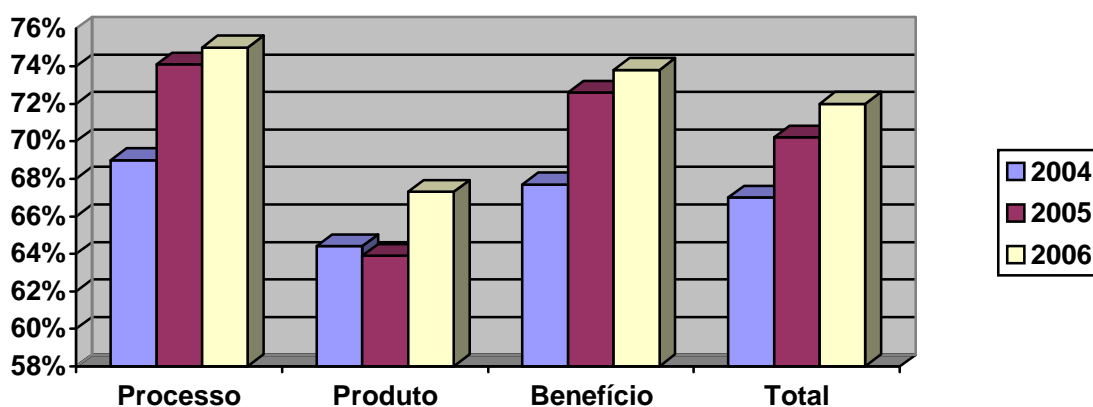


Gráfico 4: SAI – Sistema de Avaliação Institucional

Fonte: (CEETEPS, 2007, p.35)

As Escolas Técnicas do CEETEPS desenvolvem projetos com a participação da comunidade escolar e extra-escolar, possibilitando uma melhor interação entre teoria e prática e a ação interdisciplinar na formação profissional. A seguir apresentam-se os principais projetos desenvolvidos pelas escolas, de acordo com os dados disponíveis no site da instituição.

O “Projeto Informática do Centro Paula Souza” beneficia alunos e professores da área de informática e *web design*, oferecendo-lhes gratuitamente programas educacionais, por meio de conteúdo e suporte técnico e acesso a ferramentas de desenvolvimento de software de uso educacional e de pesquisa.

O “Projeto de melhoria da qualidade da educação por meio do acesso a conteúdos educacionais e otimização da internet” está voltado para consolidar e otimizar o uso da informática como ferramenta complementar do ensino presencial. Além de promover a

inserção digital, o projeto beneficia quinze mil alunos e quinhentos professores de trinta Escolas Técnicas Estaduais localizadas em vinte e um municípios do Estado de São Paulo.

O “Projovem – Programa de formação de jovens empresários rurais” é destinado a jovens de origem rural que não concluíram o ensino formal. O objetivo é capacitar os jovens a dirigir seus negócios de forma competitiva e aumentar o nível de renda de suas famílias, favorecendo a permanência dessa população no campo. Esse projeto conta com a orientação de professores da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz de Piracicaba, integrante da USP, e atende cerca de duzentos jovens, distribuídos por oito núcleos no Estado de São Paulo.

O projeto “Cooperativa – Escola” propicia ao aluno a chance de assimilar todas as etapas do processo produtivo, da produção ao gerenciamento e à comercialização. A constituição de cooperativas nas escolas técnicas, empresas constituídas juridicamente, tem como cooperados alunos, professores e funcionários. Cerca de três mil alunos de escolas agrícolas participam desse projeto que presta serviços à comunidade, por meio de cursos para trabalhadores rurais ou pela comercialização de mudas e produção excedente.

O “Projeto Piscicultura” estimula e capacita alunos e produtores para a criação de alevinos, pela reprodução induzida em laboratório e pela produção e comercialização de peixes no Estado de São Paulo.

O “Projeto Historiografia”, iniciado em 1998, está sendo desenvolvido em parceria com o Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Nesse projeto, livros antigos, fichas de alunos, boletins e equipamentos, que muitas vezes ficam esquecidos em depósitos, compõem o acervo e dão subsídios para a formação de um banco de dados sobre o Centro Paula Souza.

O projeto “Programa de Assistência Domiciliar em Enfermagem” é resultado de um convênio do Centro Paula Souza com prefeituras de municípios do Estado. Grupos de alunos do curso Técnico em Enfermagem, sob supervisão dos professores, dão assistência necessária para carentes nos respectivos municípios. O trabalho dos alunos abrange a limpeza em ferimentos, tratamento de queimaduras, aplicação de remédios e orientação aos familiares para reduzir os riscos de infecções e o período de internação hospitalar.

Por meio da análise dos resultados de 2006 do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) realizado pelo Ministério da Educação, pode-se observar que as escolas do Centro Paula Souza que oferecem o ensino médio à comunidade obtiveram, em média, índice de 51,93 pontos (média das unidades escolares considerando a média total individual de redação e prova objetiva com correção de participação). Esse índice obtido é bastante superior ao

índice nacional (42,722) e ao índice do Estado de São Paulo (43,594). De acordo com o ENEM, das noventa e três escolas do CEETEPS que oferecem ensino médio, sessenta e uma delas (65,5%) obtiveram o primeiro lugar entre as escolas públicas da cidade, quinze unidades (16,1%) obtiveram o primeiro lugar na classificação geral da cidade e onze unidades escolares do CEETEPS (11,8%) obtiveram mais de 60 pontos. Na cidade de São Paulo, entre as escolas públicas estaduais, as onze primeiras colocadas são ETECs e o primeiro lugar entre as escolas públicas do Estado de São Paulo pertence a ETEC São Paulo, integrante do CEETEPS, que atingiu o índice de 66,86 pontos.

Segundo Martins, Zibas e Bueno (2006, p.37), o quadro abaixo representa o resumo dos dados referentes à qualificação acadêmica do corpo docente e técnico-administrativo das ETECs do CEETEPS em 2004.

Docentes: Qualificação	Quantidade	%
Licenciados	2.788	47,65
Graduados	1.413	24,15
Com especialização	1.246	21,29
Técnicos e outros	179	3,05
Mestres	192	3,28
Doutores	32	0,54

Quadro 1: Qualificação Docente

Fonte: (MARTINS; ZIBAS; BUENO, 2006, p.37)

Esse quadro nos mostra que a maioria dos professores do Centro Paula Souza é graduado ou licenciado em sua área de atuação, e apesar de não haver incentivo, pela ausência de um plano de carreira, 25,11% dos professores das Escolas Técnicas concluíram pós-graduação. Isso nos faz refletir que o bom desempenho apurado pelo ENEM pode ter essa realidade como fator contribuinte.

5.3 ETECMAM: ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL MONSENHOR ANTONIO MAGLIANO

A Escola Técnica Estadual Monsenhor Antonio Magliano, unidade de ensino integrante do CEETEPS, está localizada na cidade de Garça, estado de São Paulo. Fundada em 4 de outubro de 1924, Garça foi um dos municípios que fizeram parte do ciclo do café no início do século XX. Sua instalação como município se deu em 5 de maio de 1929.

Inicialmente o município foi denominado como Incas, posteriormente Italina, recebendo finalmente a denominação de Garça devido a um ribeirão que cruzava suas terras. O município situa-se na região de Marília e está localizado a aproximadamente 400 quilômetros da capital do estado. Segundo o IBGE, em 2005 contava com pouco mais de 43 mil habitantes, distribuídos numa superfície de 556 quilômetros quadrados.

A cidade de Garça, durante dezenas de anos de sua existência, teve sua economia baseada na cultura do café. No entanto, a partir de uma grande geada nos anos setenta, a atividade econômica foi perdendo força. Nos anos oitenta, a cidade encontra no setor eletro-eletrônico uma alternativa econômica com a instalação de Empresas do ramo de portões eletrônicos, segurança eletrônica, reatores, *no-breaks* e equipamentos eletrônicos afins. Na década de noventa, por conta de uma grande movimentação dessas empresas pela terceirização de parte de sua cadeia produtiva, alastrou-se pela cidade um grande número de pequenas e micro-empresas atuando como satélites na cadeia produtiva local. Atualmente, Garça já ostenta o slogan de “capital da eletro-eletrônica”, sendo um pólo desse segmento econômico no interior do estado, distribuindo produtos por todo território nacional e exportando parte de sua produção. A cidade também é conhecida por seus cafezais remanescentes e pela festa da cerejeira que é realizada todos os anos, com a participação da colônia japonesa local e de toda a comunidade regional, no Parque das Cerejeiras, um aprazível local situado nas adjacências do Bosque Municipal e do Parque JK Willians que possui palco para eventos e um belo lago cercado por verdes gramados.

O município possui índice de desenvolvimento humano (IDH) de 0.783, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Para efeito de análise comparativa, esse programa estabelece três principais categorias para esse índice: entre 0 e 0.5 é considerado como baixo desenvolvimento humano; entre 0.5 e 0.8 é considerado como médio desenvolvimento humano; e entre 0.8 e 1 é considerado como alto desenvolvimento humano. Segundo esse índice, que considera a expectativa de vida ao nascer, o nível de renda e o nível de instrução, a cidade está próxima do índice de alto desenvolvimento humano, característico dos países desenvolvidos. Segundo dados do IBGE, a taxa de alfabetização é de 88,27%, o PIB *per capita* de 2004 foi de R\$ 6.452,00 e 5.259 moradores contavam mais de sessenta anos de idade em 2005.

Ainda segundo dados do IBGE, o município em 2004 registrou PIB de 284 milhões de reais, sendo que aproximadamente 23% desse valor foram provenientes de atividades agropecuárias, 25% foram provenientes da atividade industrial e 52% foram provenientes da prestação de serviços. No segmento industrial, o município contava com duzentos e quarenta

indústrias de transformação que empregavam 2348 trabalhadores, e no segmento agropecuário, predominava a cultura do café, com 11352 hectares plantados com produção de 6244 toneladas de café em grão.

Segundo dados do SEBRAE, em 2007 o município contava com 290 micro e pequenas empresas (MPE) no segmento industrial, 1089 MPEs no segmento de comércio, 426 MPEs no segmento de serviços e 653 MPEs na agricultura. Ainda segundo o SEBRAE, considera-se micro e pequena empresa aquela formalmente constituída e registrada na Receita Federal do Brasil, com até 99 empregados na indústria e até 49 em comércio ou serviços.

A pesquisa do IBGE apontou em 2005 que aproximadamente 35% da população contava com faixa etária de até dezenove anos, 31% situava-se na faixa de 20 a 39 anos, 21% entre 40 e 59 anos e 13% contava com mais de 60 anos. Nesse ano de 2005, o Cartório de Registro Civil contabilizou 735 nascimentos e 281 óbitos.

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

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

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

A ETECMAM foi criada pela Lei nº 981 de 12 de fevereiro de 1951 com a denominação de Escola Artesanal de Garça e sua instalação ocorreu sete anos depois em 02 de março de 1963. Desde então, a Escola recebeu diversas denominações: Escola Industrial (Decreto 41.895 de 30/04/63); Ginásio Industrial Estadual de Garça (18/02/65); Centro Estadual Interescolar de Garça (Resolução SE nº 15 de 05/03/1976); Centro Estadual Interescolar “Monsenhor Antonio Magliano” (Decreto 10.980 de 1977); Escola Estadual de

Segundo Grau “Monsenhor Antonio Magliano” (Resolução SE nº 59 de 22 de abril de 1981); Escola Técnica Estadual de Segundo Grau Monsenhor Antônio Magliano” (Resolução SE nº 120 de 22/06/85) e finalmente, em 31 de maio de 1994 pelo Decreto nº 38.703 passou a denominar-se Escola Técnica Estadual “Monsenhor Antônio Magliano”, homenageando um atuante educador da cidade.

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

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

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

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

A Escola oferece à comunidade o Ensino médio no período da manhã (3 classes por ciclo, totalizando 357 alunos), o curso Técnico em *Web Design* no período da tarde (1 classe por ciclo) e os cursos Técnico em Administração, Técnico em Eletrônica, Técnico em Enfermagem, Técnico em Informática e Técnico em Mecânica, no período noturno (1 classe por ciclo, totalizando 677 alunos no Ensino Técnico). Em 2007 o número de matriculados totalizou 1034 alunos, sendo que a Unidade Escolar conta com 56 docentes (88,5% contratados por “tempo indeterminado”, sendo que 61,5% estão na Unidade Escolar há mais de cinco anos, segundo o Plano Escolar) e 25 funcionários.

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

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

A UE, de acordo com os assentamentos escolares, elabora anualmente o Plano Escolar, atendendo ao Regimento Comum das Escolas Técnicas, trazendo como missão da escola “Preparar cidadãos conscientes, críticos, e empreendedores para atuar no mundo do trabalho, e na transformação da sociedade”. Esse “Plano” deve ser aprovado pelo Conselho de Escola e contempla, além da missão da escola, identificação dos cursos, classes, turmas e turnos; agrupamento de alunos; calendário escolar; organização curricular; identificação dos recursos; caracterização dos funcionários, docentes, coordenadores de área e responsáveis por projetos; proposta pedagógica; membros do Conselho de Escola; membros da APM; composição da CIPA; Grêmios Estudantil; avaliação do Plano Escolar do ano anterior, inclusive destacando as metas não atingidas; “reavaliação escolar” efetuada pela equipes de docentes constituídas; caracterização do contexto (características regionais, clientela, caracterização dos alunos); análise estratégica, elencando “oportunidades e ameaças” e delineando o ambiente interno (forças atuantes, sugestões da comunidade escolar e das “situações-problema” presentes no SAI do ano anterior e relação das “situações-problema”) com o estabelecimento de metas a serem cumpridas; além da relação das comissões docentes constituídas pela direção para atuação nas áreas técnico pedagógicas, integração escola-empresa e gestão.

Juntamente com o Plano Escolar a Escola mantém os planos de trabalho docente de todas as disciplinas sendo que estes dois, juntamente com os parâmetros curriculares nacionais de cursos e as planilhas dos planos de cursos registrados no cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico do MEC (NIC- número de identificação cadastral do plano de curso), encontram-se disponíveis para consultas na sala dos professores e na sala de estudos dos alunos.

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

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

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

Juntamente com esse Plano Escolar, foram selecionados os seguintes documentos técnicos, produzidos na Unidade Escolar para análise documental, em função das categorias de análise envolvidas: planos de trabalho docente; portarias da direção, constituindo as comissões de trabalho docente; ofícios de convocação para reunião da APM; ofícios de convocação para reunião do conselho de escola; ata de reunião da APM; ata de eleição e ata de reunião do conselho de escola; e circular de esclarecimentos, expedida pela comissão constituída, sobre os critérios utilizados na pontuação docente.

Além desses documentos produzidos na unidade escolar, essa seleção contemplou também outros documentos técnicos produzidos pela administração central do CEETEPS,

utilizados pela unidade escolar, que são planos de cursos registrados no cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico do MEC (NIC- número de identificação cadastral do plano de curso); planilha para pontuação docente; planilha de auto-avaliação do observatório escolar de 2007; e relatório do Sistema de Avaliação Docente (SAI).

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

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

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

prêmios de qualidade e a promoção da competitividade entre as escolas com o objetivo de melhorar seu desempenho.

Esses conceitos, que Bueno (2004) define como “pacotes fechados”, traziam receitas de “sucesso” para um “novo gerenciamento público” e passam a ser observados na legislação Federal brasileira, inicialmente na LDB 9394/96, no Decreto 2208/97, na Resolução CNE/CEB nº 04/99, na Lei 10172 de 2001 (institui o Plano Nacional de Educação), e também no Decreto 5159/2004. São as diretrizes impostas por meio dessa Legislação que promovem a Reforma do Ensino Técnico de Nível Médio no Brasil. Essa realidade nos faz considerar que, segundo Bueno (2004), “há fortes indícios de que a matriz teórica desse ideário reflete concepções e experiências dos denominados países centrais”. Devemos considerar também, que, segundo Russo (2006, p. 38), “o que temos hoje, no país, é uma política que visa a subordinar integralmente a educação aos interesses ideológicos e econômicos do capital, ainda que contraditoriamente ao discurso oficial dos governos”.

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

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

A Unidade Escolar utiliza esses conceitos de gestão democrática e autonomia da escola para atender às diretrizes institucionais. Isso é bastante evidente, ao nível do discurso,

na elaboração dos documentos técnicos produzidos, como Plano Escolar, planos de trabalho docente, portarias da direção, ofícios de convocação para reuniões da APM, ofícios de convocação para reuniões do conselho de escola, nas atas de reuniões e nas circulares. A transposição desses conceitos, do nível do discurso para o nível da efetiva gestão participativa e democrática, nos faz considerar que, segundo Almandoz e Vitar (2006, p.21), deve existir um complexo movimento de mediação entre a formulação das diretrizes governamentais e a efetiva implementação das práticas escolares, o que ocorre, segundo essas autoras, por meio das “apropriações”.

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

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

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

A contradição existente entre o discurso do Plano Escolar e o conteúdos dos Planos de Trabalho Docentes nos faz considerar que essas “apropriações” devem ocorrer no âmbito da sala de aula em um acordo tácito entre os atores envolvidos, constituindo, segundo Lima (2003), “regras informais”. Essa “apropriação”, no “âmbito das regras informais”, pode ser

confirmada quando se analisa o relatório anual do sistema de avaliação institucional (SAI), que contempla como ponto positivo da ETEC, de acordo com a própria declaração dos alunos, a atuação dos professores, sem exceção, que conduzem o ensino preparando para o mercado.

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

Lima (2003), ao pactuar esse conceito com Barroso (1996), defende que, por meio de estratégias de gestão que promovem o abrandamento dos dispositivos que o autor chama de “controle remoto”, os “decisores centrais” permitem a participação efetiva dos atores locais, transformando-os em co-autores no processo de gestão. Ao serem utilizados esses conceitos, pode-se entender que essa composição de forças entre a esfera central e local, equacionadas pela gestão efetivamente democrática com a autonomia dos atores envolvidos, pode ser considerada como o resultado de uma cessão de posições estratégicas de ambas as partes: o poder central direciona sua estratégia de gestão para um abrandamento dos dispositivos de ‘controle-remoto’ e, em contrapartida, os atores locais promovem a migração das regras não-formais e informais para o âmbito do que se poderia chamar agora “regras autônomas explícitas”.

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

Essa Planilha do Observatório Escolar contempla um subitem intitulado “Incentivo à autonomia, ao trabalho coletivo e á contextualização” e, apesar do que sugere o título, ao analisar seus oito tópicos não se encontra nenhum deles relacionado com a autonomia dos professores; em contrapartida encontra-se um subitem inteiro, com sete tópicos, intitulado

“Monitoramento do processo de aprendizagem”. Em relação ao Conselho de Escola como gestão participativa, são aceitas como evidências plenas as atas de constituição e de reuniões e isso nos faz considerar, lembrando Almandoz e Vitar (2006, p.45) que elas podem ser construídas e manipuladas e, portanto, este critério precisa ser revisto.

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

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

É necessário considerar também que essa estratégia de gestão privilegia a avaliação periódica para monitorar resultados obtidos, com sistema de prêmios de qualidade, promove a competitividade entre as escolas e isso já estava plenamente delineado no documento do Banco Mundial, Para além do consenso de Washington: a importância das instituições, e que, segundo Bueno (2004), atende aos anseios dos países centrais, com base em suas experiências, em um contexto muito diverso, fundamentado no sistema burocrático e, segundo Russo (2004, p.35), “a violação mais evidente da organização e funcionamento da escola, e responsável pela maioria das suas deficiências e fracassos, é sua organização fundamentada no sistema burocrático”.

O sistema de pontuação docente também é merecedor de uma análise crítica. Considera-se que, apesar do aspecto positivo deste sistema de pontuação pelo fato do mesmo incentivar o docente a manter uma atualização profissional constante, pela frequência de cursos, especialização, pós-graduação, produção científica e acadêmica além de privilegiar também a sua assiduidade, cumprimento de prazos e participação na gestão democrática

(APM, CIPA, Conselho de Escola, comissões de trabalho docente), é necessário considerar como aspecto negativo, o fato de que esse sistema estabelece uma competição predatória entre os docentes, pois uma pontuação ruim pode significar a diminuição da sua carga horária e até mesmo o seu desemprego. Constitui um enfraquecimento do grupo, o que segundo Silva Junior e Ferretti (2004, p.16), “enfraquecem sobremaneira a possibilidade de organização coletiva, encurtando os horizontes do exercício da cidadania”. Poder-se-ia, inclusive, considerar que alguns docentes possam estar integrando comissões da “gestão democrática” apenas por se sentirem coagidos pelo sistema de pontuação docente, o que, segundo Barroso (1996), pode ser considerada uma maneira de “decretar” e impor essa gestão democrática.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grandeza não consiste em receber honras, mas
em merecê-las.
Aristóteles

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

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

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

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

centrais e deve seguir ‘modelos prontos’, sendo que sua elaboração visa a atender a uma imposição burocrática, mas no cotidiano, sua existência está apartada da prática escolar.

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

Portanto é necessário rever a condução dessa estratégia de gestão, pois, para que exista o alinhamento entre o discurso de gestão democrática e a estratégia de gestão adotada, os mecanismos de controle implementados precisam ser abrandados.

Para finalizar, o que esse trabalho pretende é propor reflexões, explicitando que, segundo os referenciais teóricos adotados, a gestão democrática, a autonomia da escola e os mecanismos de controle implementados pela estratégia de gestão da Instituição foco do estudo, são excludentes. Trilhar esse caminho, carregando a bandeira da gestão democrática, é uma contradição.

REFERÊNCIAS

- ALMANOZ, M. R.; VITAR, A. Caminhos da inovação: as políticas e as escolas. In: TARTUCE, G. L. B. P. (Org.). **Gestão de inovações no ensino médio**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p.15-47.
- ALVES, G. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho – o Brasil nos anos noventa. In: TEIXEIRA, F. J. S.; OLIVEIRA, M. A.(Org.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1996. p. 109-162.
- _____. Dimensões da globalização: uma perspectiva crítica do capitalismo global. In: DEL ROIO, M. (Org.). **A universidade entre o conhecimento e o trabalho: o dilema das ciências**. Marília, SP: Unesp-Marília, 2005. p.3-13.
- _____. Crise estrutural do capital, trabalho imaterial e modelo de competências: notas dialéticas. In: ALVES, G.; GONZÁLES, J. L. C.; BATISTA, R. L. (Org). **Trabalho e educação**. Maringá, PR: Práxis, 2006. p. 47-81.
- BALL, S. J. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós, 1989.
- _____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul/dez 2001.
- BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org). **O estudo de escola**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 167-189.
- BATISTA, R. L. A panacéia das competências: uma problematização preliminar. In: ALVES, G.; GONZÁLES, J. L. C.; BATISTA, R. L. (Org). **Trabalho e educação**. Maringá, PR: Práxis, 2006. p. 82-114.
- BOBBIO, N. **Liberalismo e democracia**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BORON, A. A. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. Hegemonia e imperialismo no sistema internacional. In: BORON, A. A. (Org) **Nova hegemonia mundial**. São Paulo: CLACSO Brasil, 2005. p. 133-154.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **LDB: Lei nº 9.9394/96 de 23 de dezembro de 1996 Cap II, Art 39 a 42. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf> >. Acesso em: 28 nov 2004.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **LDB: Lei nº 10.172/01. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> > Acesso em: 28 abr. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Decreto nº 2.208** de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br/semtec/proep/legislacao/df2208.shtm>> Acesso em: 28 nov. 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educacional. Câmara de Educação Básica. **Decreto nº 5.154** de 23 de julho de 2004a. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/dec5154_04.pdf>. Acesso em: 28 nov 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educacional. Câmara de Educação Básica. **Decreto nº 5.159** de 28 de julho de 2004b. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dá outras providências. Disponível em

<http://www.cmconsultoria.com/legislacao/decretos/2004/dec_2004_5159>. Acesso em: 27 mar 2007.

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

<<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/ceb0499.doc>> . Acesso em: 28 nov. 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educacional. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 16** homologado em 25 de novembro de 1999b. Dispõe sobre as Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/ceb016.doc>>. Acesso em: 28 nov. 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educacional. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 39** homologado em 8 de dezembro de 2004c. Dispõe sobre a aplicação do Decreto n 5154/2004 na Educação Profissional Técnica se nível médio e no Ensino Médio. Disponível em

<<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/ceb039.doc>> Acesso em: 18 jun. 2007.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRUNHOFF, S. **A Hora do mercado**: crítica do liberalismo. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

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

_____. Políticas inclusivas, diretrizes e práticas excludentes: o ensino médio na perspectiva da educação básica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M.S.S. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 179-200.

BUENO, M. S. S. O banco mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. Cadernos de. Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 445-466, mai/ago, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22513.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2006.

_____. Formação docente para a educação técnica de nível médio. In: PARDAL, L.; VENTURA, A.; DIAS, C. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal**: raízes históricas e panorama atual, Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 137-152.

_____. Descentralização do ensino: para além do consenso. In: QUAGLIO, P.; MAIA, G. Z. A.; MACHADO, L. M. (Org). **Interfaces entre política e administração da educação**: algumas reflexões. Marília, SP: FUNDEPE Publicações, 2006, p. 86-134.

_____. **Educação profissional de nível técnico no Brasil**: gestão, organização curricular e docência nas escolas da Fundação Paula Souza. Marília, SP: FFC de Marília/UNESP, 2006.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. Tradução Puccamp. 3. ed., Campinas: Papyrus, 1990.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. Deliberação CEETEPS 2 de 31 de março de 1993. Estabelece normas para elaboração dos Regimentos Internos dos Conselhos de Escola das Escolas Técnicas Estaduais, do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, e dá outras providências. Disponível em <http://www.ceeteps.br/quemsomos/departamentos/GID/Legislacao%20completa.pdf>>. Acesso em: 20 maio de 2007.

_____. **Anuário estatístico 2001-2002**. São Paulo, 2003.

_____. Deliberação CEETEPS nº 02, de 30 de janeiro de 2006. Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Disponível em: <<http://www.ceeteps.br/quemsomos/departamentos/GID/Legislacao%20completa.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2007.

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

_____. ETEC Monsenhor Antonio Magliano. **Plano escolar**, 2007.

CERTEAU, M. (Org.). **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORDÃO, A. C. A educação profissional no Brasil. In: PARDAL, L.; VENTURA, A.; DIAS, C. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal**: raízes históricas e panorama atual, Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 43-110.

CUNHA, L. A. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a Crítica da Crítica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M.S.S. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 103-134.

DRAIBE, S. M.. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: **Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas**. Brasília: I PEA/IPLAN, 1989. p.1-63.

DRAIBE, S. M.; AURELIAMO, L. Welfare State: o caso brasileiro. In: **A especificidade do Welfare State brasileiro**. Brasília: CEPAL, 1989. p 37-42.

FERRETTI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino ante as reformas no ensino médio e no ensino técnico. In: PARDAL. L.; VENTURA. A.; DIAS. C. **Ensino médio e ensino técnico no brasil e em portugal: raízes históricas e panorama atual**, Campinas,SP: Autores Associados, 2005. p. 153-176.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões para o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 7. ed., Petrópolis: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Campinas, SP: Educação & Sociedade, 2005.

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

GOMES, R. Teses para uma agenda de estudo da escola. In: BARROSO. J. (Org). **O estudo da escola**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996. p.87-107.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HEMÉRITAS, B. A.; MAIA, L.C.Z. , **Reflexos da reforma da educação profissional nas escolas técnicas estaduais de São Paulo**. Campinas, SP: Komedi, 2005.

HILSDORF, M.L.S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira; Thomsom Learning, 2003.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

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

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

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

_____. A gestão de uma escola técnica: desafios pedagógicos. In: PARDAL, L.; VENTURA, A.; DIAS, C. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**, Campinas,SP: Autores Associados, 2005. p. 111-136.

_____. ; ZIBAS,D.; BUENO, M. S. S. **A educação profissional de nível médio: construção de um novo perfil?** São Paulo:UNESP ; Fundação Carlos Chagas, 2006. (Relatório parcial)

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Livro 1, v. 1.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**.São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.15-43.

OFFE, C. **Capitalismo desorganizado**. 2. ed. São Paulo: São Paulo: Brasiliense , 1994.

OLIVEIRA, R. Algumas questões para pensar a educação de nível técnico e a qualificação profissional. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M.S.S. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p.259-278.

PALMA FILHO, J. C. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos**. São Paulo: Cte Editora, 2005.

POCHMANN, M. **O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Contexto, 2002.

QUAGLIO, P. A governança como gestão democrática em educação. In: QUAGLIO, P.; MAIA, G. Z. A.; MACHADO, L. M. (Org). **Interfaces entre política e administração da educação: algumas reflexões**. Marília, SP: FUNDEPE Publicações, 2006. p.65-85.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RUSSO, M. H. Escola e Paradigmas de Gestão.**Eccos Revista Científica**, UNINOVE, São Paulo, v.6, n.1, p. 25-42, jun. 2004

SANTOS, A. Antigos e novos campos da ideologia do capital na educação do trabalhador. In: ALVES,G.; GONZÁLES,J.L.C.; BATISTA,R.L. (Org.). **Trabalho e educação: contradições do capitalismo global**. Maringá: Práxis, 2006. p. 214-230.

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

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

Acesso em: 6 mai. 2007.

_____. Decreto-Lei nº 17.027, de 19 de maio de 1981. Aprova o Regimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”. Disponível em

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

SÃO PAULO (Estado). Indicação CEE nº 01/99 CEM. Aprovada em 22 de março de 1999. Fixa normas para autorização de funcionamento de estabelecimentos e cursos de ensino fundamental, médio e de educação profissional, no sistema estadual de ensino de São Paulo. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/deliberacoes/de_01_99.htm > Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Indicação CEE nº 08/2000 CEF/CEM. Aprovada em 05 de julho de 2000. Dispõe sobre as diretrizes para implementação da Educação Profissional de nível Técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/indicacoes/in_08_00.htm > Acesso em: 06 ago. 2007.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

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

SOUZA, M. I. **Os empresários e a educação**, Petrópolis, RJ: 1981.

TEIXEIRA, F. J. S. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, F. J. S.; OLIVEIRA, M. A. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1996. p. 195-252.

WALLERSTEIN, I. **Utopística**. Petrópoli, RJ: Vozes, 2003.

ZIBAS, D. M. L. A Reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. In: PARDAL, L.; VENTURA, A.; DIAS, C. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal**: raízes históricas e panorama atual, Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 3-42.

APENDICE A
ORDENAMENTO CRONOLÓGICO DOS FATOS APONTADOS

ANO	ACONTECIMENTOS
1906	- Transferência das escolas profissionalizantes dos órgãos de assistência social, para o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.
1930	- Criação do Conselho Consultivo do Ensino Comercial; - Estruturação da Inspeção do Ensino Profissional e Técnico no Ministério da Educação e criação da Divisão do ensino industrial.
1942	- Criação do Serviço Nacional da Indústria – SENAI.
1943	- Criação do Serviço Nacional do Comércio - SENAC
1942 a 1946	- Leis Orgânicas do Ministro Gustavo Capanema, instituindo a dualidade entre o ensino acadêmico e profissional.
1946	- Constituição Federal em 18 de setembro, concedendo à União competência para fixar as diretrizes e bases da educação profissional.
1947	- Constituição de comissão para elaboração do ante-projeto de lei da LDB, em 29 de abril.
1951	- Arquivamento do ante-projeto de lei da LDB.
1958	- Apresentação do substitutivo Lacerda, com apoio à iniciativa privada.
1961	- Aprovação da primeira LDB em 20 de dezembro, estabelecendo o aproveitamento de estudos entre o ensino técnico e o ensino acadêmico.
1963	- Parecer CFE nº 25/65, criando o curso de engenharia de operação.
1964	- Golpe de estado, instaurando a ditadura militar que implantaria a “democracia excludente”.
1965	- Assinatura dos chamados “acordos MEC-USAID” - Parecer CFE nº 25/65, estabelecendo o currículo mínimo do curso de engenharia de operação, com duração de três anos. - Decreto nº 57.075/65, dispoendo sobre o funcionamento dos cursos de engenharia de operação em estabelecimentos de ensino de engenharia.
1966	- Lei nº 5.194, que regulamente o exercício das profissões de engenharia, arquitetura e agronomia.
1967	- Decreto Lei nº 241 e o Decreto Lei nº 20.925, que davam garantias de exercício profissional legal aos engenheiros de operação.
1968	- A Lei 5.540/68 impõe a Reforma do Ensino Superior, em 28 de novembro.
1969	- Decreto Lei nº 547, autorizando a organização e o funcionamento dos cursos profissionais superiores de curta duração, entre eles o de engenharia de operação. - Criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo.
1970	- Parecer CEE/SP nº 50, autorizando a instalação do primeiro curso de tecnologia pela FATEC.
1971	- A Lei 5.692/71 fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e Segundo Grau. Estabelece a Profissionalização Compulsória do segundo grau. - Decreto Estadual nº 1418, dá a denominação de “Paula Souza” ao CEETEPS.
1973	- Resolução nº 218 do CONFEA, discriminando as diferentes modalidades profissionais da engenharia, incluindo-se entre elas o tecnólogo.
1976	- Parecer CFE nº 4.434/76, recomendando a extinção do curso de engenharia de

	<p>operação e estabelece o perfil profissional do tecnólogo.</p> <p>- Lei Estadual nº 952, o CEETEPS é transformado em autarquia de regime especial, vinculada à UNESP.</p>
1982	<p>- A Lei 7.044/82 revoga a Profissionalização Compulsória do Segundo Grau. A “Reforma da Reforma da Reforma”.</p>
1983	<p>- Ocorre a II sessão Pública do Fórum de Educação do Estado de São Paulo (FEESP), apresentando o tema: “O ensino técnico em São Paulo”.</p>
1988	<p>- Promulgada a nova Constituição Federal em 5 de outubro.</p>
1989	<p>- Consenso de Washington;</p> <p>- Publicação pela Banco Mundial do “<i>Issues in brasilian secondary educacion</i>”.</p>
1992	<p>- Publicação do documento do Banco Mundial sobre “Educação Técnica e Formação Profissional”.</p>
1993	<p>- Decreto Estadual nº 37.735, transfere oitenta e duas unidades escolares para o CEETEPS.</p> <p>- Resolução SE nº 210, delegando competência ao CEETEPS para exercer supervisão de ensino nas unidades jurisdicionadas.</p>
1996	<p>- Apresentado no Congresso Nacional o projeto de Lei 1603/96.</p> <p>- Aprovada a segunda LDB, Lei Federal 9.394/96, conhecida como Lei Darcy Ribeiro.</p>
1997	<p>- Decreto Lei 2.208/97 em 17 de abril, estabelecendo a dualidade entre ensino médio e ensino técnico de nível médio.</p>
1998	<p>- Parecer CNE/CEB n. 15/98, trazendo o conceito de competências e fundamentando a Resolução 03/98.</p> <p>- Resolução CNE/CEB n. 03/98, estabelecendo as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM).</p>
1999	<p>- Parecer CNE/CEB n. 16/99, em 25 de novembro, fundamentando a resolução 04/99.</p> <p>- Resolução CNE/CEB n. 04/99, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.</p> <p>- Parecer CEE nº 10, aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas do CEETEPS.</p>
2001	<p>- Atendendo à Constituição, a Lei Federal 10.172/01 institui o Plano Nacional de Educação (PNE).</p>
2004	<p>- Decreto 5154, mantendo a dualidade entre ensino médio e ensino técnico de nível médio, porém permitindo sua articulação de forma integrada.</p> <p>- Decreto 5159, instituindo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.</p> <p>- Parecer CNE/CEB n. 39/04 em 8 de dezembro, ‘acolhendo’ o Decreto 5154.</p>
2005	<p>- Resolução CNE/CEB n. 01/05, atualizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível médio.</p>
2006	<p>- Deliberação CEETEPS nº 2, substituindo o Parecer CEE nº 10/99, estabelecendo o Regimento comum das Escolas Técnicas e dando ciência ao CEE.</p>

ANEXO A - SISTEMA DE PONTUAÇÃO DOCENTE DO CEETEPS

I- CONSIDERAÇÕES GERAIS:

O Sistema de Pontuação Docente tem, por objetivo, caracterizar e demonstrar os conhecimentos adquiridos, a produção acadêmica, a experiência profissional e os aspectos de assiduidade/pontualidade e de cumprimento de prazos, visando à classificação para a escolha e atribuição de aulas das Escolas Técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”.

O processo de pontuação implica:

- a) na padronização dos currículos dos docentes para garantir todas as informações necessárias;
- b) na análise dos documentos atribuindo pontos às informações neles existentes relativos a cada fator de avaliação.

II- SISTEMA DE PONTUAÇÃO:

Serão considerados os seguintes grupos para a pontuação dos docentes:

Grupo 1 – Titulação/Atualização

- 07 (sete) fatores relacionados com a formação e conhecimento considerando sua atualização.

Grupo 2 – Produção acadêmica

- 07 (sete) fatores relacionados com a produção acadêmica.

Grupo 3 – Experiência profissional

- 05 (cinco) fatores relacionados com a experiência profissional e o tempo de atuação no CEETEPS.

Grupo 4 – Assiduidade / Pontualidade

- 05 (cinco) fatores relacionados com a assiduidade, frequência em reuniões, cumprimento de horários e prazos.

III- DESCRIÇÃO DOS FATORES:

GRUPO 1 - TITULAÇÃO/ATUALIZAÇÃO:

A) Técnico de nível médio

Considera-se por curso técnico todo aquele que confere uma habilitação profissional em nível médio nos termos da legislação vigente na época de sua realização.

(Instrução CETEC _ 001/03)

Na ausência do diploma, terá validade o registro profissional no órgão competente ou certidão de conclusão da habilitação.

O Técnico com Esquema II não será pontuado nesse fator e, sim, no fator “B”.

Serão atribuídos 5 (cinco) pontos, não importando o número de cursos técnicos concluídos, desde que o curso técnico seja na área, no componente de atuação ou, ainda, seja o Curso Normal (Magistério).

(Instrução CETEC _ 001/03)

Esclarecimento:

Área profissional estabelecida pelo MEC: Resolução _ 4, de 08/12/1999

B) Licenciatura Plena ou Equivalente ou Graduação

1. Licenciatura Plena ou Equivalente

Aos portadores de Licenciatura Plena ou equivalente serão atribuídos 15 (quinze) pontos, desde que possua:

- a) licenciatura Plena no componente que ministra aulas, desde que seja habilitado pelas normas do CEETEPS ou
- b) Certificado, obtido em curso de Programa Especiais nos termos previstos pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução no 2, de 26.06.97 ou na forma prevista pela Portaria Ministerial MEC_ 432, de 19.07.71, Esquema I ou II, na área profissional objeto do curso em um dos componentes curriculares específicos objeto da habilitação ou habilitado conforme regras do CEETEPS.

2. Graduação

Aos portadores de cursos superiores de Graduação (Bacharel, Tecnologia ou equivalente) serão atribuídos 12 (doze) pontos, desde que o curso concluído seja no componente curricular, na área profissional, em um dos componentes específicos objeto da habilitação ou habilitado conforme normas do CEETEPS. A Licenciatura Plena ou equivalente e a Graduação são mutuamente exclusivas. Neste fator será contada a pontuação de maior valor, uma ou outra.

C) Licenciatura Plena em Pedagogia

Para o portador de diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia serão atribuídos 05 (cinco) pontos.

D) Pós-Graduação "Lato Sensu" (Aperfeiçoamento e Especialização)

Define-se como pós-graduação "lato sensu" o curso de Aperfeiçoamento e ou Especialização no componente curricular e ou na área com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas. O curso de pós-graduação na área de Educação deverá ser considerado nesse fator.

Somente serão aceitos os certificados expedidos por instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação. Os Cursos de Mestrado e Doutorado serão considerados nesse fator desde que o docente tenha concluído todos os créditos requeridos faltando, apenas, a defesa de tese obedecida a carga horária acima. Nos certificados de cursos em que não constar a carga horária, deverá o docente providenciar a comprovação.

Serão atribuídos 09 (nove) pontos para os cursos de pós-graduação "lato sensu" não importando o número de cursos.

Os cursos de pós-graduação não computados nesse fator poderão ter suas cargas horárias consideradas no fator 'G'.

E/F) Pós-Graduação "Stricto Sensu" (Mestrado e Doutorado)

Define-se como Pós-graduação "Stricto Sensu" os programas de Mestrado e Doutorado na área de concentração do componente curricular ou em Educação.

Somente serão aceitos os diplomas, certificados expedidos por instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação.

Serão atribuídos 12 (doze) pontos para os portadores do título de Mestre e 15 (quinze) pontos para os portadores do título de Doutor.

G) Treinamentos e Cursos de Atualização e Outras Participações:

Esse fator avalia os treinamentos de atualização e aperfeiçoamento dos quais o docente tenha participado, no Brasil ou no Exterior, **na área ou no componente curricular de atuação ou relacionado à prática docente**, nos últimos 5 (cinco) anos.

(Instrução CETEC _ 001/03)

Consideram-se treinamentos e cursos de atualização os que tiverem uma carga horária definida, comprovada mediante certificados, diplomas ou declarações, emitidos por instituições de ensino reconhecidas ou empresas constituídas.

Caso haja algum comprovante de treinamentos e de atualização sem a especificação da carga horária, fica o docente sujeito a fazê-lo mediante declaração ou qualquer outro documento do órgão expedidor.

A pontuação obedecerá ao somatório das cargas horárias de todos os treinamentos considerando 0,02 (dois centésimos) pontos para cada hora até o máximo de 15 (quinze) pontos. Inclui-se, nesse fator, a participação como ouvinte em seminários, congressos e simpósios pontuando 0,1 (um décimo) para cada comprovante de participação apresentado em que não constar a carga horária.

Esclarecimentos:

As licenciaturas oriundas do Programa Especial de Formação de Docentes previstas na Resolução CNE _ 02, de 26/06/97, serão computadas se concluídas até 31/10 do ano em curso. No item 'G' poderão ser computadas as cargas horárias cumpridas até 31/10 do ano em curso, mediante documento expedido pela instituição promotora do curso.

Os cursos de licenciatura ou graduação serão computados no item 'B', quando concluídos.

Professor graduado em áreas diferentes.

Exemplo 1:

Engenheiro Elétrico + Esquema I / Prog Esp Form Pedag = Licenciado

Tecnólogo em Informática = Graduado

Terá duas classificações:

Área – Elétrica como licenciado;

Área – Informática como graduado.

Obs:

Não está previsto na Legislação o aproveitamento do Curso de Esquema I ou Programa Especial de Formação Pedagógica para as duas ou mais graduações.

Exemplo 2:

Engenheiro Civil + Esquema I / Prog Esp Form Pedag = Licenciado

Turismo = Graduado

Terá duas classificações:

Área – Civil como licenciado;

Área – Turismo como graduado.

Obs:

O docente não poderá se beneficiar da classificação da Área Civil para escolher aulas na Área de Turismo (poderá escolher a carga total que possui na Área Civil)

GRUPO 2 - PRODUÇÃO ACADÊMICA

Os fatores desse grupo avaliam a produção de pesquisas e obras, através de textos originais publicados sob a forma de livros, ensaios e artigos em livros e periódicos especializados, de autoria individual ou em colaboração.

1. OBRAS

A) Livro

Entende-se por livro a “reunião de folhas ou cadernos, soltos, cosidos ou por qualquer outra forma presos por um dos lados e enfeixados ou montados em capa flexível ou rígida” (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira) desde que executado e publicado por empresa habilitada ou por Instituição de Ensino.

B) Apostila

Entende-se por apostila os pontos ou matérias de aulas de própria autoria publicados para uso de alunos desde que executados e publicados por empresa habilitada ou por Instituição de Ensino.

C) Trabalho de Pesquisa

Entende-se por trabalho de pesquisa a “indagação ou busca para averiguação e estudo com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios em qualquer campo do conhecimento” (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira) desde que executado e publicado por empresa habilitada ou por Instituição de Ensino.

D) Artigo/Ensaio

Entende-se por artigo/ensaio o conjunto de informações sobre o desenvolvimento de pesquisa, de novas técnicas ou de novas áreas de conhecimentos científicos, publicados em periódicos e coletâneas que tratam de assuntos especializados.

2. ATIVIDADES RELEVANTES

E) Apresentação de trabalhos em congressos, simpósios, seminários, encontros, etc.

F) Cursos ministrados (com no mínimo trinta horas)

Esclarecimentos:

Os cursos ministrados deverão apresentar módulos independentes e com conteúdos específicos, que não façam parte de programas regulares das instituições promotoras dos eventos.

Neste item não deverão ser considerados: componentes das organizações curriculares dos diferentes cursos oferecidos, parte ou conteúdos de programas pré-estabelecidos ou referentes às bases tecnológicas dos cursos mantidos pelo CEETEPS, como por exemplo, Programa-Profissão, SERT, convênios, APM e demais entidades como escolas de línguas, de informática, etc.

G) Palestras e mini-cursos (com carga horária inferior a trinta horas)

H) Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Dissertação e Tese.

Os comprovantes desse fator deverão ser expedidos pelas instituições promotoras dos eventos com os cursos devidamente regulamentados.

(Instrução CETEC _ 001/03)

Esclarecimento:

O Professor Orientador acompanha o desempenho do orientando durante os semestres letivos da Universidade.

OBS: Os comprovantes desses fatores deverão ser fornecidos por instituições promotoras do evento.

A pontuação para esse grupo, Produção Acadêmica, fica assim distribuída:

	FATORES		PONTOS	MÁXIMO DE PONTOS
OBRAS	A	<i>Livros</i>	4	16
	B	<i>Apostila</i>	1	6
	C	<i>Trabalho de pesquisa</i>	2	6
	D	<i>Ensaaios e artigos</i>	0,5	3
ATIVIDADES RELEVANTES	E	<i>Apresentação de trabalhos em Congresso/Simpósio...</i>	1	8
	F	<i>Cursos ministrados</i>	2	6
	G	<i>Palestras/mini-cursos</i>	0,5	5
	H	<i>Orientação de trabalho de Conclusão de Curso (Instrução CETEC Nº 001/03)</i>	0,5	2

Somente deverão ser consideradas para avaliação obras vinculadas à área de atuação do docente ou da sua formação profissional e, ainda, obras relacionadas à educação sem limite de tempo da publicação. As apostilas, os ensaios e artigos serão contados apenas uma vez, isto é, não serão consideradas as reedições/atualizações.

As apresentações, nos últimos cinco anos, de trabalhos em congressos, seminários, simpósios, encontros, etc e cursos ministrados, palestras e mini-cursos serão consideradas uma vez. Não serão pontuadas as reapresentações do mesmo título em eventos diversos.

GRUPO 3 - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Os fatores desse grupo avaliam o período de tempo em que o docente exerceu atividades de ensino, técnico-pedagógicas e de administração acadêmica, participou em comissões e bancas, em instituições auxiliares e no Conselho de Escola.

A) Tempo de atuação no CEETEPS

Deve-se considerar o tempo em que o docente tenha desempenhado atividades (docentes ou não) no CEETEPS, atribuindo-lhe 0,1 (um décimo) de ponto por mês completo, num total máximo de 30 (trinta) pontos.

B) Tempo de atuação na Unidade Escolar

Deve-se considerar o tempo na unidade escolar em que tiver horas-aula e horas-atividade específicas (estáveis) atribuídas, computando-lhes 0,05 (cinco centésimos) ponto para cada mês completo, num total máximo de 15 (quinze) pontos.

C) Atividades técnicas e administrativas no CEETEPS

Deve-se considerar para efeito de atribuição de pontos, nas atividades técnico-administrativas, a partir de 01/01/1994, o número de meses completos que o docente ocupou/ocupa na função/atividade multiplicado por um índice. A totalização dessa pontuação não poderá exceder 50 (cinquenta) pontos (o somatório de todas as atividades exercidas).

Serão atribuídas as seguintes pontuações para essas atividades:

FUNÇÃO/ATIVIDADE	Nº MESES	ÍNDICE	PONTOS (Nº MESES X ÍNDICE)
DIRETOR SUPERINTENDENTE	()	0,6	
Vice-Diretor Superintendente	()	0,6	
Chefe de gabinete	()	0,6	
Coordenador da CETEC	()	0,6	
Diretor de U. E.	()	0,5	
ATD III e ATDII	()	0,5	
ATD I e Diretor de Serviço	()	0,4	
PRD/A – CETEC	()	0,3	
Responsável - Projetos Institucionais/ Convênios CEETEPS	()	0,3	
Coordenador de área	()	0,25	
Supervisor de estágio	()	0,1	
Responsável/Projetos Institucionais – U.E.	()	0,1	
TOTAL MÁXIMO (atividades técnico-administrativas)			50

O docente que pontuar nesse fator não deverá receber a pontuação prevista no fator “D” (Atividade docente) enquanto estiver exercendo função técnico-administrativa prevista na tabela acima. No fator Atividade Técnica e Administrativa (tabela mencionada) não se devem contar, para efeito de pontuação, as atividades exercidas concomitantemente.

Esclarecimento:

Responsável por Cooperativa, desenvolvimento do Projeto VITAE, Vitalização e Dinamização dos Centros de Memórias, PROJOVEM, Gráfica-Escola São Paulo etc, o professor será pontuado conforme tabela, item Responsável/Projetos Institucionais (CETEC = 0,3 pontos ou U.E. = 0,1 ponto para cada mês trabalhado).

D) Atividade Docente nas diferentes Unidades de Ensino do CEETEPS:

A atividade docente (com alunos) será considerada em função da carga horária e do número de meses trabalhados, a partir de 01/01/1994. A pontuação será feita multiplicando-se o número de aulas semanais pelo número de meses completos pelo índice 0,005 (cinco milésimos), totalizando, no máximo, 50 (cinquenta) pontos.

Esclarecimento:

Para o professor que teve aulas atribuídas em mais de uma unidade concomitantemente, no período de 01/01/94 a 31/10/02, deverá a ESCOLA/SEDE enviar às outras UEs a Carga Horária total constante da Ficha Financeira.

$$\text{Atividade docente} = N \times Nm \times 0,005$$

N = número de aulas

Nm = número de meses

Para professor que tiver carga horária semanal variável, o cálculo deverá ser realizado mês a mês.

E) Comissões e Bancas

Deve-se considerar, para efeito de pontuação para o docente a participação em comissões, bancas, instituições auxiliares e em Conselho de Escola nas unidades escolares e CEETEPS desde que comprovada, referente aos últimos cinco anos totalizando, no máximo, 20 (vinte) pontos. Serão atribuídos pontos distintos para atividades desenvolvidas na unidade e no CEETEPS conforme segue abaixo:

Comissões/Bancas/instituições auxiliares
Representação legal U.E. CEETEPS Pontos máximos

Comissões/Bancas/instituições auxiliares Representação legal	U.E.	CEETEPS	Pontos máximos
Comissões de sindicância	1,0	2,0	6,0
Bancas de concursos de docentes/avaliação de mérito	0,25	0,5	5,0
Comissões de trabalho	0,5	1,0	6,0
Conselho de Escola	0,5	--	2,0
CIPA	0,5	--	0,5
APM	0,5	--	0,5
Máximo de Pontos			20,0

Esclarecimentos:

Todos os membros das bancas receberão pontuação, inclusive os coordenadores de área. Comissão de trabalho é aquela em que a autoridade competente expede a portaria e designa os servidores para uma finalidade específica. As participações em Conselho de Escola, CIPA e APM deverão ser pontuadas somente para os membros titulares. O suplente receberá pontuação quando substituir o titular. Os membros do Conselho Deliberativo e do Conselho Fiscal da APM somente receberão pontuação se participarem de reuniões mensais ou bimestrais. As pontuações serão proporcionais ao número de participações nas reuniões.

Grupo 4 - Assiduidade/pontualidade

A) Assiduidade

Na apuração da assiduidade, serão descontáveis o número de aulas que o professor tenha deixado de cumprir pelos seguintes motivos:

- a) Faltas Injustificadas;**
 - b) Penalidades de Suspensão;**
 - c) Licença para Tratar de Interesses Particulares;**
 - d) Tratamento de Saúde de Pessoa da Família;**
 - e) Afastamento com prejuízo de salários/suspensão de contrato de trabalho.**
- (Instrução CETEC _ 001/03)**

Será computada a assiduidade no período de 01/11 do ano anterior a 31/10 do ano em curso. A assiduidade será calculada pela fórmula abaixo, até, no máximo, 90 (noventa) pontos.

$$A = \frac{X - F}{X} \cdot 100\%$$

A = assiduidade %

X = nº aulas previstas no ano = carga horária x 52 semanas

F = nº de faltas aulas no ano

A (%)	Pontos
0 a 74	0
75	3,5
76	7,0
77	10,5
78	14,0
79	17,5
80	21,0
81	24,5
82	28,0
83	31,5
84	35,0
85	38,5
86	42,0

A (%)	Pontos
87	45,5
88	49,0
89	52,5
90	56,0
91	59,5
92	63,0
93	66,5
94	70,0
95	73,5
96	77,0
97	80,5
98	84,0
99	90,0
100	90,0

Utilizar o arredondamento estatístico para duas casas decimais

Esclarecimentos:

Para o cálculo do número de aulas previstas no ano (X) utiliza-se a média da carga horária semanal, no período de 01/01 a 31/10/02, multiplicado por 44 semanas. (sugere-se organizar conforme exemplo da planilha 2 - anexa)

A pontuação nos fatores mencionados relativo ao período de 01/01 a 31/10/02 corresponde à atividade docente de 44 semanas.

B) Frequência em reuniões

Esse fator refere-se às reuniões pedagógicas, conselhos de classe, outras convocadas pelo superior imediato e as previstas em calendário escolar ou plano escolar para os docentes da ETE. Para os docentes exercendo atividades técnico-administrativas na Administração Central serão consideradas as reuniões convocadas pela autoridade do CEETEPS que expedirá, anualmente, o atestado comprobatório.

Serão computadas as reuniões no período de 01/11 do ano anterior a 31/10 do ano em curso atingindo um valor máximo de 10 (dez) pontos. A pontuação será calculada pelo número de comparecimentos proporcional ao número de reuniões realizadas seguindo a fórmula:

$$N = \frac{10 \cdot X}{Y}$$

N = nº de pontos obtidos

X = nº de comparecimentos

Y = nº de reuniões realizadas

C) Cumprimento de Prazos

Entenda-se por cumprimento de prazos a entrega na data prevista de resultados de avaliação intermediária, semestrais e finais, planos de ensino, documentações diversas, relatórios e outras solicitadas por autoridade superior, indicadas no calendário escolar, publicadas no

D.O.E. ou internamente na U.E. em circular pertinente. Esse fator se aplica a todos os docentes da unidade de ensino e aos afastados junto à Administração Central do CEETEPS.

O cálculo da pontuação será sobre o número de documentos não entregues no prazo proporcional ao número de documentos solicitados no período. Os atestados comprobatórios serão expedidos pela autoridade competente. Será considerado para cálculo de pontuação o período de 01/11 do ano anterior a 31/10 do ano em curso atingindo um valor máximo de 10 (dez) pontos.

A pontuação será calculada seguindo a fórmula abaixo:

$$P = 10 \cdot \left(\frac{Ne - n}{Ne} \right)$$

P	= pontuação/cumprimento de prazos
Ne	= número de documentos solicitados
N	= número de documentos não entregues

D) Cumprimento de horário

Serão considerados:

a) a pontualidade na entrada das aulas e reuniões;

b) a permanência durante todo o horário previsto de trabalho.

O cálculo da pontuação será sobre o número de atrasos ou saídas antecipadas proporcional ao número de aulas do professor. Será considerado para cálculo de pontuação o período de 01/11 do ano anterior a 31/10 do ano em curso, atingindo um valor máximo de 10 (dez) pontos.

A pontuação será calculada pela fórmula a seguir:

$$C = 10 \left(\frac{N \cdot 52 - Na}{N \cdot 52} \right)$$

C	= cumprimento de horário
N	= número de aulas na semana
52	= número de semanas no ano
Na	= número de atrasos

Utilizar o arredondamento estatístico para duas casas decimais

A pontuação nos fatores mencionados relativo ao período de 01/01 a 31/10/02 corresponde à atividade docente de 44 semanas.

E) Bônus

Terão uma bonificação, conforme tabela abaixo, os docentes que, no período de 01/11 do ano anterior a 31/10 do ano em curso, não ultrapassaram o número de faltas por qualquer motivo excetuando-se as atividades relacionadas com a instituição com anuência da Direção da U.E., licença-gestante, licença prêmio, férias e serviços obrigatórios por lei.

O cálculo do percentual de faltas será dado pela seguinte fórmula:

$$\% \text{ faltas} = \frac{Nfa}{N \cdot 52} \cdot 100\%$$

N = número de aulas semanais
 52 = número de semanas no ano
 Nfa = número de faltas-aula

% faltas	Bônus (pontos)
0,0 a 0,5	5
0,6 a 1,0	4
1,1 a 1,5	3
1,6 a 2,0	2
> 2,0	0

Utilizar o arredondamento estatístico.

Esclarecimentos:

Para o cálculo do número de aulas semanais (N) utilizar a média das aulas no período de 01/01 a 31/10/02. (sugere-se organizar conforme exemplo da planilha 3 - anexa)

A pontuação nos fatores mencionados relativo ao período de 01/01 a 31/10/02 corresponde à atividade docente de 44 semanas.

OUTRAS SITUAÇÕES:

- O Professor que se aposentou pelo CEETEPS e foi novamente contratado como docente, será pontuado nos Grupos 3 e 4 a partir da data da sua nova contratação (registro em carteira profissional);
- O Servidor que exerce duas funções-atividades (docente e administrativa) será pontuado apenas na atividade de docente para os fatores do Grupo 4.

IV- Normas de Operacionalização do Sistema de Pontuação do Docente

1. Pontuação

- a) A atribuição de pontos aos comprovantes apresentados pelo docente será realizada no mês de novembro de cada ano.
- b) Os docentes ficam responsáveis por apresentar os documentos comprobatórios até 31/10 para a contagem dos pontos (atestados, declarações, certificados, diplomas...).

2. Classificação

- a) O resultado da pontuação será apresentado em listas de classificação constando nome, número de pontos e habilitação do docente.
- b) A classificação obedecerá à ordem decrescente de pontos obtidos pelo docente.

PONTUAÇÃO PARA A CLASSIFICAÇÃO DOCENTE

ano _____

Docente: _____ determinado() / indeterminado ()

área/comp. Curricular: _____

FATORES	GRUPO 1 – TITULAÇÃO/ATUALIZAÇÃO		PONTOS MÁXIMOS	PONTOS OBTIDOS
A	Técnico de Nível Médio; Magistério	Sim/não	5	
B	Licenciatura Plena ou Equivalente/Graduação	15	15/12	
C	Pedagogia	05	05	
D	Pós-Graduação "Lato Sensu": <i>Aperfeiçoamento e/ou Especialização</i>	Sim/não	9	
E	Mestrado	Sim/não	12	
F	Doutorado	Sim/não	15	
G	Treinamentos, cursos de atualização e outras participações	h x 0,02	15	
SUBTOTAL			76	
GRUPO 2 - PRODUÇÃO ACADÊMICA				
A	Livro	n . 4	16	
B	Apostila	n . 1	6	
C	Trabalho de pesquisa científica	n . 2	6	
D	Ensaio e artigos publicados	n . 0,5	3	
E	Apresentação de trabalhos Congressos/Simpósios/Seminários/Encontros	n . 1	8	
F	Cursos ministrados	n . 2	6	
G	Palestras/mini cursos	n . 0,5	5	
SUBTOTAL			50	
GRUPO 3 - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL				
A	Tempo de atuação no CEETEPS	n . 0,1	30	
B	Tempo de atuação na U.E.	n . 0,05	15	
C	Atividades técnico-administrativas no CEETEPS	Conf. Tab.	50	
D	Atividades docentes no CEETEPS	AD = N.Nm.0,005	50	
E	Comissões e bancas	Conf. Tab.	20	
SUBTOTAL			165	
GRUPO 4 - ASSIDUIDADE/PONTUALIDADE				
A	Assiduidade	Conf. Tabela	90	
B	Frequência em reuniões (pedag., conselho ...)	$N = \frac{10 \cdot X}{Y}$	10	
C	Cumprimento de prazos	$P = 10 \cdot \frac{Ne - n}{Ne}$	10	
D	Cumprimento de horário (pontualidade)	$C = 10 \left(\frac{N - 52}{N} - \frac{Na}{N \cdot 52} \right)$	10	
E	Bônus	Conf. Tabela	5	
SUBTOTAL			125	
TOTAL				

De acordo ____/____/____.
