

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E EDUCAÇÃO:
um estudo sobre a proposta do Centro Estadual de
Educação Tecnológica Paula Souza para o ensino médio e
técnico

LUIZ ANTONIO KORITIAKE

PIRACICABA/SP
2008

**REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E EDUCAÇÃO:
um estudo sobre a proposta do Centro Estadual de
Educação Tecnológica Paula Souza para o ensino médio e
técnico**

LUIZ ANTONIO KORITIAKE

Orientador: Prof. Dr. Cleiton de Oliveira

Tese apresentada à Banca Examinadora
do Programa de Pós-Graduação em
Educação da UNIMEP como exigência
parcial para obtenção do título de Doutor
em Educação.

**PIRACICABA/SP
2008**

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Cleiton de Oliveira
Universidade Metodista de Piracicaba
UNIMEP

Examinador: Prof. Dr. Celso João Ferretti
Universidade de Sorocaba - UNISO

Examinador: Prof. Dr. Cesar Romero Amaral Vieira
Universidade Metodista de Piracicaba
UNIMEP

Examinador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini
Universidade Estadual Paulista
UNESP - Araraquara

Examinadora: Profa. Dra. Raquel Pereira Chainho Gandini
Universidade Metodista de Piracicaba
UNIMEP

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Cleiton pela orientação segura e competente, e pelo seu estímulo constante para que pudéssemos encontrar o caminho para a elaboração deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP pela atenção e dedicação, ajudando-me a construir novos conhecimentos.

Aos colegas do Programa em especial a Marisa pelo privilégio da convivência.

Aos funcionários administrativos e aos professores da ETEC Fernando Preste pelas contribuições dadas para a conclusão deste trabalho.

À Catharina, esposa, companheira que em mais esta jornada esteve todo o tempo ao meu lado, incentivando, ajudando, ouvindo, opinando, torcendo...

Aos meus filhos, Adele e Daniel, que me socorreram de várias formas, especialmente com o idioma inglês, e a cada dia mais me orgulham e me emocionam.

Aos meus pais, Pedro e Helena, os primeiros e mais dedicados mestres, que através dos seus exemplos de vida me ensinaram os saberes do coração.

RESUMO

Tendo como linha de pesquisa as políticas educacionais, este estudo busca identificar como o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, instituição mantenedora das escolas técnicas estaduais e faculdades de tecnologias, interpretou e incorporou as propostas de diversos setores da sociedade e da legislação, levando em conta a sua trajetória na reorganização do ensino técnico e do ensino médio no estado de São Paulo.

O trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro constitui-se de um referencial com base em bibliografia pertinente a cerca das transformações do mundo do trabalho bem como as relações de ordem social, política, econômica e cultural que envolvem toda a sociedade.

No segundo capítulo o autor analisa o papel da educação frente às exigências do mercado, diante da expressiva mudança provocada pela reestruturação produtiva nos diversos setores da sociedade, utilizando de propostas no âmbito das políticas educacionais elaboradas por organismos internacionais, empresários e trabalhadores.

Diante das propostas, políticas, orientações e recomendações formuladas por diversos organismos para a educação, no terceiro capítulo, o autor comenta algumas tendências incorporadas pela legislação brasileira e analisa documentos produzidos pelo Centro Paula Souza que orientaram a reorganização e a implantação do ensino técnico e médio nas unidades mantidas por esta instituição.

O estudo finaliza destacando a influência do mundo do trabalho na reorganização do ensino médio e técnico e o comprometimento da instituição com os seus princípios e finalidades.

Palavras chave: reestruturação produtiva; reformas educacionais; ensino médio; ensino técnico.

ABSTRACT

Having as a line of research the educational policy, this study seeks to identify as the Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, institution over the state technical schools and colleges of technology, has interpreted and incorporated the proposals of various sectors of society and laws, taking account its trajectory in the reorganizations of technical and high school education in the state of São Paulo.

The work is divided into three chapters. The first one constitutes itself as a referential based on relevant bibliography about the changes in the working world as well as the relations of a social, political, economic and cultural, that involves the whole society

In the second chapter the author examines the education role in confrontation to the demands of the market, face of the expressive change caused by the restructuring positive in the various sectors of society, using the proposals within the educational policies drawn up by international organisms, entrepreneurs and workers.

In the face of the proposals, policies, guidelines and recommendations made by several organisms for education, in the third chapter, the author comments some trends incorporated by Brazilian legislation and analyzes documents produced by Centro Paula Souza that have guided the reorganization and the deployment of the technical and high school education in units maintained by the institution.

The study concludes highlighting the influence of the world of work in reorganization of the high school and technical education in addition to the institution commitment with its principles and purposes.

Key words: productive restructuring; educational reforms; high school; technical education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2 TEMA	13
3 PROBLEMA	18
4 HIPÓTESE	19
5 OBJETIVO	20
6 METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO	20

CAPÍTULO I

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: DO FORDISMO AO TOYOTISMO	25
1 TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO	26
2 PRODUÇÃO E CONSUMO EM MASSA	28
2.1 O Fordismo	28
2.2 Consolidação do fordismo	32
3 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	39
3.1 O Toyotismo	41
3.2 Configuração da reestruturação produtiva no Brasil	46
4 OUTRAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO, O CONSUMO EM MASSA E A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	50

CAPÍTULO II

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E EDUCAÇÃO	55
1 POLÍTICAS SOCIAIS - A LEI DO MERCADO	56
1.1 Valorização da educação no capitalismo globalizado	63
2 A ATUAÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO	68
2.1 Propostas do Banco Mundial	69
2.2 Propostas da CEPAL	75
2.3 Propostas do UNICEF e da UNESCO	78
3 AS PROPOSTAS DE INSTITUIÇÕES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO	84
3.1 Propostas dos empresários	85
3.2 Propostas dos trabalhadores	90
4 OUTRAS CONSIDERAÇÕES	96

CAPÍTULO III

REORGANIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO E DO ENSINO MÉDIO	99
1 ALGUMAS TENDÊNCIAS INCORPORADAS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	100
1.1 Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional	102
1.2 Educação Profissional	110
2 CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA – HISTÓRIA	114

3	MEDIDAS ADOTADAS PELO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA PARA A REORGANIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO E MÉDIO	126
3.1	Propostas para o ensino técnico	127
3.2	Propostas para o ensino médio	146
3.3	Metodologia para o Ensino Técnico e o Ensino Médio	152
3.4	Sistema de avaliação do processo ensino aprendizagem	154
4	OUTRAS CONSIDERAÇÕES	160
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
	REFERÊNCIAS	172

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CCQ – Círculos de controle de qualidade
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”
CEPAL – Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe.
CETEC – Coordenadoria do Ensino Técnico
CFE – Conselho Federal de Educação
CGT – Confederação Geral dos Trabalhadores
CMDS – Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CNM – Confederação Nacional dos Metalúrgicos
CONCUT – Congresso da Central Única dos Trabalhadores
CUT – Central Única dos Trabalhadores
ECOSOC – Conselho Econômico e Social da Nações Unidas
ENC – Exame Nacional de Cursos (Provão)
Enceja – Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
ETE – Escola Técnica Estadual
Etecs – Escolas Técnicas
EUA – Estados Unidos da América
Fatecs – Faculdades de Tecnologias
FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
Fiesp – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI – Fundo Monetário Internacional
FS – Força Sindical
Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GATT - Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio
GEF – Fundo Mundial para o Meio Ambiente

ICSID – Centro Internacional para Resolução de Disputa sobre Investimento
IDA – Associação Internacional de Desenvolvimento
IEDI – Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial
IEL – Instituto Euvaldo Lodi
IFC – Corporação Financeira Internacional
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS – Instituto Nacional do Seguro Social
IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
JIT – Just in time
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e do Desporto
MIGA – Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONG – Organização não governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PASEP – Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PBQP – Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade
PIB – Produto Interno Bruto
PIS – Programa de Integração Social
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEP – Plano de Expansão da Educação Profissional
Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saresp – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI – Serviço Social da Indústria
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba
UNISO – Universidade de Sorocaba
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviética

INTRODUÇÃO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho apresenta os resultados das reflexões, das investigações e das experiências vividas ao longo de quatro anos, período em que cursamos o Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP.

As atividades inerentes à direção de uma escola técnica, a docência no ensino superior, a participação das atividades do programa de pós-graduação - aulas, estudos, reflexões, seminários, simpósios, encontros..., nestes últimos anos, nos colocaram frente a frente com inúmeros questionamentos sobre a realidade atual da educação profissional, a reestruturação produtiva e as implicações destes fatores entre si, levando-nos a formular a tese: *as mudanças no mundo do trabalho implicam na reorganização da educação profissional por parte de uma instituição gestora no estado de São Paulo.*

No sentido de sustentar este pressuposto e em busca de respostas para alguns dos questionamentos, procuramos entender os fundamentos que vêm contribuindo para as transformações do mundo do trabalho e as influências na educação (cap. I e II). Para tanto, partimos de um amplo espectro de fontes, articulada a uma reflexão, nas quais figuram contribuições de vários teóricos nas áreas envolvidas e das publicações mais significativas, a nosso ver, dos organismos nacionais e internacionais para o tema em questão.

Para que pudéssemos dar conta desta rede de implicações, entre reestruturação produtiva e educação profissional, limitamos o nosso campo de estudo ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza¹ - CEETEPS,

¹ Denominação dada em 1973, cujo patrono, Antônio Francisco de Paula Souza (1843 – 1917), foi um dos profissionais de renome, tanto no Brasil quanto no exterior. Nutria grande amor pela engenharia e sonhava em fundar um Instituto Politécnico em São Paulo; em fins de 1893, o sonho tornou-se realidade : participou da fundação da Escola Politécnica” (Centro de Memória UNICAMP. Disponível em: <http://www.centrodememoria.unicamp.br/arqhist/fec_pes_ant_francisco.htm> Acesso em: 25 jan. 2008).

considerado como a maior rede de ensino público e tecnológico gratuito da América Latina, criado como entidade autárquica, em 06 de outubro de 1969, através de Decreto-lei, tendo como finalidade, “[...] a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior [...]” (Art. 2º, Decreto-lei de 06 de outubro de 1969).

O Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, no presente está vinculado à Secretaria de Desenvolvimento do Estado de São Paulo, órgão do governo estadual. Após criação e incorporação de várias unidades de ensino médio, técnico e superior, administra 47 Faculdades de Tecnologias (Fatecs) e 151 Escolas Técnicas (Etecs) em 127 municípios do estado de São Paulo. As Etecs atendem mais de 123 mil estudantes nos níveis de ensino médio e técnico, nos setores Industriais, Agropecuários e de Serviços, com cerca de 86 habilitações. Nas Fatecs, mais de 28 mil alunos estão distribuídos em 37 cursos Superiores de Graduação. (dados de agosto de 2008) ².

Diante destes números e da abrangência desta instituição se justifica um estudo sobre a mesma, mas, muitos outros fatores justificariam uma pesquisa sobre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Motoyama (1995, p.477), ressalta que

Decorrido esses anos de ensino técnico e tecnológico no país, existem poucas formulações teóricas sobre o mesmo. Ainda hoje a prof^a Helena Peterossi³ destaca como problemas surgidos na instalação de novas unidades a tradição oral da instituição e a dificuldade de encontrar textos que digam o que é uma Fatec.

Estas afirmações tanto de Motoyama como de Peterossi, há mais de uma década, ainda são válidas para os dias de hoje. Tanto é verdade que tivemos inúmeras dificuldades para obter informações e dados para elaborar esta pesquisa, pois existem poucas referências bibliográficas sobre o ensino técnico e tecnológico e

² Dados disponíveis em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2008.

³ Doutora em Educação (Unicamp). Assessora para Assuntos de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza. Foi diretora da Faculdade de Tecnologia de São Paulo por dois mandatos consecutivos. Coordenou o ensino superior tecnológico do Centro Paula Souza. Participou da implantação de novas faculdades e cursos de tecnologia. Foi vice-presidente do Conselho de Curadores da Fundação de Apoio à Tecnologia e membro do Conselho Deliberativo do Instituto Tecnológico Brasil Alemanha.

pouca documentação ou estudo sobre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Desta forma na tentativa de colaborar para a construção de alguns registros sobre as ações adotadas por esta instituição na implantação e consolidação da educação profissional pública no estado de São Paulo é que nos debruçamos sobre este tema.

2 TEMA

As instituições privadas e públicas de um modo geral têm realizado significativas mudanças organizacionais, nos últimos anos, para fazer face às transformações que vêm ocorrendo na economia mundial.

Fatores como o avanço do neoliberalismo, a crise do comunismo, a superação dos modelos produtivos de Taylor⁴ e Ford⁵ e a ciência e a tecnologia, levam à consumação de uma transformação que, no conjunto, vem provocando impactos em diversos setores, político, econômico e social, obrigando o surgimento de mecanismos organizacionais que propiciem padrões para atender um mercado mais competitivo.

Segundo a Confederação Nacional das Indústrias – CNI (2007, p. 7),

A indústria brasileira vem realizando um notável esforço para sua inserção nos padrões competitivos do mercado global. Esse movimento é marcado pela acelerada incorporação de tecnologias à produção, processo que incentiva a inovação nos vários segmentos da atividade econômica. As mudanças em curso estimulam novos formatos organizacionais e provocam alterações no ambiente industrial.

⁴ Frederick Winslow Taylor (1856-1915), “engenheiro mecânico, conhecido como o ‘Pai da Administração Científica’, abordagem apoiada em quatro princípios básicos: estudos das tarefas; seleção das melhores pessoas para execução das tarefas; treinamento; e incentivo monetário. Publicou cinco livros, dois dos quais tornaram muito conhecidos – *Princípios de Administração Científica e Gerência de fábrica.*” (CARAVANTES, 2005. p. 57 -58)

⁵ Henry Ford (1863 – 1947), “Criou a Ford Motor Company em 1903. A ele pode ser debitada a criação da linha de montagem, um sistema de produção altamente eficiente de produção, com altos volumes, com base nos princípios da Administração Científica.” (CARAVANTES, 2005. p. 71)

Numa sociedade dominada pelas exigências do capital o processo de reestruturação produtiva vem trazendo inúmeras conseqüências para o mundo do trabalho e para o âmbito do desenvolvimento das políticas sociais. (DELUIZ; GONZALES; PINHEIRO, 2003)

As políticas públicas de um modo geral estão associadas com o crescimento econômico, daí ser impossível tratar de políticas públicas sociais, como é o caso da educação, sem que a análise deixe de considerar o contexto sócio-econômico.

Nessa perspectiva o estabelecimento de políticas educacionais é oriundo das relações sociais advindas do processo produtivo assumidas pelo modelo capitalista de produção.

Na década de 1990, as políticas sociais sofreram uma série de transformações decorrentes de mudanças de ordem política e econômica. No campo político constata-se a redução das funções sociais do Estado, com o estabelecimento das novas relações Estado/mercado, fruto de um ideário neoliberal nos planos governamentais e das diretrizes propostas pelos organismos internacionais de financiamento. De modo geral, no campo econômico as políticas são implementadas em função das crises econômicas. (DELUIZ; GONZALES; PINHEIRO, 2003)

A partir da política de redefinição do papel do Estado e das exigências do setor produtivo para a garantia de competitividade, os governos de tendências neoliberais têm atribuído um novo valor às políticas sociais.

Muitas iniciativas de reforma do sistema público aconteceram dentro destes novos valores adotados pelo Estado. Vamos nos ater neste trabalho na redefinição do papel da educação, no sentido de adaptá-la às exigências do mercado. Tais exigências podem ser responsáveis pelas inúmeras iniciativas dos empresários, trabalhadores, governos e organismos internacionais em formularem propostas no âmbito das políticas educacionais.

A preocupação de organismos internacionais e mesmo nacionais com a educação vem da necessidade de formular e promover atividades e projetos de assistência para o desenvolvimento que se ajustem às necessidades regionais,

procurando garantir que a reestruturação econômica seja acompanhada de equidade social.

Nos anos de 1990 podem ser detectadas distintas recomendações destes organismos aos governos e instituições geradoras de políticas públicas educacionais, intervindo direta ou indiretamente na elaboração dos itinerários formativos e na forma de condução e organização de sistemas educacionais.

Torres (1996) relata como o Banco Mundial vem ao longo dos anos influenciando nas políticas educacionais dos países da América Latina, afirmando que

Embora a visibilidade do BM (Banco Mundial) no setor educativo seja recente, ele vem trabalhando de forma direta neste setor há mais de trinta anos, ampliando cada vez mais seu raio de influência e ação e abrangendo atualmente as atividades de pesquisa, assistência técnica, assessoria aos governos em matéria de políticas educativas, assim como prestando ajuda para a mobilização e coordenação de recursos externos para a educação. (TORRES, 1996, p. 127-128)

A atuação de muitas organizações avalizadas pelo Banco Mundial⁶ está ligada ao aspecto financeiro, ao fornecimento de empréstimos aos países periféricos, mas, sobretudo, ao controle econômico, cultural e político que exercem nos países credores a partir da exigência de cumprimento de recomendações incorporadas pelas assessorias técnicas. A cada empréstimo, o país tomador trilha caminhos que expressam a ingerência destes organismos nas políticas macroeconômicas e nas políticas setoriais dos países devedores.

A irradiação das formulações e propostas destes órgãos internacionais e mesmo nacionais nas políticas públicas brasileiras e na educação profissional não é diferente. Desta forma, muitas propostas apontam para a educação como causa e solução dos problemas das economias nacionais e internacionais, passando a ser indispensável ao processo de formação profissional.

⁶ O Banco Mundial está constituído por um grupo de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que abrange cinco outros organismos: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputa sobre Investimento), a MIGA (Agencia de Garantia de Investimentos Multilaterais) e o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente).Disponível em: <<http://www.obancomundial.org/index.php/content/view/6.html>>. Acesso em: 10 ago. 2007.

Para os adeptos desta concepção – Teoria do Capital Humano⁷, a educação passa a ser um fator decisivo para a eficiência e produtividade, estabelecendo uma dinâmica semelhante ao do setor produtivo. A melhoria do nível de especialização dos trabalhadores, o aumento das habilidades através da capacitação e a maior acumulação de conhecimento são reconhecidos nesta teoria como fatores importantes para o crescimento econômico de um país ou região. Desta forma, segundo Oliveira (2001. p. 27) esta teoria prenuncia também que

[...] uma maior escolarização contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, em função de um aumento de renda que decorre, diretamente, da sua melhor qualificação para o desempenho no mercado de trabalho. Em outras palavras, o incremento da produtividade – decorrente do aumento da capacitação – levaria a que o indivíduo também se beneficiasse pelo aumento dos seus salários.

Outros estudos apontam efeitos diretos da educação sobre a capacidade de produzir e aumentar a produtividade econômica dos países. Nesse aspecto, Carnoy (1992, p. 25) afirma que “a educação básica parece ser crucial para uma maior produtividade e crescimento, seja pelos conhecimentos acadêmicos que transmite ou pelo desenvolvimento da capacidade de concluir tarefas.”

Carnoy (1992) acredita ainda que com as habilidades adquiridas na educação básica, os indivíduos desenvolvem suas capacidades de se adaptar às mudanças, às novas maneiras de produzir e principalmente de tomar decisões. Tais habilidades tratam das novas solicitações feitas à educação tendo em vista a busca de maior produtividade, qualidade e competitividade, marcas de uma economia de mercado.

Segundo Bianchetti (1997, p. 94)

Essa teoria incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção. Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo.

A educação que deveria ser um instrumento de construção de relações mais solidárias entre as pessoas, passa a ser vista apenas como um instrumental de

⁷ Para o estudo da Teoria do Capital Humano é fundamental inicialmente consultar as obras de Theodore Schultz, **O valor econômico da educação (1963)** e **O capital humano – investimentos em educação e pesquisa (1971)**; Frederick H. Harbison e Charles A. Myers, **Educação, mão-de-obra e crescimento econômico (1965)**. No Brasil, destaca-se, dentre outros autores Cláudio de Moura Castro com seu livro **Educação, educabilidade e desenvolvimento econômico (1976)**.

formação dos indivíduos para disputarem uma posição no mercado de trabalho. “[...] na prática, serve mais uma vez como mecanismo ideológico que tenta ocultar as relações de exploração e de aprofundamento das desigualdades sociais que estamos vivendo [...]”. (OLIVEIRA, 2001. p. 30)

Os conhecimentos adquiridos pelo trabalhador através de diferentes processos e instituições sociais - família, escola, empresa, etc. - somados às suas habilidades, também adquiridas socialmente e acrescidas de suas características pessoais, constituem um conjunto de saberes e habilidades que não garantem a empregabilidade apregoada pela Teoria do Capital Humano. Outros fatores de ordem social, econômico, político e cultural interferem nesta relação educação e trabalho, que não aprofundaremos por não ser o nosso foco deste trabalho.

Sob a influência dos organismos internacionais e nacionais, as políticas educacionais são desenvolvidas objetivando o fortalecimento da reprodução do capital. Ao mesmo tempo, cada vez mais se torna evidente os quanto vários administradores – federais, estaduais e municipais – instituem mecanismos voltados diretamente à diminuição da participação do Estado no setor social, abrindo para um conjunto maior de instituições privadas a possibilidade de disputar o fundo público, medidas estas que representam a diminuição do controle do Estado sobre a educação e, conseqüentemente, a privatização de parte do sistema educacional. (OLIVEIRA, 2001. p. 30)

Desde as primeiras discussões sobre a elaboração da Constituição de 1988 o tema educação foi muito debatido, evidenciando diferentes posições e concepções no sentido de adaptar o sistema educacional brasileiro às necessidades de um país em desenvolvimento. Sendo assim, propostas de reforma surgiram desde então, que estão se consolidando nestes anos, primeira década do século XXI. Propostas estas que tiveram como ponto central o processo de reformulação da legislação educacional culminando com a aprovação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Seus dispositivos legais são marcados pela flexibilização, descentralização e padrão de qualidade com base no princípio da autonomia escolar, tanto quanto à organização do tempo, reclassificação, definição de calendário, critérios de promoção, ordenação curricular,

financiamento e outros, cabendo à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação deliberar sobre as diretrizes curriculares.

Na LDB 9394/96 os níveis e modalidades de educação e ensino estão dispostos em: educação básica, constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e educação superior (Art. 21, inciso I e II).

A educação profissional é tratada na LDB 9394/96 no artigo 36, § 2º e nos artigos 39 a 42, estabelecendo os objetivos, a quem se destina e outros temas referentes ao reconhecimento de cursos, validade dos diplomas e quem pode freqüentá-la. Estes dispositivos da lei da educação foram regulamentados pelo Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, formalmente substituído pelo Decreto 5.154, de 23 de junho de 2004.

Neste conjunto de reformas podemos notar a preocupação com a preparação de profissionais, visando atender as necessidades do mercado de trabalho e a ingerência de organismos internacionais e locais nas resoluções do governo quanto à reorganização da legislação da educação.

O tema reestruturação produtiva e educação profissional ganha importância devido ao conjunto de reformas institucionais em implementação no ensino técnico, com impactos determinantes na concepção e organização dos programas conduzidos pelas instituições educacionais, bem como na redefinição do próprio perfil institucional da educação profissional.

3 PROBLEMA

A preocupação dos organismos internacionais e nacionais com o ensino profissionalizante justifica-se pela necessidade das economias em desenvolvimento disporem de mão-de-obra flexível, capaz de se adequar às mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

As políticas adotadas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” para a educação profissional têm sofrido influências dos diversos setores da sociedade. Na visão de alguns grupos, a educação é tida como fator importante do desenvolvimento sócio econômico de um país ou região. Muitos destacam a importância da educação se articular com o setor produtivo, em função da necessidade do mercado. Para tanto, adeptos desta linha de pensamento propõem inúmeras propostas de aplicação de critérios, métodos e técnicas de gestão empresarial para garantir a eficiência do sistema escolar.

Diante deste panorama, o que nos leva a fazer este estudo é a questão:

como o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” interpretou estas propostas e o que incorporou como resposta para a reorganização do ensino técnico e do ensino médio no estado de São Paulo?

4 HIPÓTESE

A disseminação das novas idéias de organização e administração das empresas vem modificando significativamente e com velocidade crescente os padrões internacionais de produção, exigindo profissionais com um novo perfil para dar conta das atribuições que emergem da reestruturação produtiva. Estas transformações além de exigirem uma nova mão-de-obra, exigem uma nova organização nas instituições formadoras de profissionais.

Desta forma, a implantação de propostas de reorganização do ensino técnico e do ensino médio pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza está sob a influência de organismos internacionais e nacionais, da legislação pertinente e de sua própria trajetória como instituição mantenedora das escolas técnicas estaduais.

OBJETIVO

Este estudo tem como objetivo geral identificar como o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza interpretou e incorporou as propostas dos organismos internacionais e nacionais e da legislação, levando em conta a sua trajetória na reorganização do ensino técnico e do ensino médio no estado de São Paulo.

Para tanto iremos:

investigar os fundamentos que vêm contribuindo para as transformações no mundo do trabalho;

- identificar as características dos modelos produtivos pós Segunda Guerra Mundial até nossos dias;
- analisar as propostas de organismos internacionais e nacionais para a educação;
- identificar na legislação pertinente tendências e propostas do mundo do trabalho para a educação;

elaborar uma breve síntese da trajetória (histórico) do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza;

analisar documentos e mecanismo produzidos pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza que levaram à reorganização do ensino técnico e médio nas unidades mantidas por esta instituição.

5 METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem de natureza interpretativa tendo como base bibliografia inerente ao tema e documentos

produzidos pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”. Esta abordagem busca identificar fatores externos e internos que influenciaram a reestruturação do ensino técnico e médio na rede mantida por esta instituição no estado de São Paulo.

Analisaremos o texto de orientação da implantação do ensino técnico e médio nas escolas mantidas pelo Centro Paula Souza intitulado, **“As propostas do CEETEPS – ensino técnico - ensino médio - sistema de avaliação”**, elaborado pela Coordenadoria do Ensino Técnico e publicado em 1998.

A necessidade de apresentar alguns parâmetros e diretrizes para a implantação da educação profissional nas unidades do “Paula Souza” provém das alterações introduzidas no sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 e pelo Decreto nº 2208/97 que Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da lei em referência.

Analisaremos e construiremos um referencial teórico com base na literatura que trata das mudanças no mundo do trabalho e suas implicações e, diante disto, apresentaremos as propostas dos organismos nacionais e internacionais para a educação. Com estes dados verificaremos o que o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” incorporou na reformulação da educação na sua rede de escolas, sem desprezar sua trajetória. Para tanto, nos valeremos da pesquisa bibliográfica pertinente para que possamos subsidiar os objetivos deste estudo.

Cabe lembrar que o foco do estudo se reporta aos anos de 1990, por isso nos valem de grande parte da bibliografia referente a este período, mas, muitas vezes buscamos em outros períodos, anteriores ou recentes, a reafirmação de conceitos, propostas e articulações dos organismos, instituições e pesquisadores, que vêm reforçar e contestar o atual itinerário adotado na formulação das políticas e diretrizes da educação neste país.

Com base, portanto, na pesquisa bibliográfica construímos o capítulo I - REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: DO FORDISMO AO TOYOTISMO, que versa sobre os fundamentos que vêm contribuindo para as discussões acerca das transformações no mundo do trabalho, bem como as relações de ordem social, econômica, político e cultural que envolvem toda a sociedade.

A temática aqui abordada, dentro das mudanças e consolidações de modelos produtivos está dividida em dois períodos: do pós Segunda Guerra Mundial ao início dos anos de 1970 e do início da década de 1970 até nossos dias. O que nos levou a fazer esta divisão, em dois períodos, foram as características e peculiaridades de cada momento.

No primeiro período estaremos apresentando um relato sobre a consolidação do modelo fordista de produção – produção e consumo em massa, e no segundo sobre a reestruturação produtiva com base no modelo japonês – toyotismo.

A construção do capítulo II - A INFLUÊNCIA DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NA EDUCAÇÃO se dá através da análise das políticas e recomendações dos organismos internacionais tais como: Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, CEPAL, propostas dos organismos representantes da classe patronal (CNI, IEDI) e trabalhadora (CUT, FS, CGT) para a educação.

Partimos das propostas do Banco Mundial (1995) *Priorities and strategies for education* (Prioridades e estratégias para a educação); da UNICEF/UNESCO (1990) *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*; da CEPAL/UNESCO (1992) *“Educacion y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”* (Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade); da Confederação Nacional da Indústria - CNI (1988) *Competitividade industrial: uma estratégia para o Brasil*; do Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial - IEDI (1992) *A nova relação entre competitividade e educação: estratégias empresariais*; da Central Única dos Trabalhadores - CUT (1991) *Resoluções do IV CONCUR*; da Força Sindical - FS (1993) *Um projeto para o Brasil: a proposta da Força Sindical*; da Confederação Geral dos Trabalhadores - CGT (1998) *Programa de desenvolvimento profissional*

contínuo; e outros que vêm reafirmar as propostas postuladas nestes documentos citados.

Os documentos acima serão focos deste estudo por entendermos que estas instituições exerceram e exercem uma influência nos rumos da educação brasileira; destacamos o período, final dos anos de 1980 e a década de 1990, por ter sido um momento histórico “[...] prolífico em estudos e publicações sobre a questão educativa e, particularmente, sobre a educação básica” (TORRES, 2001, p. 25). Por isso, acreditamos que estes documentos foram as principais referências para as transformações da educação que hoje está se consolidando no Brasil.

Após elaboração de um referencial teórico (Caps. I e II) sobre as transformações do mundo do trabalho e a influência na educação, no capítulo III trataremos da REORGANIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO E DO ENSINO MÉDIO, onde reservamos um item sobre tendências incorporadas pela legislação brasileira diante das transformações do mundo do trabalho e do ideário neoliberal. Partimos de um breve histórico da trajetória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 na Câmara Federal até sua promulgação.

Nesta lei, que rege a educação do país, selecionamos aspectos que consideramos relevantes e nos valem de alguns recortes para análise. Segundo Lüdke; André (1986, p. 22), “a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo [...]”.

Ainda no capítulo III, destacamos um breve histórico contextualizado da origem e desenvolvimento do Centro Paula Souza, buscando identificar a sintonia de suas propostas de ensino técnico e médio com o setor produtivo, sob a influência da legislação e de fatores internos e externos à instituição.

Com base no documento elaborado pela Coordenadoria do Ensino Técnico, **“As propostas do CEETEPS – ensino técnico - ensino médio - sistema de avaliação”**, analisamos os mecanismos produzidos pelo Centro Paula Souza na reorganização do ensino técnico e médio nas unidades escolares da rede.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 39),

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam uma fonte “natural” de informações. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre este contexto.

Valeremos-nos ainda neste capítulo da análise de outros documentos (proposta curricular, matriz curricular, relatórios anuais, regimento...) publicados pelo “Paula Souza” e de teóricos que tratam do tema. Lüdke e André (1986, p. 38) afirmam que “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

Na análise documental não nos limitamos apenas a fazer um levantamento das informações relativo às propostas de implantação do ensino médio e técnico nas unidades escolares do “Paula Souza”, mas procuramos também entender os significados que as geraram.

O referencial teórico, as informações coletadas em documentos da instituição em estudo e de organismos nacionais e internacionais, estão organizados de forma a facilitar uma visão das tendências e fatores relevantes das transformações do mundo do trabalho, que desta forma, possibilitaram identificar as mudanças na organização do sistema educacional brasileiro, após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, regulamentada pelo Decreto 2208/97.

Nas considerações finais sintetizamos os fatores das transformações no mundo do trabalho, bem como as relações de ordem social, econômica, político e cultural que envolvem toda a sociedade, as implicações na educação em função das propostas dos organismos internacionais e nacionais com a proposta do Centro Paula Souza de reformulação do ensino técnico e médio em sua rede de escolas técnicas.

CAPÍTULO I

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: DO FORDISMO AO TOYOTISMO

A forte influência de fatores econômicos, da velocidade do progresso científico-tecnológico, da transformação do processo de produção e de fatores sociais, políticos e outros, tornam o conhecimento rapidamente superado, exigindo novos modelos de gestão nas organizações, no sentido de serem mais competitivas no mercado globalizado.

Em razão destes fatores a gestão das empresas, nestes últimos tempos vem passando por transformações dos ciclos produtivos, através da busca de maior produtividade, melhor qualidade e de menor custo, exigindo constantes reformulações, gerando profundas conseqüências sociais: novas qualificações profissionais, crescente desemprego, reformulação da educação, e da saúde, formas de consumo, crescente desigualdade, adequação da legislação etc..

Na busca de entender tal contexto, este capítulo versa sobre os fundamentos que vêm contribuindo para as transformações no mundo do trabalho, bem como as relações econômicas, sociais, políticas e culturais que envolvem a sociedade.

A temática aqui abordada, dentro das mudanças e consolidações de modelos produtivos, está dividida em dois períodos: Fordismo, período pós Segunda Guerra Mundial até o início dos anos de 1970 e Toyotismo, do início dos anos de 1970 até nossos dias.

O primeiro período se caracterizou pela divisão manufatureira do trabalho, ênfase nas tarefas e racionalização do trabalho, consolidando o modelo fordista de produção e consumo de massa. O que caracteriza o segundo período é a reestruturação produtiva com base no modelo japonês – toyotismo – flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo.

1 TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

O capitalismo do pós Segunda Guerra Mundial até princípios da década de setenta do século XX viveu um crescimento muito grande, marcado pela produção e o consumo de massa. O sistema de produção em massa foi amplamente aprimorado e utilizado no período da Segunda Guerra Mundial, quando, por forças das necessidades era preciso produzir grandes volumes de produtos para atender o complexo sistema que envolvia este conflito mundial. O aprimoramento e a organização da produção passam a ser adotado pelas diversas indústrias tomando por base as idéias de Taylor e Ford.

Após a Segunda Guerra Mundial o capitalismo obteve um forte impulso originário da hegemonia norte-americana, caracterizado por três fatores predominantes: poderio militar; influência político-diplomática sobre os demais países; e crescente envolvimento econômico nos negócios mundiais.

Os EUA implantaram com sucesso os princípios tayloristas aliados ao modelo fordista, que unia a massificação da demanda com a capacidade de produção em escala. Este sucesso se dá em função do crescimento da classe média nas regiões desenvolvidas (em grande parte trabalhadores da indústria de massa), pela reconstrução dos países destruídos na guerra, pela crescente demanda de renovação e ampliação urbana (trazidas pela forte migração às cidades), e pela expansão dos sistemas de transporte e comunicações, mesmo nos países periféricos.

Este conjunto de práticas de controle do trabalho e massificação da demanda se estendeu de forma acentuada de 1945 a 1973, assumido pelos EUA e Europa, como um modelo ideológico para fazer frente à URSS. Os EUA aparecem ao mundo como a maior potência capitalista. A URSS intensifica a industrialização no período pós Segunda Guerra Mundial e se constituiu na grande potência socialista.

Em plena guerra fria⁸, os EUA precisavam mais do que nunca caracterizar o modelo americano de trabalho e proteção social. Druck (1999, p.37) afirma que:

[...] no pós-II guerra, o modelo americano de trabalhar e de viver precisa fazer frente ao novo modo socialista de trabalhar e de viver, em construção a partir da Revolução Russa. Mais do que nunca, portanto, é fundamental, para a América e para a Europa, a consolidação e a amplificação das práticas fordistas, agora também rearticuladas com as propostas de políticas de “pleno emprego” e de proteção social do Estado, a fim de garantir um determinado padrão e qualidade de vida exigidos pelos movimentos de trabalhadores contaminados pela vitória socialista.

O fordismo como modelo de organização da produção, que nasce na fábrica e que se expande para fora de seus muros sob um caráter ideológico, político, social econômico e cultural dá indícios de falência

[...] com a crise do padrão monetário internacional e os choques do petróleo da década de 70, ao lado do processo simultâneo de reordenamento das relações entre o centro hegemônico do capitalismo e os demais países do mundo capitalista. Passa também por uma derrota do chamado “socialismo real” e desemboca numa generalização das políticas neoliberais em todos os países periféricos, começando pela América Latina, passando pela África e estendendo-se ao Leste europeu e aos países que surgiram com a desintegração da União Soviética. (TAVARES, 1993, p. 18)

Toma forma, desde então, um liberalismo revisado, o neoliberalismo, para dar conta dos negócios e uma nova composição social política e econômica começa se estabelecer, dando assim, o início de uma nova forma de acumulação do capital – “acumulação flexível”⁹.

Afirma Antunes (2001, p. 47) que:

O capital deflagrou, então, várias transformações no próprio processo produtivo, por meio da constituição das formas de acumulação flexível, do

⁷ “[...] constante confronto das duas superpotências (EUA e URSS) que emergiam da Segunda Guerra Mundial [...]. A Segunda Guerra Mundial mal terminara quando a humanidade mergulhou no que se pode encarar, razoavelmente, como uma Terceira Guerra Mundial, embora uma guerra muito peculiar. Pois, como observou o grande filósofo Thomas Hobbes, ‘a guerra consiste não só na batalha, ou no ato de lutar: mas num período de tempo em que a vontade de disputar pela batalha é suficientemente conhecida’ (Hobbes, capítulo 13). A Guerra Fria entre EUA e URSS, que dominou o cenário internacional na segunda metade do Breve Século XX, foi sem dúvida um desses períodos.” (HOBSBAWM, 2001, p. 223-224)

⁹ Denominação utilizada por Harvey (1996, p.140), representa um “[...] novo regime de acumulação, que marca um confronto direto com a rigidez do fordismo [...]”.

downsizing¹⁰, das formas de gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, onde se destaca especialmente o “toyotismo” ou o modelo japonês.

Considerado como um marco dessa nova fase do capitalismo, o modelo japonês de produção industrial – toyotismo – produção flexível, caracteriza-se pela automatização, trabalho em equipe, flexibilização da mão-de-obra, gestão participativa, terceirização e outros elementos. Embora suas práticas venham se mostrando diferenciadas de país para país, região para região e mesmo de empresa para empresa, esta experiência bem como as tentativas de sua padronização mundo afora estão inseridas na globalização. Esta fase da expansão capitalista que envolve não só o processo de reestruturação produtiva como também a hegemonia econômica dos Estados Unidos e demais países industrializados.

Diante destes fatores que vêm alterando as estruturas produtivas pretendemos identificar, analisar/interpretar algumas características destes dois modos de organizar o processo produtivo (fordismo e toyotismo) na perspectiva das transformações de ordem social, econômica, político e cultural no mundo atual.

2 PRODUÇÃO E CONSUMO DE MASSA

2.1 O Fordismo

Apoiado no princípio da racionalização do trabalho, influência dos métodos propostos por Taylor (*Princípios de Administração Científica*), a preocupação primeira deste sistema de produção, denominado de fordismo, era com a separação entre concepção e execução. Desta forma, esta divisão do trabalho cria uma nova

¹⁰ “O downsizing é uma das técnicas a ser empregada para tornar a empresa ágil e competitiva, e normalmente é a primeira ferramenta utilizada para iniciar processos de horizontalização nas empresas e reestruturação dos recursos humanos. Esta técnica se resume no enxugamento organizacional reduzindo suposta burocracia e conseqüentemente custos administrativos.” (SILVA, Luiz Augusto. **Downsizing**. Disponível em: <<http://www.guiadelogistica.com.br/ARTIGO481.htm>> Acesso em: 28 dez. 2006).

estrutura organizacional nas empresas do início do século XX. Surgem os departamentos de programação e controle da produção, tempos e métodos, controle da qualidade, recursos humanos, manutenção e muitos outros, a fim de ser mais eficaz e se adaptar às demandas. Taylor considerava que não cabia à oficina planejar o trabalho. Um grupo de especialistas tinha a incumbência de planejar, preparar e organizar o trabalho, cabendo ao operário simplesmente a execução da tarefa. Conforme explicita o próprio Taylor (1990, p. 42):

O trabalho de cada operário é completamente planejado pela direção, pelo menos, com um dia de antecedência e cada homem recebe, na maioria dos casos, instruções escritas completas que minudenciam a tarefa de que é encarregado e também os meios para realizá-la. [...] Na tarefa é especificado o que deve ser feito e também como fazê-lo, além do tempo exato concebido para a execução.

Afirma Enguita (1993, p.194) que “Taylor introduziu o estudo sistemático dos tempos necessários para a realização de diversas tarefas parciais, o que implicava a codificação ao máximo dessa tarefa e possibilitava ao capital um cálculo exato do rendimento dos trabalhadores [...]”.

Portanto, o trabalho é pautado na divisão e simplificação das tarefas, com ciclos curtos, estudos sistematizados dos tempos que possibilitavam a verificação do rendimento de cada trabalhador e a separação entre as funções de concepção e de execução. Desta forma, obtendo como resultado deste modelo a não necessidade de um trabalhador qualificado para a execução, e sim, alguém cuja função era repetir indefinidamente movimentos padronizados, tendo como objetivo a dependência do conhecimento especializado do homem para o trabalho.

Incorporando os elementos dos mecanismos da administração científica¹¹,

¹¹ “Como elementos do mecanismo do sistema podem ser referidos:

- 1º) estudo do tempo, com os materiais e métodos para realizá-lo corretamente;
- 2º) chefia numerosa e funcional e sua superioridade sobre o velho sistema do contramestre único;
- 3º) padronização dos instrumentos e material usado na fábrica e também de todos os movimentos do trabalhador para cada tipo de serviço;
- 4º) necessidade duma seção ou sala de planejamento;
- 5º) princípio de exceção na administração;
- 6º) uso da régua de cálculo e recursos semelhantes para economizar tempo;
- 7º) fichas de instrução para o trabalhador;
- 8º) idéia de tarefa na administração, associada a alto prêmio para os que realizam toda a tarefa com sucesso;
- 9º) pagamento com gratificação diferencial;
- 10º) sistema mnemônico para classificar os produtos manufaturados e ferramentas usadas etc.;
- 11º) sistema de rotina;
- 12º) novo sistema de cálculo do custo etc.” (TAYLOR, 1990, p. 94)

Henry Ford organiza as tarefas numa seqüência linear e cria assim, a linha de produção, para a montagem do automóvel, que tinha como condição: a padronização. Foi dessa forma que produzir o modelo “**T**”¹² a custos menores, vendendo milhares de unidades, dando início à era da produção e do consumo em massa.

O chamado sistema de produção em massa está centrado no conceito de linha de montagem, no qual os produtos são transportados dentro da fábrica, através das estações de trabalho, reduzindo o tempo de movimentação dos operários na busca de ferramentas e peças, aumentando a velocidade e ritmo de produção, de maneira padronizada e econômica.

Dentro desta lógica, organização das tarefas numa seqüência linear, o modelo fordista de produção consistia em trazer o trabalho ao operário em vez de levar o operário ao trabalho. “Nenhum operário deve dar mais que um passo, nenhum operário deve ter que abaixar-se para executar uma tarefa” (FORD, 1964, p. 65). O operário não mais necessitaria se deslocar pela fábrica para buscar peças ou matéria-prima para abastecer a produção, reduzindo o tempo de deslocamento, o que levou a um considerável aumento da produtividade. Portanto, a fixação do trabalhador em postos de trabalho foi a característica da indústria do período fordista.

Com os princípios anunciados acima, Laranjeira (1997, p. 89-90) confirma que:

[...] o fordismo caracterizar-se-ia como prática de gestão na qual se observa a radical separação entre a concepção e execução, baseando-se esta no trabalho fragmentado e simplificado, com ciclos operatórios muito curtos, requerendo pouco tempo para a formação e treinamento dos trabalhadores. O processo de produção fordista fundamenta-se na linha de montagem acoplada à esteira rolante, que evita o deslocamento dos trabalhadores e mantém um fluxo contínuo e progressivo das peças e partes, permitindo a redução dos tempos mortos, e, portanto, da porosidade. O trabalho, nessas condições, torna-se repetitivo, parcelado e monótono, sendo sua velocidade e ritmo estabelecidos independentemente do trabalhador, que o executa através de uma rígida disciplina. O trabalhador perde suas qualificações, as quais são incorporadas à máquina. Na concepção de Ford, o operário da linha de montagem deveria ser compensado por esse tipo de trabalho através

¹² Modelo de veículo produzido pela Ford Motor Co., “[...] lançado em 1908, a 850 dólares cada, o Modelo T foi um sucesso e foram vendidos 15 milhões em cerca de 20 anos.” Disponível em: <http://www.netsaber.com.br/biografias/ver_biografia.php?c=369>. Acesso em: 21 nov. 2006.

de um salário mais elevado – o famoso *five dollars day* proposto na fábrica de Ford.

Bauman (2001, p. 34), também afirma que o fordismo, “[...] reduzia as atividades humanas a movimentos simples, rotineiros e predeterminados, destinados a serem obediente e mecanicamente seguidos, sem envolver as faculdades mentais e excluindo toda espontaneidade e iniciativa individual”, o que favoreceu a instalação de plantas em diversas regiões do mundo, mesmo onde o nível de escolaridade dos trabalhadores era baixo.

Enfim, “o resultado destas normas é a economia de pensamento e a redução ao mínimo dos movimentos do operário, que, sendo possível, deve fazer sempre uma só coisa com um só movimento.” (FORD, 1964, p. 65)

Este modelo de produção não consistia apenas na linha de montagem – organização das tarefas numa seqüência linear; intercambialidade das peças e dos funcionários, a padronização de produtos, ferramentas e métodos de trabalho – na limitação das questões disciplinares no interior da fábrica, mas na criação de relações trabalhistas mais estáveis que asseguraram ao trabalhador alguns benefícios sociais que o mantinha como consumidor mesmo quando desempregado, portanto, um projeto social de melhoria das condições de vida do operariado, como relata BRAGA (1995, p. 96):

[...] o compromisso fordista assegurou, entre outros benefícios sociais, uma legislação social referente ao salário mínimo; a generalização das convenções coletivas de trabalho (induzindo os capitalistas a conceder aos assalariados ganhos anuais de poder aquisitivo correspondente ao crescimento da produtividade nacional); um Estado burguês do tipo welfare com um sistema de previdência social desenvolvido, que permitiu aos assalariados continuar como consumidores até no caso de estarem impedidos de se integrar à produção por motivos de doença, velhice, aposentadoria.

Braga aponta além dos benefícios em relação ao salário outros que vieram com o processo do Estado de Bem-Estar Social. Para Draibe (1990, p. 3) os benefícios se expressaram

[...] na organização e produção de bens e serviços coletivos, na montagem de esquemas de transferências sociais, na interferência pública sobre a estrutura de oportunidade de acesso a bens e serviços públicos e privados e, finalmente, na regulação da produção e distribuição de bens e serviços sociais privados.

Dentro da concepção que visava à máxima potencialização da produção e do consumo o fordismo transcende os meios industriais, conforme afirmam Draibe e Braga, estimulando as atividades econômicas e oferecendo um conjunto de bens e serviços (educação, saúde, previdência social, habitação...) que atingiu profundamente o estilo de vida das pessoas e de países pelo mundo afora, influenciando não só o modo como as pessoas trabalham e obtêm renda, mas também aquilo que consomem e o modo como vivem.

2.2 Consolidação do fordismo

O crescimento da economia de mercado no capitalismo contemporâneo teve seu início na Grã-Bretanha no final do século XVIII, impulsionado pela Revolução Industrial, que se constituiu a partir de transformações gradativas no processo produtivo de manufatureiro para industrial, com a invenção de máquinas capazes de realizar tarefas que antes requeriam a mão do homem.

Podemos identificar o papel do homem trabalhador em ambos os processos produtivos, na descrição de Singer (1987, p. 16) quando afirma que “na manufatura, a operação é realizada pelo trabalhador com o auxílio da ferramenta. Na maquinofatura, a ferramenta é engastada numa máquina, que substitui o trabalhador na realização da tarefa.”

Com isso a redução do custo de produção proporciona vantagens inegáveis para o capital, acelerando o desenvolvimento das forças produtivas através do avanço das ciências e da sistemática aplicação nas atividades industriais.

O capitalismo industrial tem como característica o dinamismo tecnológico, a centralização do capital em grandes empresas, a generalização da economia de mercado e do trabalho assalariado. (SINGER, 1987, p. 39)

Em meio às instabilidades próprias do capitalismo, fatores externos interferiam na economia, tais como: alterações meteorológicas, guerras, mudanças

políticas, religiosas e outras, os chamados “*ciclos de conjuntura*”¹³, fenômeno este que se manteve regularmente até o início dos anos 30 do século XX, quando o capitalismo presenciou a maior crise da história, perdurando até a Segunda Guerra Mundial.

O período “fordista-keynesiano”, denominado por Harvey (1996, p.119), que se estabeleceu no pós-guerra (1945-1973), caracterizou-se pelas inter-relações do conjunto de poder político-econômico, de práticas de controle do trabalho, de tecnologias e hábitos de consumo.

Este foi o mais longo ciclo de prosperidade do capitalismo, onde a economia dos países centrais desenvolveu-se intensamente em função

[...] de uma série de compromissos e reposicionamentos por parte dos principais atores de desenvolvimento capitalista. O Estado teve que assumir novos (Keynesianos) papéis e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo teve que ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura; e o trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativas ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção. (HARVEY, 1996, p.125)

Os pilares de sustentação desta fase de crescimento foram o Keynesianismo e o Estado de Bem-Estar Social. O primeiro sustentava a intervenção do Estado na economia via gastos públicos, de sorte a assegurar a demanda efetiva e, assim, o nível de emprego; o segundo (Estado de Bem-Estar Social) garantia as condições institucionais para a sobrevivência dos indivíduos pela regulação do nível básico de salário/renda, seguridade social e assistência à saúde.

Para a manutenção das altas taxas de crescimento econômico que ocorreram no período pós Segunda Guerra Mundial (1945–1973) em algumas regiões do mundo (Europa, EUA e Japão) foi fundamental o papel do Estado. Com ações significativas o Estado buscou atender à demanda do capital, na medida em que propiciou infra-estrutura necessária para o processo de acumulação dos capitais; quando ofereceu benefícios fiscais para a instalação de novos investimentos

¹³ O chamado *ciclo de conjuntura* marca “[...] o capitalismo desde o começo do século XIX.” Caracterizado por fatores como: “[...] a instabilidade, a sucessão de fases de prosperidade, crise e depressão”. (SINGER, 1987, p.39)

privados em certas regiões; quando investiu diretamente em setores produtivos, através de empresas estatais; ou mesmo quando foi elemento fundamental para a manutenção da estabilidade econômica.

As ações sustentadas pelo Estado, citadas acima, são confirmadas por Harvey (1996, p.129):

O Estado, por sua vez, assumia uma variedade de obrigações. Na medida em que a produção de massa, que envolvia pesados investimentos em capital fixo, requeria condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativa, o Estado se esforçava por controlar ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias no período pós-guerra. Essas políticas eram dirigidas para as áreas de investimento público – em setores como transporte, os equipamentos públicos etc. – vitais para o crescimento da produção e do consumo de massa e que também garantiam um emprego relativamente pleno. Os governos também buscavam fornecer um forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação etc. Além disso, o poder estatal era exercido direta ou indiretamente sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção.

As políticas adotadas por alguns países do mundo como EUA, Inglaterra, França e outros, beneficiaram o sistema produtivo, proporcionando maior consumo, já que o crescimento econômico privado e apoiado pelo Estado, propiciava uma política de renda que em última instância favorecia a acumulação privada do capital e conseqüentemente a produção de bens e serviços de forma padronizada e de larga escala.

Tendo à frente os Estados Unidos, diversas nações, consolidaram sua posição de liderança na economia mundial, graças aos aumentos de produtividade obtidos com o método fordista — Inglaterra, Alemanha e França em especial —, tendo seu produto interno bruto aumentado significativamente durante os anos de apogeu do fordismo.

Nas diversas regiões do mundo muitos fatores estimularam as atividades econômicas neste período de consolidação “fordista-keynesiano”. Na Europa e no Japão os fatores que estimularam de maneira direta, foram as políticas impostas pela ocupação americana, e de maneira indireta, por meio do

Plano Marshall¹⁴, da criação do GATT¹⁵ – Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio e do FMI¹⁶ - Fundo Monetário Internacional, que propiciaram assim, condições para a ampliação do comércio e do fluxo internacionais de investimentos.

Outro fator que veio favorecer a consolidação do modelo fordista foi a solidez das grandes corporações e sua relativa estabilidade a longo prazo, no que se refere aos investimentos e às mudanças tecnológicas, conforme afirma Harvey (1996, p.129):

Utiliza-se o grande poder corporativo para assegurar o crescimento sustentado de investimentos que aumentassem a produtividade, garantissem o crescimento e elevassem o padrão de vida enquanto mantinham uma base estável para a realização de lucros. Isso implicava um compromisso corporativo com processos estáveis, mas vigoroso de mudança tecnológica, com um grande investimento de capital fixo, melhoria da capacidade administrativa na padronização da produção.

Pode-se observar, ao longo do desenvolvimento das estratégias dos processos fordistas de produção, a organização do operariado e o subsequente fortalecimento dos sindicatos dos trabalhadores, fatores estes que geraram maior segurança no emprego, queda nos níveis de desemprego e aumentos reais do salário conforme afirma Mattoso (1995, p. 33):

O crescimento mais que proporcional do emprego nos serviços e na indústria nas primeiras décadas do pós-guerra, relativamente à queda da agricultura, favoreceu uma rápida redução do desemprego. Os níveis do desemprego haviam se tornado insustentáveis desde a crise de 30, apenas diminuindo durante a Segunda Guerra. A partir do final da década de 40 e do início dos anos 50, as taxas de desemprego iniciaram uma tendência à queda, atingindo níveis até então inimaginados. O desemprego remanescente foi então caracterizado como de caráter friccional e apenas resultante da rotatividade do trabalho e do tempo de busca de trabalho. Com a redução do desemprego foi assegurada a ampliação da segurança no mercado de trabalho.

¹⁴ “Felizmente para aliados dos EUA, a situação da Europa Ocidental em 1946-7 parecia tão tensa que Washington sentiu que o fortalecimento da economia européia e, um pouco depois, também a japonesa, era a prioridade mais urgente, e o Plano Marshall, um projeto maciço para a recuperação européia foi lançado em junho de 1947.” (HOBSEAWM, 2001, p. 237)

¹⁵ A sigla GATT (General Agreement on Tariffs and Trade) denomina o organismo internacional que visa propiciar a redução de obstáculos ao comércio entre as nações. Dentre os 23 países que, em 1947, assinaram o acordo de criação do GATT, estava o Brasil. Para saber mais ler: ROQUE, Sebastião José, *Direito Internacional Público*, Rio de Janeiro, Forense: 1992.

¹⁶ O Fundo Monetário Internacional foi criado em 1945 e tem como objetivo básico zelar pela estabilidade do sistema monetário internacional, notadamente através da promoção da cooperação e da consulta em assuntos monetários entre os seus 185 países membros. Disponível em: <<http://www.imf.org/external/about.htm>> . Acesso em: 09 nov. 2007.

O crescimento da oferta de postos de trabalho acarretou um maior padrão de consumo por parte da classe trabalhadora, ocorrendo desta maneira, nos países que adotaram o fordismo plenamente, um círculo virtuoso de crescimento, favorecido também pela abertura do comércio internacional que representou a globalização de oferta da matéria-prima mais barata que juntamente com a internacionalização dos mercados favoreceram o fortalecimento de outros setores da economia, tais como: saúde, habitação, transporte, turismo e outros (HARVEY, 1996, p.131).

Neste período verificamos a intensificação da atuação das empresas multinacionais por toda parte. No terceiro mundo acontece um processo de industrialização, ainda que diversificado e em momentos diferentes. Muitas regiões e ou países caracterizados como tradicional fornecedor de matéria-prima e não industrializada, passam a ser fornecedores de bens e serviços para o mercado mundial. Esta constatação é feita por Hobsbawm (2001, p. 275):

A empresa alemã Volkswagen instalou fábricas na Argentina, Brasil (três), Canadá, Equador, Egito, México, Peru, África do Sul, Iugoslávia – como sempre, sobretudo após meados da década de 1960. Novas indústrias do Terceiro Mundo abasteciam não apenas os crescentes mercados locais, mas também o mercado mundial.

A expansão internacional de empresas multinacionais não significou igualdade de desenvolvimento econômico e social para os países do terceiro mundo. Os países ricos e industrializados, avançados na tecnologia e com grande capacidade financeira e militar, continuaram com o seu papel dominante, subordinando a periferia, os países pobres, com poucos recursos financeiros, baixo nível tecnológico e de industrialização tardia.

No Brasil, inúmeras organizações multinacionais adentraram em vários segmentos econômicos, na forma de investimento direto, ou associando-se a capitais nacionais.

Segundo Mattoso (1995, p.122),

O Brasil no imediato pós-guerra implantou as bases de uma economia urbana e industrial, que iria incorporar a indústria do aço, da química, dos bens de capital, embora esta indústria tivesse por base uma tecnologia mais complexa, ancorada na eletricidade, no petróleo e no motor a explosão e dominada por grandes empresas que exigiam grandes volumes de capital. Isto foi possível pela difusão acelerada do padrão norte americano [...].

À incorporação do padrão norte-americano, a industrialização brasileira acontece como um processo crescente no que tange aos conceitos tecnológicos, à estrutura produtiva e à organização fordista do trabalho. Teve o Estado brasileiro, um papel estruturante na articulação dos interesses capitalistas, na definição através do planejamento do direcionamento da expansão e da mobilização de recursos financeiros capazes de assegurar a industrialização deste país. (MATTOSO, 1995, p.123)

Após os anos de 1950 a indústria automobilística passou a ser o grande motor da industrialização brasileira, tornando-se símbolo da produção fordista.

O padrão fordista de gestão se consolida no Brasil em meados da década de 1960, principalmente por intermédio da coerção e da força, período este do regime militar. Entretanto este modelo produtivo sempre foi periférico¹⁷, vêm as linhas de montagem fordista, mas não as mesmas condições econômicas dos países de origem: os carros eram produzidos por operários que não tinham condições de comprar o seu. O mesmo ocorreu com a indústria de eletrodomésticos, os produtos nem sempre ficavam ao alcance dos operários que os produziam. Efetivamente, não ocorreu no Brasil o processo de integração de amplas massas ao mercado de trabalho e de consumo. Assim como não se constituiu um Estado de Bem-Estar Social, a exemplo dos países considerados avançados. (DRUCK, 1999, p.52)

De forma geral superando as diferenças encontradas nos diversos países capitalistas avançados, o padrão de desenvolvimento construído no pós Segunda Guerra Mundial resultou de mecanismos institucionais e políticos que levaram ao desenvolvimento do capitalismo. Neste período o capitalismo nos países avançados combinou crescimento econômico e pleno emprego; mecanismos de mercado e políticas estruturantes com a ampliação e diversificação da intervenção estatal; economia internacionalizada e administração de demanda agregada; descentralização das decisões capitalistas e contratação coletiva crescentemente centralizada; elevação da produtividade e distribuição de renda. (MATTOSO, 1994, p.14)

¹⁷ Sobre esta questão ver LIPIETZ A. *Miragens e milagres – problemas de industrialização no Terceiro Mundo*. São Paulo: Nobel, 1988.

No fim da década de 1960 e início da década de 1970 se dá um acirramento das pressões competitivas entre as grandes empresas americanas e as de outras nações na busca de novos mercados e da manutenção dos mercados existentes. Aliados a este fator de competitividade são adotadas políticas de substituição de importação nos países do terceiro mundo, as multinacionais avançam num processo de “*manufatura no estrangeiro*”¹⁸, os preços da energia e da matéria-prima são reajustados substancialmente, desta forma, afetando economias, resultando na elevação dos custos dos produtos e ocasionando perda de poder aquisitivo do consumidor.

O momento passa a exigir inovações, desenvolvimento tecnológico, novas formas de produção, aumento de produtividade, redução no desperdício, atenção com o meio ambiente e negociações com os trabalhadores, o que coloca em xeque o modelo de produção de Taylor e Ford adotado até então.

Portanto nos países desenvolvidos, a década de 1970 é um período de processo amplo e variado de mudanças no padrão vigente da produção, acentuando-se nos anos seguintes, e de maneira ainda tímida nos países não desenvolvidos caso específico do Brasil.

Uma nova articulação com o propósito de adaptar novas estratégias de produção faz com que organizações públicas e privadas, empresários, políticos e governo busquem soluções para as situações que estavam enfrentando. Surge assim, nos anos de 1970, o que se convencionou a chamar de “*reestruturação produtiva*”, que representa uma resposta do capital para atenuar a crise existente, na redução dos custos e do aumento da produtividade e dos lucros.

¹⁸ Termo utilizado por HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna - Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural*. São Paulo, Ed. Loyola, 1996, p. 135.

3 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Novos métodos de organização do trabalho e da produção emergem em contrapartida ao fordismo, com base num modelo flexível dos processos produtivos acompanhados de novos padrões tecnológicos ditados pela competição globalizada.

A reestruturação produtiva em curso na economia mundial advém de um

[...] padrão produtivo e organizacional que apresentava sinais de esgotamento, era calcado no movimento de industrialização do pós-guerra que difundiu a produção em massa, incrementada a partir da internacionalização das empresas americanas, européias e japonesas. Este padrão até então vigente baseava-se na produção de cunho fordista [...] (LACERDA, 2002, p. 40).

O esgotamento citado por Lacerda foi influenciado pelas políticas de ajuste da balança de pagamento dos Estados Unidos e as tentativas de manter a hegemonia do dólar.

Assim, as flutuações nas taxas de câmbio e de juros, acompanhadas de fortes movimentos de capitais, modificaram as condições de financiamento do Estado e de rentabilidade da grande empresa dentro dos países centrais, forçando a um aumento da competição internacional que, por sua vez, obrigou a uma rápida transformação industrial e tecnológica. (TAVARES, 1993, p. 22)

As estratégias fordistas de acumulação de capital passaram a se tornar cada vez mais inadequadas para enfrentar um ambiente cada vez mais marcado pela insegurança, incerteza e mudanças rápidas.

A previsibilidade, a regularidade e a rigidez, próprias do modelo fordista, tornaram-se as principais dificuldades para a manutenção do crescimento nestes novos tempos, como relata Harvey, (1996, p. 135):

De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”). E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora – o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período 1968 – 1972.

A rigidez abordada por Harvey nos investimentos, na flexibilidade de planejamento, nos processos de produção, no crescimento estável e nos contratos de trabalhos, levaram a emergir novos processos de trabalhos,

[...] onde o *cronômetro* e a *produção em série e de massa* são “substituídos” pela flexibilização da produção, pela “especialização flexível”, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado. (ANTUNES, 2000, p. 24. grifos do autor)

Portanto, o modelo “fordista-keynesiano” gradativamente vai cedendo lugar para uma nova maneira de pensar a sociedade. Assim, os formuladores de políticas e propostas capitalista “[...] criaram estratégias neoliberais, que sob roupagem conservadoras, centristas ou social-democratas, substituíram as estratégias do Estado-providência Keynesiano na maioria dos países.” (BENKO, 1999, p. 106)

Estas práticas político-econômicas baseada nas idéias monetaristas passam a defender a teoria de que os governos já não podiam mais manter os pesados investimentos que haviam realizado após a Segunda Guerra Mundial, pois agora tinham déficits públicos, balanças comerciais negativas e inflação. Defendiam, portanto, uma redução da ação do Estado na economia. Essa teoria ganha força depois que os conservadores foram vitoriosos nas eleições de 1979 no Reino Unido (elegendo Margareth Thatcher como primeira ministra) e, de 1980, nos Estados Unidos (com a eleição de Ronald Reagan para a presidência daquele país). Desde então, em muitos momentos, o Estado passou apenas a preservar a ordem política e econômica, deixando as empresas privadas livres para investirem como quisessem. Além disso, os Estados passaram a desregulamentar e a privatizar inúmeras atividades econômicas antes controladas por eles.

Diante deste panorama, somados às características inerentes à própria lógica do fordismo - produção em massa - e aos limites técnicos da organização científica do trabalho - ênfase nas tarefas -, no início dos anos de 1970, outros fatores favoreceram o encaminhamento para a reestruturação produtiva: os drásticos aumentos do preço do petróleo em 1973 e 1979; o crescimento das taxas de juros que provocaram uma queda nos lucros das empresas, acarretando a redução nos investimentos, gerando problemas de emprego e de renda; a competição internacional intensificada pela Europa Ocidental e o Japão, seguidos pelos diversos

países recém-industrializados que começaram a desafiar a hegemonia norte-americana.

Em resposta à crise do capitalismo buscam-se alternativas capazes de reorganizar a produção e seu sistema ideológico e político de dominação, tendo como pano de fundo a intensificação das idéias neoliberais. Desta forma surge o Sistema Toyota de Produção (toyotismo) idealizado por Taiichi Ohno¹⁹ que transforma o conceito de produção em massa em redução dos custos.

3.1 O Toyotismo

Na busca de atender este momento da economia, vem das indústrias japonesas uma forma de organização do processo produtivo, o toyotismo. Desenvolvido e implantado inicialmente na fábrica da Toyota e mais tarde se difunde para outras empresas japonesas, entre as décadas de 1950 a 1970, em função da opção pós-guerra feita pelo Japão: uma indústria automobilística autônoma.

Desta forma, o toyotismo teve como dupla causa para a sua origem: a necessidade das empresas serem competitivas urgentemente sob pena de desaparecerem e a não implantação sistemática do modelo fordista nas empresas japonesas pelas especificidades do momento vivido no Japão, período de pós Segunda Guerra Mundial e de reconstrução nacional (GOUNET, 1999, p.25).

As especificidades japonesas, segundo Gounet (1999, p. 24), consistiam em: um mercado restrito; na possibilidade de consumo de massa limitada; na demanda voltada para veículos menores e mais baratos; na demanda diversificada, o que exige a produção de mais modelos; e no espaço reduzido para a expansão.

¹⁹ Engenheiro, vice presidente da Toyota Motor Company. Autor do livro ***O sistema Toyota de produção: além da produção em larga escala***. Porto Alegre: Bookman, 1997.

Com base nestas limitações, liderado por Taiichi Ohno, a Toyota Motor Company buscou alternativas que a colocasse em pé de igualdade com as modernas fábricas norte-americanas. Desta forma, Ohno (1997, p. 25) define que

A base do Sistema Toyota de Produção é a absoluta eliminação do desperdício. Os dois pilares necessários à sustentação do sistema são:
Just in time
Autonomação, ou automação com um toque humano.

Para Ohno (1997, p. 26), Just-in-time (JIT)

Significa que, em um processo de fluxo, as partes corretas necessárias à montagem alcançam a linha de montagem no momento em que são necessárias e somente na quantidade necessária. Uma empresa que estabeleça este fluxo pode chegar ao estoque zero.

A orientação da produção, quando da utilização da técnica Just-in-time é dada pela demanda, cujo processo está vinculado ao consumo, por meio do qual se deve “[...] produzir exatamente as quantidades vendidas e produzi-las no tempo exatamente necessário [...]” (CORIAT, 1994, p. 44), otimizando a utilização da mão-de-obra, reduzindo o estoque e o desperdício.

O excesso dos níveis de estoque e a não eficiência do conjunto homem-máquina geram nas atividades de fabricação o desperdício, que em síntese é a descoordenação entre os sucessivos estágios do processo produtivo que se apresenta de sete diferentes formas, segundo Ribeiro (1989, p.11):

Desperdício provocado pelo EXCESSO DE PRODUÇÃO
Desperdício provocado pelo TEMPO OCIOSO
Desperdício provocado pela FABRICAÇÃO INDEVIDA
Desperdício provocado pelo TRANSPORTE
Desperdício provocado pela PRODUÇÃO REJEITADA
Desperdício provocado pelas ATIVIDADES IMPRODUTIVAS
Desperdício provocado pelo ESTOQUE

O estoque neste modelo de produção é considerado como um fator de problema e ineficiência. Considerado como responsável pelo desbalanceamento entre as diversas operações do processo de fabricação, provocando ociosidade das máquinas e da mão-de-obra.

Para Ohno (1997, p.25), o segundo pilar de sustentação do Sistema Toyota de Produção é a autonomação – automação com um toque humano, a qual segundo Womack (1998, p. 385) é a

Transferência da inteligência humana para equipamentos automatizados de modo a permitir que as máquinas detectem a produção de uma única peça defeituosa e suspendam imediatamente seu funcionamento enquanto se solicita ajuda.

Nesta situação o operador tem certa autonomia para gerir o processo de fabricação, pois segundo Ohno (1997, p.28), “parar a máquina quando ocorre um problema força todos a tomar conhecimento do fato. Quando o problema é claramente compreendido, a melhoria torna-se possível.”

Desta forma, a técnica Just-in-time atende os seguintes pontos: produção comandada pelo processo posterior, o que faz com que a necessidade de fabricação fosse gerada após o consumo, na hora certa e nas quantidades necessárias, lotes pequenos que propiciam acelerada movimentação nas diversas fases do processo, evitando acúmulos de estoque tornando o setor ágil e flexível às solicitações de vendas, proporcionando um balanceamento da linha de fabricação, tendo como conseqüência o nivelamento dos setores da fábrica com um número reduzido de pessoal, cabendo a cada operador a responsabilidade pela qualidade do produto. (RIBEIRO, 1989, p.12)

Os operários tiveram participação significativa na consolidação do Sistema Toyota de Produção, principalmente no programa de Círculos de Controle de Qualidade – CCQ, que deram origem a necessidade de aprimoramento das técnicas de controle da qualidade.

Círculos de controle de qualidade consistem em pequenos grupos de operários que se reúnem com certa periodicidade para analisar e oferecer propostas de melhoria no processo do trabalho, visando à sua racionalização e, por meio indireto, a obtenção de qualidade para o produto. (RIBEIRO, 1989, p.19 - 20)

As técnicas acima citadas (CCQ e JIT), conjugada com o sistema kanban²⁰, método de gestão da produção, comandado através do uso de cartões, têm como objetivo o controle visual das etapas do processo de fabricação, facilitando a identificação de irregularidades e assim possibilitando sua correção imediata.

²⁰ “A palavra *KANBAN* em japonês possui vários significados: cartão, símbolo ou painel. Do ponto genérico, *KANBAN* é um sistema de controle de produção” (RIBEIRO, 1989, p. 40).

O fundamento do sistema kanban está baseado em alguns aspectos, como: troca rápida de ferramenta, redução do tempo de processo e produção de pequenos lotes.

A relação produção-consumo, monitorada por diversas técnicas de gestão da produção no sistema Toyota é caracterizado pela redução da vida útil dos produtos – redução do tempo de giro no consumo (produtos descartáveis), alta rotatividade dos estoques (sistema kanban/Just-in-time), diversidade de modelos para cada produto, inovação constante e modismo de consumo. Harvey (1996, p. 148) afirma que

Esses sistemas de produção flexível permitiram uma aceleração do ritmo da inovação do produto, ao lado da exploração de nichos de mercado altamente especializados e de pequena escala [...]. O tempo de giro [...] foi reduzido de modo dramático pelo uso de novas tecnologias produtivas (automação, robôs) e de novas formas organizacionais (como o novo sistema de gerenciamento de estoques “*just-in-time*”, que corta drasticamente a quantidade de material necessária para manter a produção fluindo). Mas a aceleração do tempo de giro na produção teria sido inútil sem a redução do tempo de giro no consumo. [...] A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica.

Esta nova forma de organizar as empresas não vem somente para atender à gestão e estrutura da produção, mas também à gestão e estrutura de serviços. Harvey (1996) denomina estes padrões de estruturas produtivo-organizacionais de “acumulação flexível”, pois este modelo, que vem reestruturando o processo produtivo, flexibiliza o sistema de produção, os mercados e o trabalho, requerendo cada vez mais inovações para obter mais e melhores produtos com a mobilidade da mão-de-obra.

A acumulação flexível, [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilização dos processos de trabalho dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a “Terceira Itália”, Flandres, os vários vales e gargantas do silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados). (HARVEY, 1996, p. 140)

Harvey ao apontar o surgimento de setores de produção inteiramente novos e novas maneiras de fornecimento de serviços, principalmente em grandes corporações multinacionais e de alta tecnologia, ressalta as características desta nova estrutura produtiva que libera as empresas de não se envolver nos aspectos logísticos, administrativos e estratégicos operacionais, transferindo às subcontratadas (prestadoras de serviços), além de outras exigências, a responsabilidade da administração dos recursos humanos, dos estoques, da capacitação e da qualidade dos produtos, cabendo à empresa contratante se fixar no foco específico do negócio com o mínimo possível de recursos, seja financeiro, de pessoas ou material.

A intensificação destas práticas de gestão de trabalho, desencadearam um rápido processo de terceirização²¹, levando a proliferação, principalmente no Brasil, de micros e pequenas empresas que mantém, na sua maioria, contratos precários de trabalho, contribuindo para reforçar o chamado “trabalho informal.”²²

Esta transferência de atividades de suporte da produção para terceiros (terceirização), ou mesmo a contratação de empresas para a execução de parte das atividades produtivas, resultou no conceito de fábrica mínima. Coriat (1994, p. 34) afirma que “[...] esta ‘fábrica mínima’ deverá necessariamente ser também uma fábrica ‘flexível’, capaz de absorver, com um efetivo reduzido, as flutuações quantitativas ou qualitativas da demanda.”

Hirata reafirma esta tese de que a terceirização, juntamente com a introdução de novas tecnologias, tem levado as empresas a reduzirem significativamente o número de trabalhadores estáveis de seus quadros e comenta que “[...] a produção japonesa é ‘enxuta também’ porque os subcontratados constituem o contingente majoritário da mão-de-obra das empresas na indústria siderúrgica, automobilística, eletrônica, alimentícia ou de construção civil.” (HIRATA, 1993, p. 6)

²¹ Sobre o processo de terceirização ver: DELGADO, Gabriela Neves. *Terceirização: Paradoxo do direito do trabalho contemporâneo*. São Paulo: LTr, 2003.

²² Acerca da discussão sobre o “trabalho informal” ver: NORONHA, Eduardo G. Informal, ilegal, injusto: percepções do mercado do trabalho no Brasil. . *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Out. 2003, v.18, n. 53, p.111-129.

Em síntese podemos afirmar que a base do modelo japonês de produção é a flexibilização, e as estratégias utilizadas para atingir este objetivo estão na terceirização, na polivalência, mediante a rotação de tarefas e a não alocação do trabalhador a um posto único de trabalho, no predomínio da equipe de trabalho sobre os indivíduos, nas práticas de gestão, como just-in-time, kanban e círculos de controle de qualidade. Aliados a estas estratégias o processo de inovações e incrementos promovidos pelo Toyotismo está na velocidade, na produtividade, na qualidade e na participação que geraram desdobramentos e realizações de práticas que garantem maior competitividade e lucratividade.

3.2 Configuração da reestruturação produtiva no Brasil

O padrão de mudanças que vem ocorrendo na produção capitalista nos últimos anos também influenciou os diversos setores da economia no Brasil, embora em momentos diferentes. Inicialmente nos anos de 1970, são adotadas técnicas dos círculos de controle de qualidade, sem que houvessem mudanças nas formas de organização do trabalho ou investimentos efetivos em novos equipamentos, caracterizando uma certa resistência do empresariado a métodos e técnicas japonesas de gerenciamento da produção.

Posteriormente em meados dos anos de 1980, a difusão de várias outras técnicas utilizadas pelas empresas japonesas como o just-in-time, controle estatístico do processo, celularização da produção (células de manufatura), kanban e programas de qualidade total, fortaleceu o movimento de reestruturação da produção, com ações isoladas e desarticuladas em alguns segmentos, mas que ganhou muita força no setor automobilístico (Ford, GM, VW e Fiat).

No começo dos anos de 1990, inaugurando a década da qualidade para todos os setores produtivos de bens e de serviços - indústria, comércio, serviços e

agricultura -, inicia-se a etapa de reestruturação efetiva da produção e das relações de trabalho, diante da necessidade das empresas se prepararem para concorrer no mercado globalizado. (DRUCK , 1999, p. 103)

O processo de reestruturação produtiva brasileiro, de modo geral, iniciou-se com mais de uma década de atraso em relação aos países considerados desenvolvidos. Nos anos de 1980 quando os países do centro capitalista viviam políticas de reestruturação produtiva, o Brasil, em muitos segmentos, continuou com os padrões de desenvolvimento adotado no período da industrialização (décadas de 1950 e 1960).

O que justifica em parte a resistência e o atraso na implantação das inovações produtivas é que

O contexto brasileiro não chega a ser o da crise clássica do fordismo em suas claras referências do mercado saturado. Aqui, o contexto das inovações tem relação direta com tentativas de acesso ao mercado mundial e a seus padrões de preço e qualidade de produtos, [...] (SOUZA; SANTANA; DELUIZ, 1999, p. 57).

A década de 1980 foi marcada por diversos problemas econômicos: planos de estabilização fracassados, endividamento externo, contratação de empréstimos, crescimento do déficit público e diante deste panorama a inflação dispara. Em meio a estes problemas cresce o descontentamento com o regime militar e ganha força o movimento para as eleições diretas para presidente da república. No entanto, a emenda que restabelecia a eleição direta foi rejeitada pelo Congresso, em abril de 1984. Numa articulação bem sucedida é eleito pelo colégio eleitoral Tancredo Neves, em virtude do seu falecimento quem assume a presidência do Brasil é seu vice, José Sarney.

Os deputados e senadores eleitos em novembro de 1986 tiveram a incumbência de elaborar uma nova constituição. Após 20 meses de debates, os representantes do povo em Assembléia Nacional Constituinte promulgaram em 05 de outubro de 1988 a nova Constituição da República Federativa do Brasil.

Os anos de 1980 foram extremamente desfavoráveis às economias dos

países em desenvolvimento, dando origem a expressão “década perdida”²³. Esta situação não foi diferente no Brasil: a combinação de fatores políticos e econômicos levou o país a um quadro de instabilidades, estagnação e piora dos indicadores econômicos e sociais.

A chamada “década perdida” conviveu, desta forma, com a deterioração dos serviços de infra-estrutura econômica – energia, transporte, comunicações; e do sistema educacional, ciência e tecnologia, afetados pela retração da ação estatal, gerando ineficiência e custos elevados, que representaram entraves à competitividade e à produtividade industrial. (SOUZA; SANTANA; DELUIZ, 1999, p.21)

Somente nos anos de 1990 o Brasil passa a adotar, de maneira efetiva, mudanças no processo produtivo e organizacional de empresas, em virtude de um conjunto de propostas implementadas pelos governos deste período a fim de ajustar o país à economia de mercado.

Essas propostas podem ser resumidas em dois pontos básicos: redução do tamanho do Estado e a abertura da economia. Em síntese, a política econômica deve ser feita em nome da soberania do mercado autoregulável nas suas relações econômicas internas e externas. (TEIXEIRA, 1998, p.225)

Propositores desta ideologia influenciados por uma onda globalista e neoliberal, defensores do estado mínimo e do mercado autoregulável, acreditam/acreditavam no mercado, como forma de organização da produção e distribuição da riqueza, mas este mecanismo não tem se mostrado eficiente. Muitas situações não são resolvidas naturalmente pela dinâmica da economia de mercado, em virtude das suas peculiaridades. Mesmo assim, reduzindo ainda mais a ação do Estado e abrindo a economia para o mercado estrangeiro, tomam posse Fernando Collor de Mello, em 1990, como presidentes deste país.

Teve início o processo de abertura da economia ao mercado internacional - redução das barreiras alfandegárias; o programa de privatizações - pré-condição ao

²³ “A década de 1980, como se sabe, marca uma fase de instabilidade monetária e estagnação econômica nos PMD (Países Menos Desenvolvidos) latino-americanos – sendo, por isso, conhecida como a ‘década perdida’ – refletindo as restrições impostas ao crescimento pelos choques externos de juros e dos preços do petróleo (em 1979); pela ‘crise da dívida’ externa da região (iniciada em 1982), em meio à sua ainda elevada dependência com relação a insumos e capitais estrangeiros; e pelo processo inflacionário que se seguiu a esses dois eventos externos.” (HERMANN, Jennifer. *Sistematização do debate sobre desenvolvimento e estabilidade no Brasil*. In: CASTRO, A. C. (org.). **Desenvolvimento em Debate – Painéis do Desenvolvimento Brasileiro**, v. I. Rio de Janeiro: Ed. Mauad e BNDES, 2002. Disponível em:

<http://www.ie.ufrj.br/moeda/pdfs/sistematizacao_do_debate.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2007)

combate a inflação; e o lançamento do Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade – PBQP, que tinha como objetivo fomentar a utilização de técnicas de qualidade nas empresas visando aumentar a produtividade, reduzindo os custos e tornando-as competitivas em relação ao mercado internacional. Novos planos de estabilização são editados e a negociação com o FMI – Fundo Monetário Internacional ocorre em função da dívida externa e do déficit interno. Mesmo com os sucessivos planos econômicos a inflação não é contida e a nação mergulha em recessão, em meio às crises políticas envolvendo o presidente Fernando Collor em esquemas de corrupção, ocasionando seu impeachment.

Toma posse o vice Itamar Franco, pautando seu governo na estabilidade econômica. O controle da inflação acontece e com o lema “moeda forte” e “tranquilidade política” é eleito para presidente Fernando Henrique Cardoso. A agenda do seu governo não é diferente, em determinados aspectos, da agenda de Fernando Collor: acabar com a inflação; privatizar; reformar a Constituição, flexibilizando as relações entre Estado e sociedade, e entre capital e trabalho. (TEIXEIRA, 1998, p.225)

No setor industrial “o governo Cardoso, impulsiona os investimentos produtivos em capital fixo, acelerando-se assim, a automação microeletrônica na produção [...]” (ALVES, 1999, p.199), o que propiciou um maior incentivo na implantação de modelos flexíveis de produção como o toyotismo.

No final do século XX e início do XXI, “[...] recrudescem os processos de reestruturação industrial diante do crescente envolvimento do país no mercado internacional e do aumento dos níveis de automação e das novas concepções organizacionais” (SOUZA; SANTANA; DELUIZ, 1999, p. 24), frente à competitividade que passa a exigir cada vez mais racionalização dos processos produtivos.

Em 1º de janeiro de 2003, na sua quinta tentativa para chegar ao cargo presidencial, após derrotar o candidato do PSDB e ex-ministro da Saúde José Serra, toma posse Luiz Inácio Lula da Silva. Muita expectativa e perspectiva de mudanças envolve o povo brasileiro.

Inicialmente o governo Lula deu continuidade ao modelo econômico herdado de FHC, chamando-o de “herança maldita”, porém – segundo as

expressões do Ministro da Fazenda – não se poderia mudar de médico e de receitas durante a enfermidade. Manteve-se o modelo, porém havia indícios fortes de que não se tratava apenas de uma política de transição, para evitar situações de instabilidade econômica na passagem para o novo governo. (SADER, 2005)

Como ressalta Sader (2005) a política econômica do governo Lula segue os mesmos passos de seus antecessores, centrada no ajuste fiscal e na estabilidade monetária, conseqüentemente incompatível com o atendimento mínimo das demandas sociais e com a necessidade urgente de recuperar a infra-estrutura econômica do país.

Este período histórico (décadas de 1980, 1990 e início do século XXI) brasileiro está impulsionado por uma ofensiva político-ideológica do capitalismo internacional que se caracteriza/caracterizou pelos ajustes neoliberais centrado na abertura comercial, pelo novo impulso no processo de privatização, pela desregulamentação e flexibilização das relações trabalhistas, pela austeridade no gasto público, pela reestruturação das políticas sociais etc. (ALVES, 1998, p.131). Agravando mais a situação o país vive neste período uma forte exclusão social, tem sua soberania limitada pela dependência e subordinação econômica às nações centrais, além de conviver com o desemprego estrutural crônico. (DRUCK, 1999, p.59)

4 OUTRAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO, O CONSUMO EM MASSA E A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

As tendências contínuas e a consolidação das mudanças tecnológicas marcaram o final do século XX com efeitos significativos para toda a sociedade, caracterizado por um surto de transformações na história da humanidade.

A aceleração das inovações tecnológicas se dá agora numa escala multiplicativa, uma autentica reação em cadeia, de modo que em curtos intervalos de tempo o conjunto do aparato tecnológico vigente passa por saltos qualitativos em que a ampliação, a condensação e miniaturização de seus potenciais reconfiguram completamente o universo de possibilidades e

expectativas, tornando-o cada vez mais imprevisível, irresistível e incompreensível. (SEVCENKO, 2001, p.16)

Enquanto o sistema fordista se consolida na rigidez e na simplificação, fragmentação das seqüências das tarefas, dos postos de trabalho e da própria execução do trabalho,

Os novos conceitos relacionados ao processo produtivo, organização do trabalho e qualificação do trabalhador, aparecem justamente no processo de reestruturação econômica, num contexto de crise e acirrada competitividade intercapitalista e de obstáculos sociais e políticos às tradicionais formas de organização da produção. A integração, a qualidade e a flexibilidade constituem-se nos elementos chaves para dar os saltos de produtividade e competitividade. (FRIGOTTO, 1995, p.146)

A produção neste novo modelo – toyotista - adquire maior agilidade e complementaridade, desde a concepção dos produtos e serviços até a sua disposição ao mercado, acarretando melhorias acentuadas nos níveis de produtividade, eficiência e qualidade. Essas características conhecidas como flexibilidade e integração, resultam da automatização das linhas de montagem e da aplicação de novos métodos de gestão do trabalho.

A flexibilidade atende a um sistema de produção que requer cada vez mais inovações para obter mais e melhores produtos, permitindo, assim, “[...] uma capacidade maior de ajustamento da estrutura de oferta das empresas às exigências de mercados menores e segmentados, num estágio em que a demanda passa a se caracterizar pela instabilidade e pela volatilidade” (DELUIZ, 1995, p. 99). A integração permite maior organicidade ao processo de produção

[...] a partir da elevação dos tempos de utilização da maquinaria e dos equipamentos instalados (capital fixo), bem como da otimização do fluxo de materiais e consumo de energia (capital circulante), reduzindo, simultaneamente, as porosidades (tempos mortos) do processo de trabalho. (DELUIZ, 1995, p. 99-100)

Ainda nesta integração os avanços situam-se nos planos: tecnológico, combinação da automação da produção com a informatização da gestão do trabalho; econômico, permitindo a realização de um salto qualitativo na economia taylorista de tempos e movimentos e nos fluxos fordistas de produção; e organizacional, combinando tecnologia e economia, através de inovações chave, circulação da produção em malha, gestão de estoques, alimentação e funcionamento de fabricação, sistema - JIT/kanban.

No comando e no controle dos processos de trabalho e produção no sistema fordista, para a obtenção de um certo produto, colocam-se homens e máquinas na linha de montagem em disposição tecnicamente pré-determinada. No sistema toyota homens e máquinas são agrupados em células de manufaturas, procurando ajustar a gestão do trabalho e da produção aos homens e às máquinas, utilizando a capacidade de criação do trabalhador.

Nesta abordagem representada pelo modelo de organização da produção de empresas japonesas, o trabalhador tem uma visão de conjunto do processo produtivo no qual está inserido, tornando-se polivalente e multifuncional. As qualificações exigidas deste trabalhador neste modelo são relacionadas por Hirata (1999, p.130):

[...] capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro. (HIRATA, 1999, p. 130)

Diante deste contexto abordado por Hirata, as inovações organizacionais e tecnológicas, ao requererem novas habilidades e conhecimentos dos trabalhadores, não exigem qualificação técnica nova, específica, mas sim atitudes de comportamento e atributos de personalidade que vêm transformando o mundo do trabalho e as relações de ordem .

Na essência as condições básicas do taylorismo/fordismo continuam as mesmas, segundo Souza (2002, p. 87):

[...] embora essa nova forma de organização do trabalho venha provocando uma série de modificações sociais, políticas e econômicas em contraposição ao modelo de desenvolvimento taylorista/fordista, os princípios fundamentais desse “novo” modelo de desenvolvimento mantém, pelo menos em sua essência, a condição básica do taylorismo/fordismo: a extração de mais-valia, a alienação do trabalho, a apropriação privada da produção social etc. .

Nesta relação queremos destacar mais alguns elementos que aproximam estes dois modelos de organização do trabalho: no fordismo, o trabalhador executa as suas tarefas e administra seus movimentos; no toyotismo, o trabalhador executa suas tarefas e administra os movimentos das máquinas e equipamentos. Em ambos os casos a intervenção do trabalhador no processo de produção, se reveste da característica básica de dar seqüência às atividades de trabalho, seja por meio da

administração do exercício de sua força de trabalho, seja por meio da administração da operação das máquinas e equipamentos.

No fordismo, o trabalho se realiza em um posto fixo; no toyotismo, o universo se amplia pela agregação de outros postos de trabalho ou pela redefinição do conjunto de tarefas/atividades a cumprir. No primeiro caso, as tarefas/funções são dimensionadas para serem executadas em um posto determinado de trabalho; no segundo caso, elas são dimensionadas para serem executadas em um posto determinado e ampliado de trabalho, ou melhor, numa célula de manufatura.

Além das situações mencionadas, Harvey (1996, p. 160) afirma que

Há muitos outros sinais de continuidade, em vez de ruptura, com a esfera fordista. Os imensos déficits públicos dos Estados Unidos, atribuíveis principalmente à defesa, foram fundamentais para o pouco crescimento econômico ocorrido no capitalismo mundial ao longo da década de 80, sugerindo que as práticas Keynesianas de modo algum morreram. Do mesmo modo, o compromisso com a competição no “livre mercado” e com a desregulamentação não se enquadra inteiramente na onda de fusões, consolidações corporativas nem no extraordinário crescimento de interligações entre firmas supostamente rivais de origem nacional distinta. Contudo, foram abertas arenas de conflito entre a nação-Estado e o capital transnacional, comprometendo a fácil acomodação entre grande capital e grande governo tão típica da era fordista.

Mesmo com estes “sinais de continuidade” a adoção de novos métodos na reorganização produtiva está relacionada ao esgotamento de alguns princípios do fordismo. Desta forma, o modelo japonês flexível de organização do trabalho que vem interferindo nos diversos setores da sociedade estará constantemente em transição, em busca de (re)definição, fruto de uma

[...] competição acirrada pelos mercados cada vez mais segmentados, (fazendo) com que as empresas tenham que tornar mais eficiente sua capacidade de produzir e, ao mesmo tempo, maximizar sua capacidade de inovar, intensificando, em ritmo e volume, a criação de produtos e processos. Isto as impele a adotar novos métodos de produção e novas formas de organização de trabalho, onde diferentes atribuições são exigidas dos trabalhadores. (DELUIZ, 1995, p.102)

Esta nova maneira de conceber a produção e o consumo se dá no conjunto das políticas neoliberais, onde está implícita a redefinição do papel do Estado. Segundo esta ótica não era mais possível continuar com os compromissos fordistas e o Estado de Bem-Estar Social nesta competição acirrada pelos mercados. Cada vez mais era necessário limitar os direitos sociais e os gastos estatais correlatos.

Transformar em objeto mercantil a previdência, a saúde e a educação. Portanto, o Estado deve abandonar o campo social, com a privatização das necessidades coletivas e de seguridade social. Tudo deve ser submetido à mercantilização.

A partir dessa política de redefinição do papel do Estado e das exigências do setor produtivo para a garantia de produtividade, competitividade e lucratividade, os governos de tendências neoliberais têm atribuídos um novo valor às políticas sociais.

Dentro destes novos valores adotados, muitas iniciativas de reforma ao sistema público aconteceram. Estaremos nos atendo no próximo capítulo, à redefinição do papel da educação, no sentido de adequá-la às exigências do mercado. Foi possível constatar inúmeras iniciativas dos empresários, trabalhadores, e organismos internacionais em formularem propostas no âmbito das políticas educacionais, como veremos a seguir.

CAPÍTULO II

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E EDUCAÇÃO

Adotamos como pressuposto que o quadro sócio-político e econômico esboçado em meados dos anos de 1970 e que vem se consolidando nos dias de hoje tem implicado na definição das políticas sociais e na redefinição do papel do Estado.

Destacaremos a educação dentro destas políticas sociais adotadas sob as bases do liberalismo econômico, propostas pelos organismos internacionais e outras entidades, implementadas em alguns países em desenvolvimento a partir do final dos anos 1980, caso específico do Brasil.

Trata-se de novas solicitações feitas à educação tendo em vista os “[...] impactos tecnológicos sobre a organização e em função das novas formas de exercício da cidadania em sociedades plurais e saturadas de informação.” (MELLO, 2005, p.29)

Analisaremos alguns pontos da proposta do Banco Mundial (1995), da CEPAL/UNESCO (1992), da Confederação Nacional da Indústria - CNI (1988), do Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial - IEDI (1992), da Central Única dos Trabalhadores - CUT (1991), da Força Sindical - FS (1993), da Confederação Geral dos Trabalhadores - CGT (1998) e outros que vêm reafirmar estes documentos citados.

Os documentos elaborados pelas instituições citadas acima serão focos deste estudo por entendermos que estas instituições, exerceram e exercem uma influência significativa nos rumos da educação brasileira. Destacamos o período, final dos

anos de 1980 e a década de 1990, por ter sido um momento histórico da educação brasileira e por acreditar que estes documentos foram às principais referências para as transformações educacionais que hoje estão se consolidando.

1 POLÍTICAS SOCIAIS - A LEI DO MERCADO

A globalização, caracterizada pelo desenvolvimento das forças produtivas e da incorporação de novas tecnologias aos processos de trabalho tem levado organizações, sejam elas públicas ou privadas em todo mundo, a realizar significativas mudanças em seu sistema de gerenciamento nos últimos anos, para fazer face às transformações que vêm ocorrendo na economia mundial.

A reestruturação imposta à produção, adequando organizações às exigências do mercado, não se limita somente ao mundo do trabalho, mas a todos os setores da sociedade, bem como na esfera do Estado e das políticas públicas.

Conforme Bresser Pereira e Pacheco (2005, p. 151, 159 e 160),

O Estado é um instrumento positivo do desenvolvimento na medida em que estimula o investimento em capital físico e humano, e no progresso técnico científico, [...] o Estado só deve executar diretamente as tarefas que são exclusivas do Estado, ou que apliquem os recursos do Estado. Entre as tarefas exclusivas do Estado, porém, deve se distinguir as tarefas centralizadas na formulação e controle das políticas públicas e da lei a serem executadas por secretarias e departamentos do Estado, das tarefas de execução, que devem ser descentralizadas para agências executivas e agências reguladoras autônomas.²⁴

Para os autores acima, esta configuração do Estado assenta-se na formulação e controle das políticas públicas, transferindo para as organizações não-estatais os serviços sociais e científicos que o Estado presta. Outro fundamento em

²⁴ Ver mais sobre o papel do Estado em: REIS VELLOSO, João Paulo; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. (orgs.) **Crise Política e Reforma das Instituições do Estado Brasileiro**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2005.

que se assenta este novo Estado é na introdução de novos instrumentos de gestão, contrato de gestão, contabilidade gerencial e de custos, planejamento e gestão estratégicas, análise e melhoria de processos, procedimento e gestão pela qualidade, entre outros. Estes instrumentos aplicados e combinados com as novas formas de controle, controle social, controle por resultado e competição administrativa, viriam viabilizar a autonomia e a responsabilidade dos gestores públicos. Um terceiro fundamento para viabilizar a reforma do Estado seria a mudança de mentalidade através da capacitação massiva e permanente dos gerentes e servidores públicos. (BRESSER PEREIRA; PACHECO, 2005, p. 158-159)

O que se viu foi a privatização de estatais com grande potencial econômico-financeiro, a criação de algumas agências reguladoras. A reforma do Estado brasileiro, com raras exceções, ficou à mercê de interesses de certos grupos e da nova relação Estado/mercado, fruto de um ideário neoliberal, “deixando camadas expressivas da população à margem da área das instituições encarregadas de resolver seus problemas primários de saneamento, saúde, segurança, transporte e educação.” (Diniz, 1996, p. 15)

Conforme Frigotto e Ciavatta (2006, p. 12),

Estas adequações e reformas tiveram seu início no final da década de 1980 e início dos anos de 1990, período este em que [...] o mundo foi palco de transformações políticas com a crise e o colapso do socialismo real, e a emergência da ideologia e das políticas neoliberais; mudanças socioeconômicas com a afirmação de uma nova base científico-técnica do processo produtivo e a mundialização do capital.

Em muitos países, mesmo que em ritmos diferentes, a década de 1990 é demarcada pela globalização, livre mercado, competitividade, produtividade, reestruturação produtiva, revolução tecnológica, reforma do Estado e restrições dos direitos sociais. Prevalece à retórica das instituições multilaterais e do chamado

“Consenso de Washington”²⁵, sendo o mercado visto como a única alternativa para a superação da pobreza e da exclusão.

O modelo de Estado Mínimo leva os países a redirecionar os sistemas de proteção social, orientando para as privatizações e para as desregulamentações que permitem a entrada de empresas privadas em setores que antes era operado pelo Estado. Este contexto tem como fio condutor a idéia de que o mercado é o grande instrumento de regulação social, onde eficiência e produtividade são consideradas peças fundamentais na reestruturação do capital.

As discussões sobre o novo perfil das políticas sociais vêm tendo ressonância entre os diferentes segmentos da sociedade. Cresce a participação da iniciativa privada no campo das políticas sociais, sobretudo aquelas ligadas à saúde, educação e ao meio ambiente.

Coraggio (1996, p.78) realça muito bem estes aspectos quando afirma que

²⁵ Reuniram-se em Washington, em 1989, convocados pelo Institute for International Economics, entidade de caráter privado, diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano. O tema do encontro *Latin Americ Adjustment: How Much has Happened?*, visava avaliar as reformas econômicas em curso no âmbito da América Latina.

John Willianson, economista inglês e diretor do instituto promotor do encontro, foi quem alinhavou os dez pontos tidos como consensuais entre os participantes. E quem cunhou a expressão “*Consenso de Washington*”, através da qual ficaram conhecidas as conclusões daquele encontro, ao final resumidas nas seguintes regras universais:

1. Disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público;
2. Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infra-estrutura
3. Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos
4. Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor;
5. Taxa de câmbio competitiva;
6. Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia;
7. Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro;
8. Privatização, com a venda de empresas estatais;
9. Desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas;
10. Propriedade intelectual.

Para saber mais ler: NEGRÃO, João José. **Para conhecer o Neoliberalismo**. São Paulo: Publisher Brasil 1998, p. 41 - 43.

As políticas sociais são elaboradas para *instrumentalizar* a política econômica, mais do que para continuá-la ou compensá-la. São o “Cavalo de Tróia” do mercado e do ajuste econômico no mundo da política e da solidariedade social. Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação estatal. Outro efeito importante é introjetar nas funções públicas os valores e critérios de mercado (a eficiência como critério básico, todos devem pagar pelo que recebem, os órgãos descentralizados devem concorrer pelos recursos públicos com base na eficiência da prestação de serviço segundo indicadores uniformes etc.), deixando como único resíduo da solidariedade a beneficência pública (rede de seguros) e preferencialmente privada, para os miseráveis. (grifo do autor)

Se por um lado, as políticas sociais são regidas pela força do mercado, por empresas multinacionais, transnacionais, globais, que se apresentam como pólos de mandos e de decisões, um conjunto de organismos internacionais (ONU, UNICEF, UNESCO, BM, FMI, CEPAL) vêm exercendo ao longo dos anos forte influência nos rumos do desenvolvimento mundial, não apenas pelos empréstimos realizados e abrangência das áreas de atuação, mas pelo caráter estratégico que desempenham no processo de reestruturação dos países em desenvolvimento, em função das orientações e formulações das políticas de ajuste estrutural nas áreas de agricultura, infra-estrutura, indústria e finanças, desenvolvimento urbano, recursos humanos, educação... .

Muitos destes organismos internacionais sofrem uma enorme ingerência dos Estados Unidos em função da sua participação no aporte de capital. Desta forma, uma ou outra ação destas instituições serve de “[...] instrumento auxiliar do governo norte-americano na execução de sua política externa.” (SOARES, 1996, p.16)

Temos como exemplo a ONU, muitas vezes voltada de maneira geral a legitimar decisões dos países mais fortes. Caso da guerra da Coreia, em 1950, do Golfo, em 1990, a guerra contra o Iraque que teve início em 19 de março de 2003, que evidencia o domínio dos Estados Unidos nas decisões adotadas pela ONU. A justificativa dada pelos EUA para a atuação militar nestes países era no sentido de manter uma ordem mundial, preservar a segurança das nações e combater o terrorismo.

A influência na gestão destas organizações internacionais se dá pelos

[...] grandes capitais internacionais e pelo Grupo dos Sete que chegaram a transformar o Banco Mundial e o FMI nos organismos responsáveis não só

pela gestão da crise de endividamento como também pela reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento. (SOARES, 1996, p. 16)

Cada vez mais as corporações transnacionais e as instâncias de concentração de poder vêm exercendo significativas influências na ordem mundial. Vale ressaltar a problemática das condicionalidades embutidas nos acordos e nas negociações que dizem respeito aos ajustes macroeconômicos.

No Brasil, ao financiar um conjunto de grandes projetos industriais e de infraestrutura, o Banco Mundial contribuiu para o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente. (SOARES, 1996, p. 17) Alinhando-se ao processo de globalização e realizando os ajustes no Estado conforme as

[...] políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de liberação e desregulamentação da economia brasileira estimulados pelo Banco Mundial levaram o país a apresentar, no início dos anos 90, um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedente neste século, com cerca de 40% de sua população vivendo abaixo da linha da pobreza. (SOARES, 1996, p. 17)

Essas medidas que tinham o objetivo de adequar o Brasil para um crescimento sustentável, não vingaram, pois os condicionantes impostos pelo Banco Mundial inviabilizaram a recuperação, revelando um conjunto de medidas contraditórias, que não surtiram o efeito desejado, promovendo, portanto, a degradação ambiental, a queda da renda *per capita* e o maior endividamento, acentuando a pobreza e a exclusão.

Diante destes fatos, o Banco e os demais organismos multilaterais de financiamento se viram obrigados a ampliar o leque de setores nos quais deveriam investir e passaram a se preocupar a partir dos anos de 1980 com a questão da pobreza.

De acordo com o então presidente do Banco Mundial

Justiça social é uma questão tão importante quanto crescimento econômico. [...] é necessário criar oportunidades para que pessoas pobres se desenvolvam, investindo em educação e em reforma agrária. (WOLFENSOHN, 1999)

Esta acentuada preocupação com a questão da pobreza constituiu um importante redirecionamento do papel das políticas tanto do Banco Mundial quanto

dos demais organismos de financiamento, porém os créditos concedidos às áreas sociais são partes de projetos na maioria com cunho econômico que integraram a dívida externa do país com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados.

Portanto, a economia é o mecanismo principal de direcionamento da política nacional. A perda de poder e da governabilidade dos países e nações em desenvolvimento/dependentes é determinada por um processo global de desregulamentação da estrutura sócio-política e econômica.

Instituições são criadas para servir aos interesses transnacionais que planejam e orientam a formulação das políticas públicas, beneficiando muitas vezes as instituições privadas. Chomsky (1996, p. 233) afirma que “na nova ordem mundial, o mundo tende a ser liderado pelos ricos e para os ricos. [...] O governo está cada vez mais nas mãos das enormes instituições privadas e seus representantes.”

Sobre esta questão, Oliveira afirma que

[...] a nova ordem mundial reflete a globalização do modelo terceiro-mundista de sociedade de duas camadas²⁶. Inteiramente dominado pelos interesses das grandes corporações econômicas e das instituições financeiras, esse modelo consolida o poder das agências internacionais, considerando-as responsáveis pelo gerenciamento da economia mundial. (OLIVEIRA, 2000, p. 44)

Vemos assim, um intenso crescimento das ações sociais mercantilizadas propostas no âmbito da iniciativa privada com a redução da participação do setor público em função da reestruturação das políticas sociais. Este crescimento se dá com a transferência para a propriedade privada de estabelecimentos públicos, encerramento de alguns programas sociais, o afastamento do Estado de algumas responsabilidades específicas e com a entrada de empresas privadas em setores antes dominados pelo governo.

Neste cenário emerge uma nova era, a era da automação, da robótica, da informatização e das mudanças nos padrões de vida dos cidadãos, enquanto

²⁶ Oliveira (2000), quando menciona a expressão “duas camadas” está se referindo aos ricos e aos pobres.

sujeitos individuais ou coletivos. O avanço tecnológico é perceptível no cotidiano das pessoas, seja nas fábricas, nas lojas, nas escolas, nas residências, nos bancos, etc., exigindo em cada local destes, uma nova postura de se relacionar, de agir e de pensar.

A serviço da economia capitalista, as novas tecnologias ao serem aplicadas vêm reafirmando e ampliando a hegemonia de certos grupos empresariais e dos países ricos.

Segundo Hunt e Sherman (1988, p. 179-180), “o desenvolvimento tecnológico e o crescimento da produção aceleram a concentração do poder econômico nas mãos de um reduzidíssimo número de empresas”, dando-nos a ilusória impressão de um desenvolvimento e de crescimento geral.

Portanto, diante deste panorama podemos afirmar que mesmo com a submissão às leis do mercado e o afastamento do Estado de diversos setores da sociedade, as mudanças no meio produtivo foram acompanhadas de certa atenção à educação para o trabalho, como meio de superação da condição de atraso e pobreza dos países considerados do terceiro mundo.

O cotidiano da sociedade brasileira tem levado o governo e o setor privado a debates constantes sobre as políticas públicas, mas muito pouco tem se realizado em prol dos menos favorecidos. A educação tem se destacado nestes debates. Acreditam alguns segmentos da economia que uma das saídas, dentre outras, para o enfrentamento das transformações do mundo atual, impostas pelo desenvolvimento tecnológico e pelas políticas econômicas, é a educação.

A educação é uma política pública e o Estado tem um papel fundamental na formulação e condução das diretrizes educacionais. O interesse do Estado é essencial como poder regulatório sem, todavia, monopolizar as ações.

Analisaremos a seguir o papel da educação frente às exigências do mercado, diante da expressiva mudança provocada pela reestruturação produtiva nos diversos setores da sociedade. Para tanto, utilizaremos de propostas no âmbito das políticas educacionais elaboradas pelos organismos internacionais, empresários e trabalhadores.

1.1 Valorização da educação no capitalismo globalizado

A preocupação em relacionar a educação com o capitalismo globalizado tem como proposta enfatizar a dimensão econômica interferindo na formação do cidadão, estabelecendo a educação como ponto chave na formação da mão-de-obra que atenda o mercado. Portanto a educação passa a ser fator decisivo de consolidação de novos modelos de produção.

A educação e o conhecimento neste modelo de produção para muitas organizações internacionais e nacionais (BM, CEPAL, UNESCO, CNI, IEL, ...) passam a ser uma força motriz considerável das transformações produtivas e do desenvolvimento econômico. Nesta linha de pensamento Libâneo, Oliveira e Toschi afirmam que a

(Educação e o Conhecimento) São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, à ampliação do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição em um mercado concorrencial que se pretende livre e globalizado. Tornam-se claras, assim, as conexões educação-conhecimento e desenvolvimento-desempenho econômico. A educação constitui um problema econômico na visão neoliberal, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.110)

Desta forma, surgem vários questionamentos quanto à contribuição da educação para o processo de desenvolvimento dos diversos setores da economia (indústria, comércio e serviços) do país.

No Brasil como em outros países, a dinâmica do crescimento (progresso social, econômico e cultural) leva homens de negócios, educadores e técnicos a reverem suas prioridades para a educação, pois, muitos acreditam que o desenvolvimento só acontecerá com uma população com mais conhecimento.

Um dos boletins econômicos da CEPAL (1962)²⁷ afirma que “até a mão-de-obra não-qualificada de um país alfabetizado possui um nível muito mais alto de

²⁷ “Desarrollo Económico y Educación en América Latina.” Boletín Económico de América Latina. Chile: CEPAL. vol. VII, nº 2, outubro de 1962, p.248/53.

produtividade e adaptabilidade do que se fosse a sua maioria analfabeta.” (CEPAL, 1962 apud PEREIRA, 1974, p. 70)

Também na década de 1960, Lewis (1960, p. 231) afirmou que “[...] a educação é, ao mesmo tempo, um serviço de consumo e um investimento. Na medida em que nela se investir, contribuirá diretamente para o aumento da produção.”

Segundo a CEPAL (1995) o mundo atual tem características singulares: uma época de revolução científica e tecnológica, progressiva globalização dos mercados, competitividade baseada na incorporação e difusão do progresso técnico, mudanças na organização e na gestão empresarial, mudanças técnicas e conservação ambiental, levando o cidadão a um contínuo aperfeiçoamento e ampliação do conhecimento para manter sua empregabilidade.

Um estudo realizado pela UNESCO e a OCDE, com o título *Financing Education - Investments and Returns* (“Financiando a Educação - Investimentos e Resultados”) publicado em 2003, analisa a relação existente entre o nível de instrução dos trabalhadores e o crescimento econômico em 16 países emergentes (Chile, Paraguai, China, Zimbábue, Argentina, Filipinas, Jamaica, Malásia, Peru, Uruguai, Brasil, Indonésia, Tailândia, Egito, Índia e Tunísia). O relatório confirma que a educação não só aumenta a riqueza nacional como traz vantagens para os indivíduos. As pessoas que têm mais tempo de estudo se dão muito melhor no mercado de trabalho: são maiores as suas possibilidades de conseguir e manter um emprego²⁸.

Assim, a região ou país que não apresenta um grande número de trabalhadores com níveis compatíveis de qualificação profissional exigida pelo mercado, poderá gerar graves problemas sociais (desemprego, exclusão, marginalização...) e desta forma, comprometer o desenvolvimento econômico e o exercício da cidadania.

²⁸ Ver mais informações em:
<http://www.unesco.org.br/noticias/revista_ant/noticias2003/mostra_pasta> . Acesso em: 02 set. 2007.

O investimento em educação é um fator importante e um indicador que reflete na melhoria ou na quantidade, ou na qualidade da educação. Não vamos aqui demonstrar o quanto de investimento em educação que reverteria em benefícios para a sociedade, pois nosso estudo não tem este objetivo e sim constatar que investimentos nesta área revertem em sensíveis mudanças em indicadores sociais.

Em estudo realizado por Barros e Mendonça (1998) constatou-se que a eliminação do atraso educacional brasileiro reduziria o crescimento populacional em 15%, a mortalidade infantil em 20% e o desempenho educacional futuro seria melhorado em cerca de 20%.

Barros e Mendonça (1998, p.7) concluíram que:

O fato de o impacto direto da educação sobre importantes variáveis não-econômicas ser tão ou mais importante que o seu impacto sobre as variáveis econômicas revela que investimentos em educação têm importantes externalidades sociais que tornam o subinvestimento em educação ainda mais penoso para o desenvolvimento humano de uma sociedade.

O crescimento econômico é o fator que assegura a prosperidade e o bem estar econômico a uma sociedade. Ele tem a base no desenvolvimento tecnológico, em mão-de-obra qualificada, instituições funcionais, ambiente atrativo aos negócios e, sobretudo, capacidade de investimento público e privado.

Organismos das Nações Unidas, como a CEPAL e a UNESCO, no documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992) e o PNUD no *Relatório do Desenvolvimento Humano 2003 - Um pacto entre nações para eliminar a pobreza humana* (2004) - afirmam que uma das principais causas da pobreza na América Latina é o baixo investimento em educação.

Dados estatísticos referente a estudos do Banco Mundial quantificam os benefícios resultantes do investimento em educação: um ano a mais de escolaridade significa o acréscimo de 10% na renda de uma pessoa. Um ano a mais na escolaridade média de um país representa uma tendência de incremento de 20% na sua taxa de crescimento, se mantidas constantes as outras variáveis. (BANCO MUNDIAL, 2000)

A UNESCO, na publicação, “Educação e conhecimento: a experiência dos que avançaram” (2004) apresenta dados de países como a Irlanda, Espanha, Malásia e Coréia que viveram as maiores transformações nas últimas três décadas. Todos eles melhoraram seus indicadores sociais e econômicos impulsionados pelos fatores, educação e crescimento.

Afirma Pires (2005, p. 36), num contexto capitalista

[...] a educação é também vista como um conjunto de degraus que conduz a maiores níveis de renda: quanto maior o nível de formação, maior o salário percebido, já que, primeiro, o trabalhador com mais anos de estudo é portador de um trabalho composto, cuja hora trabalhada é acrescida de anteriores horas-trabalho com os estudos, que precisam ser remuneradas; e, segundo, as habilidades adquiridas com os estudos e treinamentos anteriores ampliam a produtividade do trabalhador, justificando maiores ganhos sem prejudicar os lucros do empregador.

Nesta concepção, a flexibilidade funcional e a qualificação da nova força de trabalho exigem uma educação mais elevada da mão-de-obra, onde novas habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais, além de bom domínio de linguagem oral e escrita, de conhecimento científico básico e uma iniciação nas linguagens de informática são fatores básicos deste novo perfil da força trabalhadora exigido pelo mercado, além de formar o consumidor competente, exigente e sofisticado.

Nesta nova organização,

o trabalho passa a ser uma série de aplicações de conhecimentos, onde os indivíduos voltam suas capacidades para a programação e o controle, e isto traz como exigência se pensar a formação dos indivíduos para o trabalho com base em pressupostos pós-fordistas, sob os quais novas habilidades estão sendo demandadas. Temos hoje um aumento das exigências de aptidões para o trabalho, considerando-se uma base de conhecimentos mais amplos, exigência de capacidade para resolução de problemas, exigência para tomada de decisões autônomas, capacidade de abstração e comunicação escrita e verbal. Somando-se a isto, o trabalhador deve ser polivalente, e com maior nível de escolaridade. Polivalente no sentido de multiquificado, isto é, aquele que é capaz de desenvolver e incorporar diferentes competências e repertórios profissionais. (SIQUEIRA, 2003)

A idéia de polivalência que Siqueira apresenta, teria como finalidade reduzir os tempos mortos de trabalho, através de maior flexibilidade, pela diversificação de tarefas, significando em maior delegação de responsabilidade ao operário, o que requer maiores conhecimentos gerais. Portanto, o perfil profissional exigido no

século XXI, do homem e da mulher, é aquele global; terá a obrigação de estudar durante toda a vida para se manter atualizado e empregável.

Podemos concluir conforme afirmações de diversos autores e organismos aqui citados, que para os países se tornarem competitivos no mercado internacional é necessário que disponham de talentos para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo. Desta forma, elegem a educação como fator fundamental para a formação de recursos humanos adequados ao novo cenário, tornando-se a chave para o aumento sustentável do crescimento econômico. Afirmam ainda que a educação passa a ser fator preponderante e base para o acesso e manutenção às atividades produtivas e para o desenvolvimento pessoal.

Ferretti (1993, p. 89) reconhece a contribuição da educação para a modernização produtiva, o crescimento e o desenvolvimento de uma região ou país, quando afirma que “não há dúvida de que o conhecimento científico é básico nesses processos e de que a produção de conhecimento científico demanda recursos humanos altamente educados.”

Também entendemos que a educação é um fator de desenvolvimento, crescimento e de melhoria de qualidade de vida, mas reiteramos que o papel da educação não é só atender os diversos setores da economia, ela deve ir além deste contexto mercadológico. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.118)

[...] a educação pública tem tríplice responsabilidade: ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimento e desenvolver a ciência e a tecnologia; trabalhar a tradição e os valores nacionais ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas; preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e transformá-lo positivamente.

A organização da nova sociedade decorrente das inovações tecnológicas e conseqüentemente dos desdobramentos na produção, exige medidas em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais passa a se ajustar com o que se espera no ambiente produtivo. Ou seja, as competências necessárias para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas devem ser as mesmas.

Que competências são estas que devem atender tanto o ambiente produtivo como o exercício da cidadania? O Ministério da Educação e Cultura destaca a,

[...] capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. (BRASIL/MEC, 1999, p.24)

Nesta mesma linha de pensamento Souza (2005, p.10-11) afirma que a educação para atender essa nova demanda da sociedade deve ampliar seus objetivos e responsabilidades e desta forma, preparar o educando para o novo mundo, levando-o a desenvolver a capacidade de aprender, pensar, raciocinar e criticar; socializando-o num ambiente heterogêneo; tornando-o capaz de usar o conhecimento acumulado como um meio para aprender a pensar e compreender o mundo. A educação deve despertar nestas crianças e jovens a preocupação com o meio ambiente, a violência, as guerras... , formando o caráter segundo valores éticos, morais; principalmente formando cidadãos.

Reconhecemos que o grau de escolaridade é condição necessária, mas insuficiente, para o desenvolvimento social e econômico. É necessário ir além da escolarização, somente políticas e ações concretas possibilitarão uma real melhoria na qualidade de vida do cidadão. Distribuição de renda, reforma agrária, reforma do sistema de saúde e educacional etc. podem estar superando desigualdades e construindo condições sociais que redundam em cidadania, possibilitando direitos sociais. Neste contexto a educação tem um fim, caso contrário vem legitimar ações ilusórias de desenvolvimento sem alterar a ordem social desigual

2 A ATUAÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO

Diversos organismos e agências internacionais vêm exercendo uma influência significativa nas políticas educacionais em países emergentes. Inspirados no modelo neoliberal - abordagem economicista para a educação básica, estas instituições multilaterais vêm impondo prioridades (mudanças na legislação, investimentos/financiamento, programas...) que têm interferido nas políticas educacionais de algumas nações, principalmente naquelas consideradas

emergentes e que estão submetidas aos ajustes macroeconômicos impostos pelo Fundo Monetário Internacional.

A década de 1980 constituiu um período importante de reorientação do papel das políticas públicas nos países do Terceiro Mundo, principalmente na América Latina, em função da crise de endividamento desses países, propiciando um contexto favorável para estes organismos imporem cláusulas para as renegociações das dívidas externas.

O processo de implantação dessas novas orientações de políticas públicas, no nosso caso de políticas educacionais, não se consolidou simultaneamente em todos os países nos anos de 1980. No caso brasileiro, por exemplo, se estendeu pela década de 1990.

Neste estudo queremos destacar algumas diretrizes do BM, UNESCO, UNICEF, CEPAL e UNICEF, que influenciaram nas reformas dos sistemas educacionais de países da América Latina, no final dos anos de 1980 e década de 1990, as quais estão se consolidando neste século XXI.

Os documentos que serão analisados representam os principais textos publicados nos anos de 1990, período que marcou as tendências destes organismos para as políticas educacionais, como uma estratégia necessária para os países da América Latina alcançar um nível de competitividade capaz de colocá-los numa posição de maior destaque na economia mundial.

2.1 Propostas do Banco Mundial

O BM, criado em 1944, exerceu nos seus primeiros anos um papel de reconstrutor dos países atingidos pela guerra. De meados da década de 1950 até o início dos anos de 1970 com as crescentes tensões da Guerra Fria, teve como missão a incorporação dos países do Terceiro Mundo ao bloco ocidental não comunista, por meio da criação de programas de assistência econômica e de

empréstimos crescentes voltados às políticas de industrialização. “A tese central que regia essa orientação era a de que a pobreza desapareceria como consequência do crescimento econômico desses países.” (AÇÃO EDUCATIVA, 2005, p.8)

Apesar de duas décadas (anos 1950 e 1960) de crescimento econômico a pobreza persistiu, aprofundaram-se as desigualdades entre países ricos e pobres. Diante desta situação, o Banco amplia o leque de setores nos quais deveria investir – agricultura e social, além dos projetos de infra-estrutura e industrialização já existentes. “É a partir do decênio 1970-80 que se acentua, no discurso do Banco, uma preocupação mais recorrente com a questão da pobreza.” (AÇÃO EDUCATIVA, 2005, p.9)

Desde a década passada (1990) o Banco tem se manifestado e considerado que o investimento em educação é a melhor forma de combater a pobreza. As políticas sociais, caso da educação,

[...] estão direcionadas para *compensar* conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracterizam a globalização. Elas são o complemento necessário para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, [...] (CORAGGIO, 1996, p. 78. grifo do autor).

Fonseca (1998, p.82-122) afirma que as políticas sociais, mais especificamente a educação, é tratada pelo Banco como medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as tensões no setor social.

Para tanto, entre as recomendações do Banco, no que tange ao fornecimento dos serviços básicos aos pobres, o foco está na área de saúde, planejamento familiar, nutrição e educação básica.

O BM no documento *Priorities and Strategies for Education* (Prioridades e Estratégias para a Educação), publicado em 1995, apresenta as diretrizes para a educação básica dos países em desenvolvimento, recomendando a implantação dos seguintes elementos: a melhoria da qualidade e da eficácia da educação; a ênfase nos aspectos administrativos e financeiros; a descentralização e autonomia das instituições escolares; a maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; o impulso para o setor privado e organismos não-governamentais no terreno educativo; a mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a

educação; um enfoque setorial; a análise econômica como critério dominante na definição das estratégias. (BANCO MUNDIAL, 1995, p.1-16)

Outros documentos do Banco têm reforçado estas diretrizes como: *Education for Dynamic Economies: Action Plan to Accelerate Progress Towards Education For All (EFA) (2002)*; *Secondary Education in Brazil (2000)*; *Informe sobre el Desarrollo Mundial. Servicios para los Pobres. Servicios de Educación Básica (2003)*; *User Fees in Primary Education (2004)*²⁹.

Alguns elementos merecem destaque nas diretrizes citadas no documento *Priorities and Strategies for Education*, pois o mesmo marca a tendência do Banco em relação à educação, dentro da prioridade educação básica.

Uma das preocupações do Banco está no aumento populacional enquanto gerador de pressões sociais, Desta forma, a educação passa a ser uma importante medida para a contenção demográfica e para o aumento da produtividade. Por isso a ênfase na educação básica, pois é ela quem prepara a população, principalmente feminina, para o planejamento familiar e a vida produtiva. (ALTMANN, 2002, p.79)

Fonseca (1996, p. 233) entende que,

a política do Banco para a educação primária³⁰ tem sido fundamentada por estudos populacionais realizados diretamente pelo BIRD ou sob seus auspícios. Os resultados atribuem ao nível primário maior capacidade de preparação da população feminina para a aceitação das políticas de planejamento familiar e também para o estímulo à intensificação de sua participação na vida produtiva, [...].

Em duas Metas de Desenvolvimento do Milênio³¹ constatamos também a preocupação do BM:

²⁹ Documentos a disposição no site: <http://www.worldbank.org/>. Acesso em: 02 set. 2007

³⁰ Fonseca (1996) utiliza o termo “educação primária” ao referir-se às quatro primeiras séries do ensino fundamental (nota explicativa 4, p. 232).

³¹ As Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDM) surgem da Declaração do Milênio das Nações Unidas, adotada pelos 191 Estados-Membros no dia 8 de setembro de 2000.

Todos os Estados-Membros das Nações Unidas assumiram o compromisso de até 2015, erradicar a extrema pobreza e a fome; atingir o ensino básico universal; promover a igualdade entre os sexos e a autonomia da mulher; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental; e estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/odm/odm_vermelho.php#>. Acesso em: 02 set. 2007.

Garantir, para o ano 2015, que os meninos e meninas de todo o mundo possam concluir um ciclo completo do ensino fundamental.
Eliminar a disparidade entre os sexos no ensino fundamental e médio, se possível até 2005, e em todos os níveis do ensino até fins de 2015. (PNUD, 2000)

Portanto o Banco entende que os investimentos na educação básica poderão contribuir para a contenção da pobreza, redução das taxas de natalidade e maior inserção das mulheres pobres no mercado de trabalho, resultado do acúmulo de informações.

O BM entende que para haver uma melhoria da qualidade da educação, ou seja, um aprendizado efetivo, é necessário uma atenção maior nos seguintes aspectos: bibliotecas; tempo de instrução; tarefas de casa; livros didáticos; conhecimentos e experiência do professor; laboratórios; salários do professor; e tamanho da classe. Recomenda o Banco o investimento prioritariamente no aumento do tempo de instrução, na oferta dos livros didáticos e no melhoramento do conhecimento do professor, privilegiando a formação em serviço. (TORRES, 1996, p. 134; ALTMANN, 2002, p.80)

No nosso entender reduzir a educação ao simples abastecimento de alguns insumos não vai alterar significativamente a qualidade, pois a educação não é somente o resultado da presença desses elementos, principalmente quando cada insumo é priorizado ou não, em função da incidência sobre a aprendizagem e seu custo, nesta situação, “[...] obtém-se a relações de custo-benefício referentes aos objetivos da aprendizagem” (CORAGGIO, 1996, p. 107). Desta forma, “a escola passa a ser analisada com critérios do mercado e a escola é comparada a uma empresa.” (TORRES, 1996, p. 140)

A ênfase nos aspectos administrativos e financeiros está vinculada à descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 6-8)

As reformas educacionais realizadas em diversos países em desenvolvimento buscam enfatizar a descentralização das políticas educacionais e incrementar a autonomia das escolas adequando-as às exigências da reestruturação produtiva dentro de um processo de enxugamento do Estado.

Para Bueno (2004, p.180),

Associada à idéia de modernização gerencial, à racionalização na produtividade dos recursos e à desconcentração do poder, a descentralização tem sido referenciada como solução para o perfil negativo desenhado para a máquina administrativa governamental tradicional: gigantismo, ineficiência, ausência de mecanismos de controle e incapacidade de prestar serviços, estrutura afastada de problemas, compartimentalizada, sem transparência, provocadora de superposições e descontrole de tomadas de decisões.

É importante ressaltar que a autonomia nas instituições escolares não se limita às questões de ordem administrativa e financeira, destaca aqui a possibilidade da escola definir seu projeto político pedagógico. E quanto à descentralização proporciona uma maior mobilidade administrativa às unidades escolares, uma vez que diluem as responsabilidades da união, dos estados e dos municípios. (OLIVEIRA, 2000, p. 254)

Outro elemento proposto pelo Banco Mundial é a maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares. Esta participação,

[...] vista sobretudo como uma condição que facilita o desempenho da escola como instituição (mais que como um fator de correção e como uma relação de mútuo benefício entre escola/família e escola/comunidade), refere-se a três âmbitos: (a) a contribuição econômica para a sustentação da infraestrutura escolar; (b) os critérios de seleção da escola; (c) um maior envolvimento na gestão escolar. (TORRES, 1996, p. 136)

Dentro deste elemento proposto está o argumento de que o Estado não consegue financiar as políticas sociais por carência de recursos e não pode administrá-las por falta de racionalidade, sendo assim, tomam lugar as propostas de planejamento e gestão que apelam para a participação da sociedade, tanto na manutenção quanto na administração do sistema de ensino. (OLIVEIRA, 2000, p. 250)

Portanto, o Banco com sua proposta quer assegurar a participação de pais e da sociedade em geral no processo educacional, tais como, na gestão da escola, através de colegiados, nos Conselhos de Escola, Associações de Pais e Mestres e

outros; e no financiamento da educação através de doações ou contratos de parcerias com a escola ou mesmo como referenciais de modelo eficaz de gestão.

Nas propostas elaboradas pelo Banco Mundial podemos considerar que o impulso para o setor privado e para organismos não-governamentais de assuntos educativos são mais uma das formas de descentralização, cabendo a estes agentes a tomada de decisão e a implementação de ações no terreno educacional, dentro de uma proposta do Banco de diversificação da oferta da educação, a fim de ampliar a competitividade, considerada como mecanismo chave da qualidade.

A mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação básica é proposta do Banco no sentido de uma melhor redistribuição das despesas educativas, pois está se privilegiando este ou aquele nível do sistema de ensino em detrimento de outros e da própria redefinição do papel do Estado em relação a educação (descentralização/autonomia) exigindo assim, uma maior contribuição das famílias e das comunidades nos custos da educação. (TORRES, 1996, p 137)

O enfoque setorial, apresentado como superação do enfoque por projeto, está longe da abordagem necessária para pensar e atuar na promoção do desenvolvimento sustentável de nossas sociedades (CORAGGIO, 1996, p. 96). Sendo assim, este enfoque não foi capaz “[...] de construir as bases para o desenvolvimento sustentável, como ainda (foi) responsável pela desestruturação da sociedade e da economia de diversos países onde foi aplicado.” (SOARES, 1996, p. 25)

Com base em análises econômicas é que se definem as estratégias das políticas educacionais. Segundo o Banco, é a principal metodologia para a aplicação dos investimentos, sendo, portanto, um diagnóstico para iniciar o processo de estabelecimento das prioridades. Além do cálculo das relações financeiras de custo benefício, o instrumental economicista de abordagem da educação implica, em última análise, na gradual introjeção e institucionalização de valores da esfera do mercado no âmbito da educação e da cultura. (CORAGGIO, 1996, p. 95)

A educação é proposta pelo Banco como a prestação (pública ou privada) de um serviço e não como um direito de todos à transmissão construção e troca de saberes, culturas e valores. Nessa perspectiva,

[...] o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa. (CORAGGIO, 1996, p. 102)

No nosso entender nas diretrizes preconizadas neste documento *Priorities and strategies for education*, o BM apesar de registrar a afirmação que a “*educação é um direito universal*” propõe ações em direção ao ideário mercantilista, quando vincula os investimentos públicos com a educação aos resultados de produtividade e eficiência com menor custo.

2.2 Propostas da CEPAL

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), e tem sua sede em Santiago, Chile.

A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas. Foi criada para coordenar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, coordenar as ações encaminhadas para sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe incorporando ao objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável³².

Neste trabalho tomamos como referência, para nossas considerações, dois documentos publicados pela CEPAL, que têm sido considerados na reformulação

³² Disponível em: < <http://www.eclac.cl/brasil/> >. Acesso em: 01 jul. 2007.

das políticas públicas nos países latino americanos, pois abordam orientações especialmente no nível econômico-social.

No primeiro, *“Transformação Produtiva com Equidade”* (CEPAL, 1990), a CEPAL dedicou-se particularmente ao estudo dos desafios que propõem a necessidade de retomar o caminho do crescimento sustentado, assim como a consolidação de sociedades plurais e democráticas. Neste documento foram consideradas questões tais como o papel da política social; o tratamento dos aspectos ambientais e demográficos e a estratégia educativa; a necessidade do progresso técnico para a inserção de maneira competitiva no âmbito global, para consolidar a estabilidade das economias da região e para dinamizar seu processo de expansão³³.

O segundo documento, *“Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”*, de 1992³⁴, produzido pela CEPAL/UNESCO é uma proposta de política de articulação entre educação, conhecimento e desenvolvimento. Tem como objetivo garantir o progresso técnico para a América Latina e Caribe, assegurando que as transformações econômicas, que vêm ocorrendo, sejam acompanhadas de equidade social, como sugerido no documento *“Transformação Produtiva com Equidade”* (CEPAL, 1990).

A preocupação da CEPAL com a educação, tida como propulsora de novos paradigmas e de novas práticas, pode ser notada em função das propostas de reformulação do setor educacional, de maneira a torná-la sintonizada com as grandes mudanças no setor produtivo e da competitividade decorrente da globalização.

Segundo a CEPAL (1992),

[...] é fundamental conceber e por em prática uma estratégia para dar impulso à transformação da educação e da capacitação e para aumentar o potencial científico-tecnológico da região, com vistas à formação de uma cidadania moderna, vinculada tanto à democracia e à equidade quanto à competitividade internacional dos países, que possibilite o crescimento

³³ Disponível em: <<http://www.eclac.cl/brasil/>>. Acesso em: 01 jul. 2007.

³⁴ Versão em português: Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

sustentado, apoiado na incorporação e na disseminação do progresso técnico. (CEPAL, 1992. In Bielschowsky, 2000, p. 914)

Para que os países se tornem competitivos no mercado internacional, a CEPAL preconiza que é necessário dispor de recursos humanos qualificados para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo de bens e serviços. Para tanto, aposta no domínio de um conjunto de conhecimentos e destrezas, transmitidos pela escola.

As políticas propostas pela CEPAL/UNESCO, no documento *“Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”*, de 1992, para atender o crescimento sustentável da América Latina e Caribe estão delineadas em sete pontos:

O primeiro enfatiza o propósito estratégico de superar o relativo isolamento do sistema de ensino, capacitação e aquisição de conhecimento científico-tecnológico, abrindo-o para os requisitos sociais. A superação deste isolamento é considerada a fonte mais fértil de dinamismo e mudança em cada subsistema e nas relações entre todos eles. Os dois âmbitos seguintes referem-se aos resultados buscados com essa abertura: assegurar o acesso universal aos códigos da modernidade e impulsionar a criatividade, no acesso, difusão e inovação em matéria científico-tecnológica. Os quatro seguintes são de caráter instrumental: gestão institucional responsável; profissionalização e papel protagonista dos educadores; compromisso financeiro da sociedade com a educação, a capacitação e o esforço científico-tecnológico; e cooperação regional e internacional. (CEPAL, 1992. In, Bielschowsky, 2000, p. 917)

O desafio está em conciliar a capacidade dos países e ou empresas acumularem conhecimento e cidadania, diante da grande massa da população excluída da sociedade. No entendimento dos técnicos da CEPAL, para este desafio a educação e escolarização são consideradas instâncias fundamentais, uma vez que são determinantes para o acesso universal aos códigos da modernidade, para impulsionar a criatividade no acesso, difusão e inovação científico-tecnológica.

O discurso e a crença na eficácia da educação como instrumento de distribuição de renda e equalização social aparece como ferramenta indispensável para os países emergentes atingirem o desenvolvimento sustentável preconizado pela CEPAL.

Para tanto,

O recurso à educação básica como condição de empregabilidade está fundamentado na mesma assertiva de que investindo em educação o indivíduo amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Assim, a escolarização dos indivíduos é vista como um instrumento para reduzir as disparidades na distribuição de renda e, conseqüentemente, as desigualdades sociais. (OLIVEIRA, 2000, p. 223)

Competitividade, eqüidade, democracia, alternativas ao crescimento, desenvolvimento humano, são palavras-chave que permanecem presentes nos debates que se realizam entre os diversos segmentos da sociedade civil e que vêm se incorporando em diversas propostas e políticas educacionais formuladas pelo setor público.

Educar para a competitividade, educar para o mercado, uma visão mercantilista da educação, que deixa de lado muitos valores que devem ser resgatados no fazer educacional, dentre eles: educar para a cidadania, educar para a participação política, educar para construir cultura... .

Estes dois documentos acima apresentados, embora não contemplem as idéias da CEPAL em sua totalidade, estabelecem como prioridade à reestruturação produtiva dos países da América Latina e do Caribe, um maior investimento em formação de recursos humanos, para a conquista de uma posição de sobrevivência competitiva no mercado global. Sendo que o sucesso no campo econômico, político e social, podem ser explicados, se não totalmente, pelo menos parcialmente, pela qualidade do serviço educacional oferecido.

2.3 Propostas do UNICEF e da UNESCO

O Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF foi criado no dia 11 de dezembro de 1946, por decisão unânime, durante a primeira sessão da Assembléia Geral das Nações Unidas. Os primeiros programas do UNICEF forneceram assistência emergencial a milhões de crianças no período pós-guerra na Europa, no Oriente Médio e na China.

O princípio básico do UNICEF é o de “promover o bem-estar da criança e do adolescente, com base em sua necessidade, sem discriminação de raça, credo, nacionalidade, condição social ou opinião política.”³⁵

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO foi fundada em 16 de novembro de 1945. A Organização serve como uma agência do conhecimento – para disseminar e compartilhar informação e conhecimento – enquanto colabora com os países membros na construção de suas capacidades humanas e institucionais em diversos campos. Em suma, a UNESCO busca promover a cooperação internacional entre seus 193 países nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação.³⁶

O UNICEF e a UNESCO, com o apoio do BM, coordenaram as discussões da conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna.

Durante a década de 90, a Educação para Todos serviu de marco para o delineamento e a execução de políticas educativas no mundo inteiro, principalmente em educação básica. [...] A Educação para todos veio dinamizar um processo de expansão e reforma educativa iniciado em muitos países em desenvolvimento muito antes de 1990. (TORRES,2001, p. 7 e 10)

Os membros participantes da conferência de Jomtien assinaram uma Declaração Mundial e um Marco de Ação, comprometendo-se a garantir educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos estabelecendo objetivos para a década de 1990 voltados à *satisfação das necessidades básicas da aprendizagem* cuja realização solicita a integração da educação às demais políticas sociais.

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos³⁷ tem como objetivo:

³⁵ Disponível em: <<http://www.unicef.org.br/>> . Acesso em: 03 jun. 2007.

³⁶ Disponível em:

<http://www.unesco.org.br/unesco/sobreaUNESCO/index_html/mostra_documento>. Acesso em: 02 jul. 2007.

³⁷ Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien> . Acesso em: 03 jun. 2007.

Artigo 1º: SATISFAZER A NECESSIDADE BÁSICAS DA APRENDIZAGEM, estabelecendo que:

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.
2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.
3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.
4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação. (UNICEF/UNESCO, 1990. art. 1, itens 1- 4)

As necessidades básicas apresentadas no documento compreendem tanto os instrumentos para aprendizagem, como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, quanto os conteúdos básicos da aprendizagem como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNICEF/UNESCO, 1990. art. 1, item 1)

Para Torres (2001, p. 40),

A Educação para Todos define as “necessidades básicas de aprendizagem” (NEBAs) num sentido muito amplo, incluindo nesse conceito conhecimentos, destrezas e valores indispensáveis para sobreviver, participar e exercer plenamente a cidadania, desenvolver as próprias capacidades, estar informado e capacitado para tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo dentro de um marco de educação e aprendizagem permanente.

Para atender este enfoque abrangente, *Satisfazer a necessidade básica da aprendizagem*, os membros da Conferência propõem que os países concentrem esforços em universalizar o acesso à educação e a promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e fortalecer as alianças. (UNICEF/UNESCO, 1990. art. 2, item 1)

O documento reitera a prioridade em educação básica e para que ela se torne equitativa é necessário oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. Em conseqüência a educação deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, contribuindo para criar e desenvolver possibilidades de desenvolvimento por toda a vida, num ambiente onde haja calor humano e vibração.

Ressalta a Conferência que as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países em desenvolvimento. As alianças serão necessárias em todos os níveis: entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias (UNICEF/UNESCO, 1990. art. 7).

Neste sentido a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, se caracteriza em seu texto, contrária à idéia de deixar na mão do mercado a decisão sobre qual projeto de desenvolvimento humano implantar nos diferentes países.

Dez anos depois, como muitos países não conseguiram alcançar o objetivo determinado na Conferência de Jomtien, a comunidade internacional se reuniu novamente em abril de 2000, em Dacar, Senegal, e reiterou seu compromisso de proporcionar Educação para Todos até 2015. Identificaram seis objetivos

educativos³⁸ a fim de responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças e de todos os jovens e adultos até 2015:

1. Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência.
2. Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade.
3. Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida.
4. Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos.
5. Eliminar, até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade.
6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização lingüística e matemática e na capacitação essencial para a vida. (UNESCO, 2001, p. 18-20)

Em um encontro de cúpula realizado em Johannesburg em 2002³⁹ os membros participantes recomendaram à Assembléia Geral da ONU, que promulgasse a “*Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável - (2005 – 2014)*”, que por sua vez atribuiu à UNESCO a tarefa de desenvolver propostas para implementar ações nesta direção.

Basicamente as propostas da UNESCO se resumem em quatro pontos contidos no documento “*United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) Framework for the International Implementation Scheme*”, datado de 26 de agosto de 2003:

Promoção e melhoria da educação básica;

³⁸ Disponível em:

<http://www.unesco.org.br/areas/educacao/institucional/EFA/objetivosEFA/mostra_documento >

Acesso em: 02 jul. 2007.

³⁹ A Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (CMDS), comumente chamada *Rio+10*, ocorreu em Johannesburgo, na África do Sul, de 26 de agosto a 4 de setembro de 2002. Foi consequência de dois eventos. O primeiro, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Cnumad), também conhecido como Cúpula da Terra ou Rio 92, deu-se no Rio de Janeiro em 1992, daí a razão de uma de suas denominações. O segundo, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano (Cnumah), ocorrida em Estocolmo em 1972, foi considerada pioneira no que tange à discussão do conceito de desenvolvimento sustentável. Disponível em: <http://www.geografia.ufflch.usp.br/publicacoes/RDG/RDG_15/31-35.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2007.

Reorientar os programas educacionais existentes;
Desenvolver o entendimento e a consciência das pessoas sobre a sustentabilidade; e
Capacitar os trabalhadores de todos os setores para que tenham conhecimento e habilidades para desenvolverem seu trabalho de maneira sustentável. (UNESCO, 2003, p.2)

A declaração assinada em Jomtien na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos em 1990, ainda hoje serve de parâmetro e diretriz para a definição e implantação de políticas educacionais tanto nos países desenvolvidos quanto nos países em desenvolvimento, muito embora, problemas como desigualdade, pobreza e acesso não estão sendo resolvidos, pois as simples manifestações de boas intenções não garantem o cumprimento das propostas.

Outro documento com propostas significativas para a educação é o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – **“Educação: um tesouro a descobrir”**, coordenado por Jacques Delors, em 1996.

A Comissão que o elaborou partiu de um exercício de reflexão, identificando tendências e ouvindo as necessidades no cenário de incertezas e hesitações que caracterizavam o final do século XX. Neste contexto o texto afirma que: "à educação cabe fornecer, de algum modo os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele". (DELORS, 1998, p. 89)

Jacques Delors (1998) aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares, que são, concomitantemente, pilares do conhecimento e da formação continuada.

Segundo o relatório os quatro pilares são fatores básicos para a educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos e Aprender a Ser. Destaca o relatório que para uma nova concepção de educação,

[...] deveria fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica) e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser. (DELORS, 1998, p.90)

Se realmente os legisladores, gestores e professores aderissem processos educacionais, onde se possa ter uma construção coletiva do conhecimento a partir dos quatro pilares propostos pelo relatório de Delors, no lugar de um processo de ensino-aprendizagem preocupado apenas com a absorção passiva de informações, conhecimento e operacionalização. Desta forma, poderá surgir um outro modo de atuar em educação, onde competências de pensar e comunicar, saber pesquisar e ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas e ter independência e autonomia sejam alvos a serem perseguidos.

3 AS PROPOSTAS DE INSTITUIÇÕES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO

Nosso objetivo aqui é analisar algumas propostas para a educação elaboradas pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e Instituto Euvaldo Lodi (IEL) representantes da classe empresarial deste país. Pela classe trabalhadora vamos considerar documentos das três maiores centrais sindicais: Força Sindical – FS, Confederação Geral dos Trabalhadores – CGT e Central Única dos Trabalhadores – CUT, que sintetizam as concepções e as propostas político-pedagógicas para a educação deste setor. Não incluímos aqui setores da educação nacional representados pela ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, pela APEOESP - Associação dos Professores do Estado de São Paulo, pela ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, pela ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação e outras instituições, por entendermos que suas propostas não estavam voltadas para a educação profissional diretamente.

Acreditamos que os documentos destacados para esta análise são os de maior importância produzidos pelas instituições representantes tanto da classe empresarial, como da classe trabalhadora nacional, pois serviram de norte em

muitas situações quando da definição da política educacional brasileira. O período deste estudo se fundamenta em documentos produzidos no final dos anos de 1980 e durante a década de 1990, período de grande influência nos rumos da educação deste país que estão sendo consolidadas neste início de século XXI.

3.1 Propostas dos empresários

Neste item estaremos tratando das propostas educacionais elaboradas pela classe empresarial aqui representada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). Criada em 12 de agosto de 1938, como entidade máxima do setor industrial brasileiro, coordena um sistema formado pelas 27 federações de indústria dos estados e do Distrito Federal, às quais estão filiados 1.016 sindicatos patronais. Tem sob a sua administração o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL).

A CNI tem hoje como principal objetivo a competitividade do setor industrial brasileiro e sua integração à economia mundial, concentrando sua atuação na formulação de políticas que favorecem a criação de uma estrutura industrial integrada e diversificada⁴⁰.

O documento “*Competitividade industrial – uma estratégia para o Brasil*”, divulgado pela CNI em 1988, estabelece o posicionamento dos empresários a favor de uma política industrial competitiva e ressalta os recursos humanos como sendo o insumo básico para o desenvolvimento tecnológico do país.

O setor empresarial, ou pelo menos parte dele, reivindicou do Estado alterações no sistema educacional da época (final dos anos 1980), como fator de competitividade. Muitos empresários afirmam que a modernização da produção

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.cni.org.br/f-mp.htm>> . Acesso em: 05 jul. 2007.

necessita de mão-de-obra com novos requisitos, que não poderiam ser obtidos através dos processos até então desenvolvidos.

Com uma política educacional direcionada para o desenvolvimento tecnológico a CNI recomendou no documento “*Competitividade industrial – uma estratégia para o Brasil*” :

maior rigor na transferências de recursos para o sistema universitário;
incentivos à participação de recursos privados na manutenção do sistema de ensino público;
implementação de programas especiais de alfabetização de adultos (português, aritmética), voltados diretamente para a força de trabalho industrial já empregada;
identificação de centros de excelência universitária e divulgação dos resultados das avaliações dos programas de graduação e de pós-graduação no país. (CNI, 1988, p. 20)

A preocupação do setor industrial com a educação concentrou a atenção no ensino superior.

Tal diretriz educacional emanava de um diagnóstico no qual a fragilidade do sistema educacional existente e a reduzida integração – universidade/institutos e pesquisa/empresa – eram apresentadas como obstáculos a serem rompidos para o alcance de uma política tecnológica dirigida para o aumento da produtividade do trabalho. (NEVES, 1994, p. 84)

Em relação à educação básica exigia-se apenas, de forma imediatista, a alfabetização pelo Estado daqueles que, afastados da escola já se encontravam no mercado de trabalho – os analfabetos funcionais.

A partir dos anos 1990 o setor empresarial começa a se preocupar com a educação básica como fator de competitividade e o Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial - IEDI, criado em 1989, organização que reúne atualmente 46 empresários representantes de grandes empresas nacionais, tem apresentado propostas de política para o desenvolvimento industrial nas áreas de abertura e integração comercial com o resto do mundo, competitividade, educação, estrutura tributária, financiamento do desenvolvimento econômico, políticas de desenvolvimento regional, apoio à micro e pequena empresa, política tecnológica, dentre outras.

Na área de educação, em 1992, o IEDI, definiu algumas prioridades contidas no documento *“A nova relação entre competitividade e educação: estratégias empresariais”*:

Para que possamos dar um salto qualitativo na educação brasileira, será preciso dar prioridade à formação do Magistério e à melhoria da gestão do sistema. Será preciso também superar alguns equívocos, principalmente quanto a propostas de iniciativas educacionais aparentemente fáceis e de resultados imediatos. Da mesma forma, impõe-se uma radical mudança na atitude dos principais agentes, como o Governo, Professores e Empresários. (IEDI, 1992, p.9)

Afirma o IEDI: o crescimento e a melhoria do sistema educacional dependem essencialmente da atuação dos professores que são produto do próprio sistema. Assim, nenhum projeto de recuperação de um sistema educacional pode ter êxito se não começar pela recuperação dos cursos de formação de professores. (IEDI, 1992, p. 12)

O maior problema de gestão mencionado no documento, elaborado pelo IEDI, refere-se ao financiamento e à transferência de recursos. Segundo o documento ninguém é capaz de apontar quais foram os critérios utilizados para liberação de verbas nos últimos anos (referência à década de 1980). Outro fator mencionado no documento são atitudes pouco sintonizadas entre alguns dos principais agentes, como o governo, os educadores e os empresários nas ações educacionais. (IEDI, 1992, p. 12 - 15)

O nosso estudo tem como proposta fazer uma análise de alguns pontos de documentos elaborados no final dos anos de 1980 e na década de 1990, porém é importante ressaltar dois outros elaborados pela Confederação Nacional das Indústrias em 2006 e 2007 respectivamente: *“Crescimento. A Visão da Indústria”* e *“Educação para a Nova Indústria”*, que retomam diretrizes e propostas dos documentos *“Competitividade industrial – uma estratégia para o Brasil”* (1988) e *“A nova relação entre competitividade e educação: estratégias empresariais”* (1992).

A indústria em 2006 elaborou uma proposta para garantir o desenvolvimento sustentável do Brasil contida no documento: *“Crescimento. A Visão da Indústria”*. O estudo foi encaminhado pela CNI aos candidatos à Presidência da República no ano de 2006. O referido documento faz um diagnóstico e sugere medidas em dez das

áreas consideradas prioritárias pelo setor produtivo para que o país rompa o ciclo de baixa expansão econômica. As dez áreas prioritárias segundo a CNI são: redução do gasto público, tributação, infra-estrutura, financiamento, relações do trabalho, desburocratização, inovação, educação, política comercial e meio ambiente (CNI, 2006).

O documento é resultado do Encontro Nacional da Indústria, do qual participaram mais de 1200 empresários, organizado pela CNI nos dias 28 e 29 de junho de 2006, em Brasília, e foi elaborado com base nos objetivos do *Mapa estratégico da Indústria 2007-2015*⁴¹.

Na área de educação a proposta do documento *“Educação para a Nova Indústria”* não difere do documento produzido pelo IEDI (1992), *“A nova relação entre competitividade e educação: estratégias empresariais”*, nos aspectos: aumentar os investimentos em educação; universalizar a educação básica com qualidade; eliminar o analfabetismo funcional; definir as políticas e instrumentos necessários para melhorar a qualidade da educação no país; criar uma política educacional de Estado, compromissada com metas de longo prazo; criar um ambiente que estimule a busca pela educação continuada ao longo da vida.

A CNI (2006, p. 135) afirma que

o investimento deve estar voltado para a educação de qualidade – principalmente à educação básica de qualidade. Colocar mais recursos no sistema educacional brasileiro sem alterar substantivamente a destinação desses recursos é o mesmo que premiar a ineficiência e jogar dinheiro fora.

Os investimentos com vistas ao aumento da inclusão social, sempre serão bem-vindos. É necessário que se invista simultaneamente em qualidade e eficiência, caso contrário os efeitos sobre o crescimento continuarão sendo pouco significativos.

⁴¹ Denominado como uma Ferramenta para a Gestão Estratégica da Indústria Brasileira, o *Mapa Estratégico da Indústria* foi construído com base na metodologia do *Balanced Scorecard*, criado por Robert Kaplan, professor da *Harvard University*, e David Norton, consultor de empresas. O *Balanced Scorecard*, ou BSC, é um modelo de gestão que auxilia as organizações a traduzir a estratégia em objetivos, facilitando sua compreensão e implementação. Disponível em: <<http://www.cni.org.br/mapadaindustria2/>>. Acesso em: 05 jul. 2007.

Está também definido no documento que investimento público na educação superior deve se pautar em critérios e indicadores objetivos de desempenho e qualidade, tais como: número de matrículas e concluintes; publicações e patentes; resultados positivos de avaliação de cursos; relação entre número de alunos e número de docentes; programas de extensão com avaliação de impacto; e formas diferenciadas de captação de recursos, com pagamento direto pelos alunos com base em parâmetros socioeconômicos (CNI, 2006, p. 138).

O documento (CNI, 2006. p. 141) reitera algumas proposições já adotadas pelos governos de FHC e de Lula:

- Aumentar e melhorar os investimentos em educação.
- Aprovar a criação do Fundeb.
- Construir um sistema de mensuração e avaliação da qualidade da educação para todos os níveis e modalidades: básico, profissional e superior.
- Estimular a participação dos pais no processo educacional.
- Investir em infra-estrutura/manutenção das escolas.
- Capacitar e valorizar o desempenho dos professores.
- Definir novos sistemas de financiamento para as Universidades.
- Distribuir recursos para a educação superior com base no desempenho.
- Estimular a interação universidade-empresa, sobretudo no que tange à pesquisa colaborativa.
- Transformar o programa Inova Engenharia em uma ação de Estado.
- Fortalecer a educação profissional.
- Estimular o ensino técnico pós-ensino médio – cursos superiores de curta duração, de tecnologia e seqüenciais.
- Estimular a educação continuada dentro e fora do ambiente de trabalho.

Desta forma, “na concepção da indústria, a educação é um pilar para o desenvolvimento sustentável do Brasil, fonte de crescimento e uma das bases da elevação da produtividade” (CNI, 2007, p.7). Fruto dessa compreensão foi lançado neste segundo semestre de 2007 o programa “Educação para a Nova Indústria”, apresentado pelo CNI e que foi desenvolvido e será executado pelo SESI e SENAI.

O programa “*Educação para a Nova Indústria*” é uma resposta às forças transformadoras identificadas pela indústria. No seu plano de ação estão elencados os seguintes itens:

- Expansão e diversificação da oferta de educação básica, continuada e profissional ajustada às necessidades atuais e futuras da indústria;
- modernização, otimização e adequação da infra-estrutura física das escolas e laboratórios;
- flexibilização no formato e metodologias de atendimento às demandas educacionais da indústria;
- capacitação de docentes, técnicos e gestores em tecnologias e gestão dos processos educacionais. (CNI, 2007, p. 17)

O programa tem foco em dois eixos: educação básica continuada, sob a responsabilidade do Sesi, tendo como objetivo prover conhecimentos alinhados às necessidades da indústria; e educação profissional, sob a condução do SENAI, visando o ingresso e o sucesso dos recursos humanos no mercado de trabalho. (CNI, 2007, p. 19)

Como podemos perceber e não poderia ser diferente, tanto nos documentos da década de 1990, como nos mais recentes, “*Crescimento. A Visão da Indústria*” (2006) e “*Educação para a Nova Indústria*”(2007), a preocupação do empresariado concentra-se na dinâmica global do capitalismo. Desta forma, a educação passa a ser um fator fundamental para o crescimento da economia, seja pelo efeito direto sobre a melhoria da produtividade do trabalho com a formação de trabalhadores mais eficientes, seja pelo aumento da capacidade do país de absorção e geração de novas tecnologias.

3.2 Propostas dos trabalhadores

Pretendemos apresentar neste item de forma sintética as concepções e as propostas de políticas para a educação elaboradas pela classe trabalhadora, aqui representada pelas três maiores centrais sindicais brasileiras: Força Sindical – FS, Confederação Geral dos Trabalhadores – CGT e Central Única dos Trabalhadores – CUT.

A partir dos anos de 1990, os setores organizados dos trabalhadores, centrais e as entidades sindicais passaram a ter um papel mais ativo, ora como agentes de formação, ora como proponentes de políticas públicas. (MANFREDI, 2002, p. 248) Esta preocupação é oriunda das transformações do setor produtivo, novas tecnologias, redução da mão-de-obra, novas qualificações..., que passam a demandar trabalhadores com formação diferente daquela exigida no sistema fordista de produção.

Mesmo assim, poucos dados foram encontrados no que se refere às propostas de políticas educacionais formuladas por entidades representantes da classe trabalhadora nos anos de 1990 e mesmo neste início de século XXI. Estas entidades através dos sindicatos filiados desenvolveram inúmeros programas de qualificação e requalificação da força de trabalho, mas diretrizes e políticas pouco propuseram.

A CUT, nos primeiros anos da década de 1990, defendeu uma concepção de educação, na qual a escola pública para o trabalhador deveria

[...] ser alegre, competente, séria, democrática e, sobretudo, comprometida com a transformação social, gratuita em todos os níveis e para todos. Deverá vir a ser uma escola mobilizadora, a serviço da comunidade, centro irradiador da cultura popular, capaz de recriá-la permanentemente. [...] Deverá ser unitária na qualidade e no desenvolvimento de um projeto educacional e de um processo pedagógico que tenha o trabalho como princípio educativo, [...] uma escola de tempo integral, que tenha no trabalho seu princípio educativo e que possa superar as dicotomias entre trabalho manual e intelectual, e a prática, a formação geral e a formação profissional. (CUT, 1991. p. 15)

Neste documento elaborado no IV CONCUT, os problemas apontados pelos congressistas em relação à educação foram a baixa escolaridade da população e distribuição desigual, nascendo, assim, a concepção de uma escola comprometida com as transformações sociais.

No V CONCUT realizado em 1994, a CUT se posiciona mais claramente em relação à educação profissional como parte de um projeto global e emancipador, de modo que sua concepção de educação se confunde com a formação profissional, entendida como uma concepção radical de cidadania. (SOUZA, 2002, p. 198)

Souza (2002, p. 199) com base nas resoluções do V CONCUT afirma que a CUT

[...] defende a constituição de “Centros Públicos de Formação Profissional devidamente integrados ao sistema nacional de educação” (CUT, 1994, p. 53), sem, no entanto, estabelecer estratégias para a sua viabilização, deixando dúvidas acerca do tipo de relação que seria estabelecida entre estes centros e a escola regular, de modo a garantir uma concepção de escola unitária e uma formação politécnica. (SOUZA, 2002, p. 199)

Desta forma, a CUT mantém uma linha propositiva quanto às necessidades de uma política social e mais especificamente na área da educação, sem, no entanto, apontar caminhos para sua viabilidade.

A reorganização técnica e organizacional no interior da produção significou na década de 1990 para o ramo metalúrgico brasileiro, uma queda dos postos de trabalho. A Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT revendo o seu papel se mobilizou diante do desemprego e da baixa escolaridade dos trabalhadores buscando “desenvolver uma experiência de educação profissional, para contribuir na criação de alternativas de políticas públicas de formação para o trabalho, geração de emprego e renda, e de combate ao desemprego e à exclusão social.” (CNM/CUT, 2001, p. 8)

Nesse sentido, uma das considerações para a orientação político pedagógica dessa nova experiência – Programa Integrar⁴², é a “formação integral dos trabalhadores, cujas dimensões cognitivas, físicas, emocionais, econômicas, políticas, sociais, culturais, estéticas interagem no processo de construção do conhecimento.” (CNM/CUT, 2001, p. 8)

Várias modalidades compõem esta iniciativa: Programa Integrar para Trabalhadores(as) Desempregados(as), Programa Integrar para Trabalhadores(as) Empregados(as) (PIE) e Programa Integrar para a Formação de Dirigentes Sindicais (PIFDS) que buscam articular os conhecimentos gerais com a formação para o trabalho, certificando em nível de ensino fundamental e médio e fomentando a organização coletiva e o desenvolvimento de alternativas de mais renda⁴³.

Entendemos que as diversas modalidades do Programa Integrar tendem a buscar a formação do cidadão, inserida num contexto amplo, onde as questões gerais se relacionem com a técnica e a qualificação vai além da operacionalização, fazendo com que o trabalhador passe a ter mais consciência do seu potencial e do seu papel na sociedade, mas sua aplicação se caracteriza como projeto isolado.

Conforme Souza (2002),

[...] na segunda metade dos anos 90, a CUT passa a preocupar-se muito mais com a garantia da empregabilidade por meio da ampliação das

⁴² Iniciativa da Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT, que busca a criação de alternativas de formação, qualificação e requalificação para o trabalho, geração de emprego e renda e combate ao desemprego e à exclusão social. Disponível em: <<http://www.cnmcut.org.br/verCont.asp?id=429>> . Acesso em: 06 jul. 2007.

⁴³ Disponível em: <<http://www.cnmcut.org.br/verCont.asp?id=429>> . Acesso em: 06 jul. 2007.

oportunidades de qualificação imediata da força de trabalho – para que esta atenda às novas exigências do trabalho industrial – do que com uma educação gestada no contexto do trabalho industrial e universalizada pela política, centrada na idéia de liberdade concreta, voltada para a formação omnilateral do trabalhador, nos marcos da escola unitária. (SOUZA, 2002, p. 199-200)

Em março de 1991, uma nova central sindical aparece no cenário político brasileiro, a Força Sindical, com propostas centradas na qualidade de vida e no bem-estar social. Esse objetivo nada modesto envolve várias questões, como a construção de um país mais justo, estabilidade e crescimento econômico, progresso científico e tecnológico, condições dignas de trabalho e, antes de tudo, condições institucionais para realizar tais propostas⁴⁴.

Poucos dados foram encontrados sobre as concepções e propostas da Força Sindical para a educação. O que existe de mais concreto é o livro *"Um projeto para o Brasil – A Proposta da Força Sindical"*, publicado em 1993, após dois anos de estudo desde a fundação da Central; seu conteúdo não trata especificamente de políticas sociais, mas uma proposta que estabelece novos parâmetros para o desenvolvimento do país.

Nesta proposta de desenvolvimento do país a Força Sindical tem um projeto para a educação básica e para a educação profissional fundado nas exigências das novas modalidades de produção, decorrentes das inovações tecnológicas no mundo do trabalho.

Segundo a Força Sindical a qualificação ou formação profissional de uma população, em qualquer dos níveis – fundamental, médio, superior e pós-superior – é composta de quatro componentes: Educação Geral; Formação profissional básica, também conhecida como competência-chave; Formação profissional específica, que organiza os conteúdos programáticos com base em conhecimentos e habilidades presentes em um amplo conjunto de empresas; e Formação profissional para o posto de trabalho, que organiza os conteúdos e habilidades baseados em processos

⁴⁴ Disponíveis em: <<http://www.fsindical.org.br/institucional/arquivo/000270.html>> . Acesso em: 06 jul. 2007.

de uma empresa, também conhecido como treinamento. (FORÇA SINDICAL, 1993, p. 486)

A Força Sindical (1993, p. 60) estabelece nas suas diretrizes básicas a coordenação de esforços das empresas, do Estado, das universidades e demais instituições de ensino, de forma a atender de modo articulado os vários níveis de déficit educacional, do ensino fundamental ao universitário, passando pelo ensino médio e profissionalizante.

A Confederação Geral dos Trabalhadores – CGT, fundada em março de 1986, com a finalidade de coordenar, representar e defender os direitos e os interesses dos trabalhadores, está estabelecida em 21 estados e no Distrito Federal.

Um dos seus objetivos é promover, executar e investir na política educativa integral, visando à formação do trabalhador, como instrumento para o exercício da cidadania, enquanto educação formal, profissional e sindical, de forma articulada e coordenada, respeitando as diferenças regionais, procurando contribuir para a construção de um modelo de desenvolvimento econômico, político e social, justo e democrático.⁴⁵

Elaborado pela CGT em 1998 o documento “*Programa de desenvolvimento profissional contínuo*” estabelece que:

A política educativa da CGT objetiva a formação integral do indivíduo, prevê ações diferenciadas, mas complementares, ao estabelecer políticas para o desenvolvimento da Educação Formal (básica), da Educação e Formação Profissional e Formação Sindical. Parte-se do suposto de que sem um investimento nesses campos não há desenvolvimento da “empregabilidade”, nem preparação para o exercício pleno da cidadania. (CGT, 1998, p. 1)

Diversos projetos buscando a formação para a empregabilidade e para o exercício da cidadania foram desenvolvidos pela CGT, tais como: “*Programa de Formação profissional contínuo*”, “*Programa de Capacitação de Jovens e Adultos*”, “*Projeto Resgate*” e em parceria com a Federação das Indústrias do Estado de São

⁴⁵ Disponíveis em: <<http://www.cgt.org.br/>>. Acesso em: 06 jul. 2007.

Paulo – Fiesp / Fundação Roberto Marinho – Rede Globo, desenvolveu a execução do Telecurso Supletivo no nível de 1º grau escolar (hoje ensino fundamental)⁴⁶.

Estes cursos e projetos têm como objetivo a (re) qualificação profissional e ou a complementação da escolaridade de trabalhadores que se encontravam fora da idade escolar, no sentido da geração de empregos e para a empregabilidade, fazendo da educação um mecanismo de mudanças sociais.

Manfredi (2002, p. 275) ao analisar os projetos desenvolvidos pela CGT e os de parcerias com outras instituições também afirma que: *“a educação é tida (para a CGT) como mola propulsora de mudanças comportamentais individuais e coletivas no ‘âmbito dos trabalhadores’ e dos demais agentes sociais”*.

A análise desses documentos deixa transparecer que as três centrais sindicais de trabalhadores - CUT, Força Sindical e CGT - têm atuado na formulação de propostas de educação básica e de educação profissional com o foco na geração de empregos e na empregabilidade do trabalhador.

Oliveira (2000) afirma que as centrais sindicais dos trabalhadores

[...] têm hoje projetos na área de qualificação profissional que reforçam a necessidade de Educação Básica formal para todos. Os programas são fundamentados na baixa escolaridade dos trabalhadores, um problema a ser atacado, quando se consideram os processos de reestruturação produtiva, que vêm extinguindo muitas profissões, criando outras e obrigando os trabalhadores a se adaptarem às mudanças. (OLIVEIRA, 2000, p. 184)

Mesmo com projetos educacionais voltados para empregabilidade, geração de emprego, combate à exclusão e à pobreza, por parte das centrais sindicais dos trabalhadores, as mesmas deixam a desejar quanto às propostas em direção aos objetivos, conteúdos e métodos para o sistema educacional como um todo, apesar de não ser este o seu papel principal na sociedade.

As centrais sindicais dos trabalhadores não apresentam com clareza o papel da educação na formação do trabalhador. Souza afirma que

Ao analisar a relação entre educação básica e educação profissional que vem sendo defendida pelos diferentes setores do movimento sindical brasileiro na

⁴⁶ Detalhamento destes projetos disponível em: <<http://www.cgt.org.br/>> . Acesso em: 06 jul. 2007.

hora da formulação de propostas concretas para a educação, verificou-se que suas propostas educacionais não atendem efetivamente aos interesses históricos dos trabalhadores brasileiros na luta pela superação da alienação do trabalho no contexto dos anos 90. (SOUZA, 2002, p. 210)

Em muitas situações os movimentos sindicais desenvolvem uma prática mais instrumentalizadora de formação do trabalhador, voltando-se para as habilidades específicas, em uma perspectiva individualizada, minimizando-se as dimensões do processo formativo que poderiam significar a ampliação da cidadania dos trabalhadores.

4 OUTRAS CONSIDERAÇÕES

A abertura da economia, as transformações organizacionais e tecnológicas assim como a pressão cada vez maior por competitividade, a restrição macroeconômica ao crescimento decorrente de programas de estabilização e as incertezas do setor financeiro contribuíram para as mudanças significativas no mercado de trabalho no panorama mundial, especialmente em países em desenvolvimento, caso este do Brasil.

Todas estas mudanças têm apresentado resultados significativos quanto à eliminação de diversos postos de trabalho, quanto ao aumento da exclusão dos que não têm poder de compra, quanto à concentração do capital, quanto à perda do poder, quanto à governabilidade e quanto às transferências de atividades de competência do estado para o setor privado.

Ianni (1995, p.132-3) afirma que

essa forma de dominação, que se pode denominar “colonialismo de mercado”, subordina povos e governos ao jogo anônimo e às manipulações deliberadas das forças desse mercado, [...] as políticas ditadas pelo FMI e o Banco Mundial acentuam as disparidades sociais entre as nações e no seu interior.

Para estes organismos internacionais e nacionais, a educação é um dos fatores que determinam a condição e o papel do país no contexto da economia mundial. Os países desenvolvidos, com população qualificada, saem na frente na

produção de ciência e tecnologia, pois seus investimentos são maiores nestes setores em relação aos países em desenvolvimento, que estão fadados a ficar na dependência e submissão às grandes potências.

Segundo Andreoli (2002, p. 3),

Do ponto de vista liberal, a educação ocupa um lugar central na sociedade e, por isso, precisa ser incentivada. De acordo com o Banco Mundial são duas as tarefas relevantes ao capital que estão colocadas para a educação: a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidores); b) gerar estabilidade política nos países com subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalista (garantir governabilidade).

Tanto os organismos internacionais (BM, UNESCO, UNICEF, CEPAL e outros) como os nacionais (representantes dos empresários e dos trabalhadores), com diferentes visões, ao elaborar suas propostas de políticas educacionais procuram, no nível do discurso, atenuar as mazelas causadas pelo capitalismo.

Segundo Oliveira (1999, p. 32), “a legislação de 1996, gestada e promulgada [...], trouxe mudanças significativas para o ensino brasileiro, direcionando sua oferta, financiamento, gestão e interferindo na sala de aula.”

Percebemos que a legislação educacional, especificamente a LDB 9394/96, está sintonizada numa formação que privilegia o econômico. Segundo Martins (2000, p. 78-79), “o que veio, pois, é uma LDB que atende aos interesses do capital internacional expressos pela ideologia neoliberal.” O sistema educacional brasileiro foi afetado por mudanças no sentido de transformar a educação em um serviço, constituindo-se em mais um dos setores a ser regido pela lógica do livre-mercado.

Portanto, neste capítulo buscamos abordar alguns elementos que compõem o quadro sócio-político e econômico que vem se consolidando nos dias de hoje em virtude da reestruturação produtiva, que tem implicado na definição das políticas sociais e na redefinição do papel do Estado.

Destacamos a educação dentro destas políticas sociais, adotadas sob as bases do liberalismo econômico, propostas pelos organismos internacionais e

entidades nacionais, implementadas no Brasil a partir do final dos anos de 1980 e 1990.

A seguir, no capítulo III, vamos buscar identificar algumas tendências incorporadas na legislação educacional brasileira, elaborar uma síntese histórica da origem e desenvolvimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” e analisar documentos que estabelecem diretrizes, normas e procedimentos para a implantação do ensino técnico e médio nas escolas técnicas mantidas por esta autarquia no estado de São Paulo.

CAPÍTULO III

REORGANIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO E DO ENSINO MÉDIO

Buscamos no capítulo I deste trabalho versar sobre os fundamentos que vêm contribuindo para as discussões a cerca das transformações no mundo do trabalho, bem como as relações de ordem social, política, econômica e cultural que envolvem toda a sociedade. Dentro destas mudanças e consolidações, analisamos o período fordista do pós Segunda Guerra Mundial até o início dos anos de 1970 e o período que chamamos de reestruturação produtiva caracterizado pelo modelo japonês, o toyotismo, com início nos primeiros anos da década de 1970, até nossos dias.

No capítulo II analisamos o papel da educação frente às exigências do mercado, diante da expressiva mudança provocada pela reestruturação produtiva nos diversos setores da sociedade. Utilizamos de propostas no âmbito das políticas educacionais elaboradas por organismos internacionais, empresários e trabalhadores.

A formulação destes dois primeiros capítulos foi para procurar entender os fundamentos da reestruturação produtiva e sua influência nos rumos da educação, no sentido de subsidiar nossa reflexão sobre algumas tendências incorporadas pela legislação educacional brasileira e sobre a reorganização e a implantação do ensino técnico e médio nas unidades mantidas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS.

Num primeiro momento deste capítulo III trataremos da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB 9394/96 e dispositivos de regulamentação, uma das formas de proposição do Estado para a educação. Nesta reflexão da LDB, destacaremos o comprometimento, quando da sua elaboração, com políticas

neoliberais, onde enfatizaremos três aspectos que acreditamos serem evidências concretas deste ideário: a descentralização, a flexibilização e a qualidade.

Destacaremos num segundo momento, o histórico do Centro Paula Souza, fazendo uma breve menção cronológica sintética contextualizada da sua origem e seu desenvolvimento, até os dias de hoje, retratando sua finalidade, organização, estrutura e abrangência, com o objetivo de nos situar no tempo para que nesta etapa do estudo, possamos identificar como a instituição interpretou e incorporou as propostas dos organismos internacionais e nacionais e da legislação, principalmente na década de 1990, nas formulações de suas propostas para o ensino técnico e médio, que hoje se desenvolve nas unidades integradas a esta instituição.

Para atender um dos objetivos deste trabalho que é identificar as influências externas e internas na formulação da proposta do Centro Paula Souza para a implantação do ensino técnico e médio analisaremos o documento “ **As propostas do CEETEPS: ensino técnico – ensino médio – sistema de avaliação**”, publicado pela Coordenadoria de Ensino Técnico - CETEC desta instituição, em 1998. Incorporado a esta análise buscaremos subsídios em outros documentos publicados pela instituição e bibliografias de autores relacionados ao tema.

1 ALGUMAS TENDÊNCIAS INCORPORADAS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Para que possamos chegar à legislação pertinente e específica sobre a educação iniciaremos por uma breve passagem pela Constituição Federal de 1988, um marco na história brasileira, pois caracteriza a transição de um regime militar e autoritário para um regime civil e democrático. O mundo mudava e a reestruturação interna tornou-se necessária, sendo um dos fatores para que o Brasil participasse da nova ordem internacional, o primado do capitalismo sobre o comunismo.

Mesmo neste contexto a Constituição Federal de 1988, segundo Amador (2002, p. 21), “batizada como ‘Constituição Cidadã’, trouxe importantes avanços para o povo [...]”, reuniu em seu texto as aspirações de segurança, desenvolvimento, direitos, participação política e democracia.

Portanto, foi nesta Constituição a retomada do estado de direito democrático; a ampliação e fortalecimento das garantias dos direitos individuais e das liberdades públicas; e o regime representativo, presidencialista e federativo. Destaca-se também na Constituição a defesa do meio ambiente e do patrimônio cultural da nação; a garantia do direito de voto aos analfabetos e aos maiores de 16 anos (opcional) em eleições livres e diretas, para todos os níveis, com voto universal, secreto e obrigatório. Os cidadãos nesta Constituição obtiveram também novos direitos trabalhistas, como a redução da jornada semanal, seguro desemprego, férias remuneradas acrescidas de 1/3 do salário, direitos estes estendidos a todos os trabalhadores urbanos, rurais e domésticos.

Alguns avanços se consolidaram no campo social. A Constituição no artigo 6º afirma que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Dentro dos direitos sociais anunciados pela Constituição os legisladores destacam a educação como

[...] um direito social fundante da cidadania [...]. E ela o é a tal ponto que, no seu capítulo próprio, a educação no ensino fundamental, gratuito e obrigatório, válido para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos de qualquer idade tornou-se direito público subjetivo, no art. 208 em seus §§ 1º e 2º. (CURY, 2002, p. 20-21)

Segundo Carneiro (2001, p. 22),

As emendas populares calçaram a idéia da educação como direito de todos (direito social), e, portanto, deveria ser universal, gratuita, democrática, comunitária e de elevado padrão de qualidade. Em síntese, transformadora da realidade.

A educação, portanto ganha destaque na Constituição de 1988. Além de enunciar o direito à educação como um direito social (Art. 6º), especifica a

competência legislativa no artigo 22, Inc. XXIV⁴⁷ e Artigo 24, Inc. IX⁴⁸; dedica toda uma parte do título da Ordem Social para responsabilizar o Estado e a família, trata do acesso e da qualidade, organiza o sistema educacional, vincula o financiamento e distribui encargos e competências para os entes da federação (Artigos 205 a 214).

Além do estabelecimento de regras detalhadas, a grande inovação do modelo constitucional de 1988 em relação ao direito à educação decorre de seu caráter democrático, especialmente pela preocupação em prever instrumentos voltados para sua efetividade (RANIERI, 2000, p. 78), pois as disposições dos Artigos 205 a 214 são suficientes para garantir um mínimo de sua exequibilidade e implementação.

1.1 Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

Numa conjuntura de avanços sociais o Brasil adentrou aos anos de 1990, que aos poucos foi se consolidando num período de profundo retrocesso destas mesmas conquistas e nas lutas populares. A introdução de políticas neoliberais trouxe efeitos nefastos para o país e conseqüentemente para a educação.

Para Amador (2002, p. 21),

As elites econômicas, agora sob a orientação teórica do neoliberalismo, impõem, no Congresso Nacional, reformas na Constituição “Cidadã”, adequando-a às novas diretrizes do imperialismo neoliberal. É nesta conjuntura que será elaborada a Lei 9.394/96, onde a educação deve estar a serviço dos interesses privatistas.

A trajetória da Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, inicia-se na Câmara Federal com a apresentação do primeiro projeto pelo deputado Octávio Elísio, em dezembro de 1988. Em 1989 é constituído um grupo de trabalho sob a coordenação do deputado Florestan Fernandes e a relatoria a cargo

⁴⁷ Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

[...]

XXIV - diretrizes e bases da educação nacional;

⁴⁸ Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

[...]

IX - educação, cultura, ensino e desporto;

do deputado Jorge Hage que ao longo do ano acolheu sugestões das diversas entidades envolvidas com a educação, nascendo um substitutivo que passou a ser conhecido como “substitutivo Jorge Hage”, aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados em 28 de junho de 1990. (SAVIANI, 2000, p. 42, 57-59)

A corrida contra o tempo era crucial, pois os projetos que não fossem aprovados em todas as comissões ao final de uma legislatura, seriam obrigados a ser arquivados. Para o “substitutivo Jorge Hage” ainda faltava a apreciação da Comissão de Finanças e Tributação, que ocorre em 12 de dezembro de 1990. Após muitas discussões na Câmara dos Deputados a aprovação acontece em 13 de maio de 1993. Desta forma é encaminhado ao Senado Federal, tendo sido designado relator na Comissão de Educação o senador Cid Sabóia. (SAVIANI, 2000, p. 151, 155)

Preservando a estrutura do projeto aprovado na Câmara o senador Cid Sabóia apresenta um novo substitutivo que foi aprovado na Comissão da Educação no Senado em 30 de novembro de 1994 e encaminhado ao Plenário do Senado em 12 de dezembro do mesmo ano. (SAVIANI, 2000, p. 156)

Com a gestão de Paulo Renato Costa Souza no Ministério da Educação, a partir de janeiro de 1995, ficou evidente a posição contrária do novo governo quanto ao projeto aprovado na Câmara, como o substitutivo elaborado por Cid Sabóia. E em uma manobra regimental no âmbito do Senado é solicitado o retorno do projeto de LDB à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania cabendo ao senador Darcy Ribeiro a relatoria do projeto na Comissão, que em 21 de março de 1995 apresenta seu parecer, alegando inconstitucionalidade tanto no projeto da Câmara como no texto substitutivo de Cid Sabóia, considerando-os inaceitáveis. (SAVIANI, 2000, p. 160)

Darcy Ribeiro apresentou substitutivo que foi aprovado pelo Plenário do Senado em 8 de fevereiro de 1996, após sucessivas emendas e versões. Uma vez aprovado no Senado o projeto retornou a Câmara dos Deputados na forma do Substitutivo Darcy Ribeiro. Após sete meses tramitando na Câmara, em 17 de dezembro de 1996 o relatório final apresentado pelo relator deputado José Jorge contendo o texto final da LDB era aprovado, mantendo a mesma estrutura do

Substitutivo Darcy Ribeiro com a introdução de pequenas alterações, indo à sanção presidencial e promulgado em 20 de dezembro de 1996. (SAVIANI, 2000, p. 162)

A promulgação da Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aconteceu num momento específico da história político-econômica do Brasil, marcado por uma tendência apresentada como inovadora e capaz de trazer a modernidade ao país. As elites gestoras das políticas administrativas articulavam nesta época a inserção do Brasil na ordem mundial, dentro de um modelo neoliberal.

Este desenho neoliberal que imperava na promulgação da legislação nacional sobre a educação era regido por leis gerais, que conforme análise de Severino (1997, p.57),

[...] são aquelas da economia do mercado e não as da economia política. E o mercado se regula por forças concorrenciais, nascidas dos interesses dos indivíduos e grupos, que se vetorizam no interior da própria sociedade civil; de onde a proposta do Estado mínimo e os elogios à fecundidade da livre iniciativa, à privatização generalizada etc..

Demo (2006, p. 67) em sua análise sobre a LDB conclui que, “a lei reflete aí nada mais do que a letargia nacional nesse tempo, que impede de perceber o quanto as oportunidades de desenvolvimento dependem da qualidade educativa da população.” Desta forma, a LDB se reveste de um caráter conservador e muito pouco inovador, incorporando-se ao modelo sócio-econômico que vinha se consolidando neste momento da sua promulgação.

O comprometimento com as políticas neoliberais para educação levou os elaboradores da LDB 9394/96 a resgatar conceitos e concepções como a que Saviani (2000, p. 200) ressalta: um texto “minimalista”, compatível com o “Estado mínimo” – “[...] apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos [...]”. Podemos ainda perceber no conteúdo da LDB princípios da teoria do capital humano. Conforme afirma Bianchetti, (1997, p. 93), “entre as teorias coincidentes com a filosofia neoliberal [...]”, é a teoria do capital humano que “[...] responde melhor aos princípios sustentados por essa tendência.”

Oliveira (2001, p. 35) também afirma que,

[...] apesar de ser propagada a necessidade de a escola adequar-se às mudanças culturais e tecnológicas – particularmente às novas necessidades do mundo do trabalho –, o que de fato observamos é a utilização velada desta teoria (capital humano) como norteadora das reformas educacionais.

Dentro destes conceitos, concepções e teorias, a lei da educação busca contemplar estas necessidades impostas por este modelo ideológico do neoliberalismo através de diversas “[...] estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70.” (GENTILI, 1996, p. 10)

Alguns dispositivos dentro da nova LDB contemplam esta ideologia dominante que levaram a um texto com certas limitações em algumas situações e avanços em outras.

Podemos destacar no texto da lei da educação a descentralização que conforme Bueno (2004, p. 179),

[...] permitiria, em teoria, uma série de facilitações governamentais. Em termos de ação política, possibilitaria um apoio partidário direto, uma comunicação descomplicada, um processo de informação/retroinformação contínuo, uma investigação direta e imediata na problemática local. Em termos das questões legais e financeiras, implicaria transparência da ação administrativa, envolvimento da comunidade no carreamento de recursos e na gestão orçamentária e, ainda, a co-responsabilidade administração/municípios na solução de problemas. Em termos de relações com o magistério, significaria fragmentação de resistências organizadas e negociação direta das oposições.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a Emenda Constitucional 14/96⁴⁹, a Lei 9424/96⁵⁰ e o Decreto Federal 2264/97⁵¹, houve um fortalecimento da descentralização do ensino com a municipalização.

Segundo Oliveira (1999, p. 32),

⁴⁹ Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

⁵⁰ Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

⁵¹ Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e dá outras providências.

Constata-se que essa legislação induz claramente à municipalização. A criação do fundo trouxe como consequência a possibilidade do Município “ganhar” ou “perder” parte de seu próprio orçamento. Assim, premido pela escassez de recursos, provocada pela recessão e agravada pelo FEF – Fundo de Estabilidade Fiscal e pela Lei Kandir, a possibilidade de não perder recursos torna-se algo desejável.

A preocupação dos municípios em perder algum dos recursos destinado a educação oriundo dos estados e da União fizeram com que muitos deles aderissem à municipalização do ensino fundamental, mesmo que parcial de 1^a a 4^a série.

Na LDB, no Título VII Dos Recursos Financeiros, os Artigos 68 a 77 atribuem claramente responsabilidades à União, Estados, Distrito Federal e Municípios quanto a destinação de recursos financeiros, complementado e aprimorado pela Emenda Constitucional nº 14/96, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef.

Com a Emenda Constitucional nº 53/06 criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, vindo a substituir o Fundef. Ampliando sua ação o Fundeb pretende corrigir algumas disfunções identificadas durante o período de vigência do Fundef, estendendo seus benefícios a todos os alunos e profissionais da educação básica, procurando garantir o atendimento gradativo de toda população escolarizável em todas as etapas e modalidades de educação e ensino, em uma perspectiva inclusiva e sistêmica da educação. Desse modo, pretende cumprir a função social de incluir crianças, jovens e adultos que antes se encontravam excluídos da escola, mediante a ampliação do número de matrículas em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Com base no senso comum, outros fatores levaram/levam à descentralização, a necessidade de modernização da máquina governamental pelo seu gigantismo; a ineficiência pela ausência de mecanismos de controle; e a incapacidade de prestar serviço de qualidade.

Com base nestas premissas as idéias de privatização são largamente difundidas pelos meios de comunicação, enfatizando a ineficiência e a insuficiência dos setores públicos se comparados ao sucesso da iniciativa privada. A política

privatista é assim justificada como necessária para que se alcance a eficiência da máquina administrativa do Estado.

Segundo Frigotto (1995, p. 187),

Uma (segunda) estratégia, que tem sido utilizada para esmaecer o caráter público da educação, deriva dos processos de descentralização e municipalização do ensino. Na forma que se tem processado a delegação de responsabilidade aos Estados e municípios e, por vezes, articulada à iniciativa privada, [...].

Neste sentido, a descentralização viabilizou princípios privatistas apresentados pelo neoliberalismo, potencializando a idéia de mercado e de Estado-mínimo, como também viabilizou iniciativas de gestão de sucesso, formulação e implementação de projetos e programas específicos de interesse local.

Uma virtude muito significativa da LDB é um esforço insistente na direção da flexibilização, que muitas vezes pode ser mal interpretada, buscando atender interesses particulares.

No texto da LDB “o espírito flexibilizador” pode ser constatado na parte em que é tratado o direito à educação e o dever de educar (Artigos 4º-7º). Neste sentido Demo (2006, p.15) ressalta “a extensão progressiva da obrigatoriedade e da gratuidade ao ensino médio (Art. 4º, II)” e ainda

No § 5º do mesmo Art., abre-se a possibilidade de criar “formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independente da escolarização anterior, [...] o que a lei quer garantir é o acesso de todos, irrestritamente, [...].

Seguindo a análise de Demo (2006, p. 16) pode-se visualizar o espírito de abertura na parte que trata da organização da educação, que se evidencia no art. 8º

[...] a idéia do “regime de colaboração” entre União, os estados e os municípios da organização dos respectivos sistemas de ensino. [...] a União tem a função importante de coordenação, mas é propriamente supletiva, dando a entender que educação precisa ser resolvida localmente, [...].

nesta concepção

[...] à União cabe tão somente a “coordenação da política nacional da educação”, no sentido articulador dos diferentes níveis, além de normativo, redistributivo e supletivo (§ 1º), de tal sorte que os “sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos da Lei” (§ 2º).

“O espírito flexibilizador” da lei da educação fica comprometido ao definir que cabe a União “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos de seus sistemas de ensino.” (Art. 9º, IX)

Já no Art. 15 a nova LDB assinala que

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Cabe ressaltar que o “progressivo grau de autonomia pedagógico administrativo” se consolida no Art. 23, onde se afirma que

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

No Art. 26, nota-se a preocupação da lei em garantir uma “base nacional comum” para o ensino fundamental e médio “[...] a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”

No cuidado em evitar rigidez e por não haver dados precisos no que se refere à relação aluno-professor, a LDB propõe no Art. 25 que “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.”

Para concluir este aspecto – flexibilização – na nova LDB, vale destacar o Art. 81 – “é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas às disposições da Lei.”

A LDB no seu aspecto de flexibilização e descentralização apresenta em determinados momentos a clara intenção em estimular a ruptura de padrões convencionais na perspectiva tidas como inovadoras capazes de estimular a criatividade, mas, ao mesmo tempo uma visão relativamente obsoleta de educação

como afirma Demo (2006, p. 67): “a nova LDB, na verdade, não é inovadora, [...]. Introduz componentes interessantes, alguns atualizados, mas, no todo, predomina visão tradicional, para não dizer tradicionalista.”

Notamos no texto da LDB a preocupação dos legisladores com a questão da qualidade de ensino, quando definem que o mesmo será ministrado com base em princípios, sendo que um deles é “a garantia de padrão de qualidade” (Artigo 3º, IX) e no Artigo 4º, IX) que estabelece “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínima, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”, que segundo Carneiro (2001, p. 50)

[...] deve ser interpretada como a existência das precondições para que a escola possa desempenhar, plenamente, a função de ensinar. Tais condições dizem respeito aos aspectos da organização escolar e pedagógica. Ou seja, envolve o núcleo de gestão e núcleo pedagógico. Os insumos são de base *material* (estrutura física e acervo de equipamentos), de base *gerencial* (tipo de gestão e modalidades de flexibilização do planejamento), de base *instrumental* (material institucional e metodologias), de base *mutacional* (qualidade dos recursos humanos e cultura de inovação) e de base *finalística* (missão da escola, perspectiva dos cursos função das disciplinas e cultura de avaliação). Todos estes indicadores de qualidade mínima deverão estar referidos ao tamanho da escola, à sua matrícula, aos turnos de funcionamento e às condições de otimização de uso dos espaços e do tempo escolares (grifo do autor).

Para tanto o MEC – Ministério da Educação através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) autarquia federal vinculada ao referido Ministério, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade⁵², vem trabalhando no sentido de apresentar indicadores que identifiquem o real estado da educação nacional.

Foram criadas ou aperfeiçoadas e aplicadas ferramentas para subsidiar a avaliação do Sistema Educacional Brasileiro, fruto da nova LDB: Censo Escolar, levantamento de informações estatístico-educacionais de âmbito nacional, realizado anualmente; Censo Superior, coleta, anualmente, de dados do ensino superior no País, incluindo cursos de graduação, presenciais e à distância; Avaliação dos

⁵² Dados disponíveis em: <<http://www.inep.gov.br/institucional/>> . Acesso em: 02 nov. 2007.

Cursos de Graduação, procedimento utilizado pelo MEC para o reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos de graduação representando uma medida necessária para a emissão de diplomas; Avaliação Institucional, que compreende a análise dos dados e informações prestados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) sobre, seus cursos de graduação e de pós-graduação, da pesquisa e da extensão; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sinaes é o novo instrumento de avaliação superior do MEC/Inep. Ele é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), exame de saída, facultativo aos que já concluíram e aos concluintes do ensino médio; Exame Nacional para Certificação de Competências (Encceja), proposta do Ministério da Educação de construir uma referência de avaliação nacional para jovens e adultos que não puderam concluir os estudos na idade própria; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pesquisa do ensino fundamental e médio, realizada a cada dois anos⁵³.

Com estas ferramentas implantadas o MEC busca dados para a formulação de políticas públicas para a educação, bem como para o seu controle. Destacamos a necessidade quando da aplicação destas ferramentas para não privilegiar o foco na produção e deixar de lado a pessoa humana. Critérios e finalidades gerados pelo mundo empresarial, tais como: adaptabilidade e ajuste ao mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade, mensurabilidade... não retratam as peculiaridades próprias do campo educacional.

1.2 Educação Profissional

A atual legislação brasileira, Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outros dispositivos que as regulamentam, situam a Educação Profissional como sendo um direito do cidadão à educação e ao trabalho.

⁵³ Dados disponíveis em: <<http://www.inep.gov.br/institucional/>> . Acesso em: 02 nov. 2007.

No Art. 277 da Constituição Federal destaca o dever da família, da sociedade e do Estado em “assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade o direito a vida, à saúde, à alimentação, à *educação*, ao lazer, à *profissionalização*, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (grifo nosso). No parágrafo único do art. 39 da LDB define que “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”.

Estes dois dispositivos das legislações citadas prevêm que a educação profissional abre-se não apenas aos matriculados ou egressos dos três níveis da educação formal, fundamental, médio e superior, mas aos trabalhadores em geral, jovens e adultos, que terão a oportunidade de realizar cursos de formação profissional e receber certificados de conclusão.

O governo federal em 17 de abril de 1997, baixou o Decreto nº 2.208, regulamentando os dispositivos da LDB - Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, na qual o Capítulo III, do Título V, trata da Educação Profissional, que conforme Saviani (2000, p. 215),

[...] contém artigos onde se estabelece a integração da educação profissional com as diferentes formas de educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia (art.39), a articulação com o ensino regular ou outras estratégias de educação continuada (art.40) o aproveitamento do conhecimento obtido através da educação profissional para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos (art.41) e a oferta de cursos especiais abertos à comunidade pelas escolas técnicas e profissionais (art.42).

A edição do Decreto que regulamentou o § 2º do art.36 e os Arts. 39 a 42 da LDB, configurou em três níveis a Educação Profissional: básico, técnico e tecnológico, com o objetivo de formar profissionais, qualificar, reprofissionalizar, especializar, aperfeiçoar e atualizar os trabalhadores em seus conhecimentos tecnológicos visando à inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

O referido Decreto veio estabelecer ainda que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (Art. 5º).

A desvinculação e independência entre o ensino médio e o ensino técnico dão mais flexibilidade ao aluno na escolha de seu itinerário formativo, não ficando presa a rigidez de uma habilitação profissional vinculada ao ensino médio de três ou quatro anos conforme previa a legislação anterior, Lei Federal nº 5692/71 modificada pela Lei Federal nº 7044/82, que tornou facultativa a profissionalização no Ensino de Segundo Grau.

Diante desta reorganização definida pela legislação a preparação básica para o trabalho, no ensino médio, deve incluir as competências que darão suporte para a Educação Profissional específica, sendo a vida produtiva um dos contextos mais importantes.

Observamos que a Indicação CEE nº14/1997 que determina as Diretrizes para a Educação Profissional no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo nos seus dispositivos estabeleceu para o período que chamaríamos de transição (anos de 1997 a 2000) da antiga legislação para a nova, que

Os currículos resultantes da desvinculação entre a parte de formação geral do Ensino Médio e a parte profissionalizante dos cursos técnicos, até que sejam definidas novas Diretrizes Curriculares nacionais e currículos básicos, devem ser observados:

- a) no Ensino Médio, os mínimos total e anuais de carga horária e de dias previstos na nova LDB e, para a organização curricular, a Resolução CFE nº 6/86 e regulamentações subseqüentes;
- b) nos cursos técnicos, o Parecer CFE nº 45/72⁵⁴ e regulamentações subseqüentes, incluídas as referentes à instituição de habilitações profissionais com validade nacional ou estadual.

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu através da Resolução CNE/CEB nº 04 de 22 de dezembro de 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, onde estabeleceu vinte áreas profissionais: agropecuária, artes, comércio, comunicação, construção civil, design, geomática, gestão, imagem pessoal, indústria, informática lazer e desenvolvimento social, meio ambiente, mineração, química, recursos pesqueiros, saúde, telecomunicações, transportes e turismo e hospitalidade. Para cada uma destas áreas definiu-se as respectivas caracterizações, competências profissionais gerais e cargas horárias mínimas de cada habilitação e para subsidiar

⁵⁴ Fixa mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional (ou conjunto de habilitações afins) no ensino de 2º grau.

as instituições na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e na organização e planejamento dos cursos, o Ministério da Educação ficou de divulgar referenciais curriculares por área profissional.

Na década atual, a promulgação do Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004, pelo Governo Lula vem revogar o Decreto Nº 2.208/97 e, conseqüentemente, vem rever o oferecimento da educação profissional em articulação com o ensino médio, proposta pela LDB – Lei Nº 9.394/96, através da flexibilização. Essa articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio passa a se dar de forma: integrada, concomitante – na mesma instituição de ensino e em instituições de ensino distintas, e de forma seqüencial para alunos que já tenham concluído o ensino médio.

Quando ocorrer de forma integrada a educação profissional com o ensino médio a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

A Resolução CNE/CEB Nº 1/2005 e o Parecer CNE/CEB Nº 39/2004, que dispõe sobre a aplicação do Decreto nº 5.154/2004, afirmam que:

As Diretrizes Curriculares definidas pelo Conselho Nacional de Educação não deverão ser substituídas. Elas não perderam a sua validade e eficácia, uma vez que regulamentam dispositivos da LDB em plena vigência. O que será necessário fazer é uma ou outra alteração nas respectivas resoluções definidoras de Diretrizes Curriculares Nacionais, definindo orientação complementar referente a eventuais pontos de divergência de interpretação ou de organização entre as orientações básicas do revogado Decreto nº 2.208/97 e do vigente Decreto nº 5.154/2004 (PARECER CNE/CEB nº 39/2004).

Entendemos que o Conselho Nacional ao validar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução CNE/CEB nº 3/98 e Parecer CNE/CEB nº 15/98 – e para a Educação Profissional de Nível Técnico – Resolução CNE/CEB nº 4/99 e Parecer CNE/CEB nº 16/99 – uma vez que essas Diretrizes regulamentam dispositivos da LDB relacionados à articulação entre o ensino médio e o ensino técnico, apenas garante o desenvolvimento de um ensino justaposto.

Portanto, o Decreto nº 5.154/2004 vem apenas acomodar interesses de alguns setores da sociedade no que se refere à forma do oferecimento do ensino médio em articulação com a educação profissional técnica de nível médio, não se traduzindo em mudanças substanciais da ação pública que envolve o oferecimento de um ensino médio integrado com o ensino técnico, numa proposta de formação ampla e integral do cidadão.

A análise construída sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e dispositivos que a regulamentam, destacaram alguns pontos da ideologia neoliberal intrínseca no texto, enfatizados nos aspectos descentralização, flexibilização e qualidade. Com certeza estes aspectos analisados não deram conta da abrangência do assunto, deixando de lado outros pontos como o livro didático, a formação dos profissionais da educação, ênfase no ensino fundamental, a cidadania, os currículos, o Plano Nacional da Educação, a demanda, a evasão e muitos outros. Mas, acreditamos que os aspectos abordados nestas categorias que também não se esgotaram, puderam apresentar um breve panorama das influências da reestruturação produtiva na lei da educação e em seus dispositivos regulamentadores.

2 CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA “PAULA SOUZA” – HISTÓRIA

O Brasil dos anos de 1960 em particular depois de instaurada a ditadura militar com uma política econômica implantada no âmbito industrial e comercial teve, entre outros objetivos, viabilizar a presença de grandes monopólios produtores de bens de consumo duráveis. Para isso, entretanto, se fizeram necessários investimentos públicos voltados a favorecer os interesses de grandes grupos empresariais nacionais e estrangeiros.

Pode-se notar que nesta década, no pós 1964, o crescente envolvimento do Estado na economia. As empresas do governo dominavam: o aço, mineração,

produtos petroquímicos, energia elétrica, além dos bancos estatais. O crescimento econômico aconteceu, principalmente pela influência e participação do Estado na economia brasileira.

Desta forma, Pinho (1994, p. 325) destaca que

No estado de São Paulo, as mudanças e a expansão da estrutura produtiva efetuaram-se mais intensamente porque a economia cafeeira criou relativa abundância de economias externas e os investimentos do crescente empresariado privado apresentaram significativa multiplicação da renda e do emprego. Então, um complexo parque industrial juntou-se à tradicional economia agrícola exportadora e ao setor bancário e financeiro, provocando significativo crescimento do setor terciário.

São Paulo passa a ser o pólo econômico em torno do qual se organizava a nova indústria. Cidades da região metropolitana – Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Guarulhos, Osasco... – entraram para o mapa econômico e político do Brasil. Grande número de indústrias veio instalar-se ali, proporcionando um significativo crescimento da produção de bens duráveis, principalmente eletrodomésticos e automóveis. A indústria automobilística era apresentada como a grande vitrina desta expansão.

Diante deste panorama e no sentido de atender às exigências do nível de desenvolvimento sócio-econômico alcançado pela comunidade paulista o então governador Abreu Sodré baixa em 6 de outubro de 1969, o Decreto-Lei que cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, hoje Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, com a finalidade de articular, realizar e desenvolver a Educação Tecnológica nos ensinos médio e superior.

A idéia da criação de cursos superiores de tecnologia em São Paulo é do ano de 1963 com o Parecer 44/63 do Conselho Estadual de Educação, o qual estabelece um plano de organização do ensino e atribuições gerais de Técnicos de Engenharia. “São levantadas as primeiras justificativas para a criação de uma nova modalidade de profissionais.” (PETEROSI, 1980, p.35)

Em 1967, ganhou consistência a criação de um Centro Estadual voltado para a Educação Tecnológica quando Roberto Costa de Abreu Sodré assumiu o governo do estado de São Paulo e constituiu em janeiro de 1968, através da Resolução

2001, “[...] um grupo de trabalho para estudar a viabilidade da implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia, com duração de dois e três anos.” (CEETEPS, 1990?, p. 9)

Esta Resolução aborda

[...] a necessidade de diversificação do ensino superior para atender à demanda de uma sociedade em continuado desenvolvimento tecnológico; de preparo, em nível superior, para a proficiência técnica em variados campos de atividades; e de interiorização do ensino superior. (CEETEPS, 1980, p.1)

Com o propósito de atender à Resolução 2001/68 o grupo de trabalho, composto por especialistas da Secretaria de Educação, Conselho Estadual de Educação, Escola Politécnica e Escola de Engenharia de Taubaté, elaboraram um relatório sugerindo a instituição de Faculdades de Tecnologias sob a responsabilidade de fundações municipais, que contaria, além da contribuição financeira, com a orientação e apoio técnico do estado.

Em fevereiro de 1968 o governador do estado cria a Coordenação da Administração do Sistema de Ensino Superior da Secretaria da Educação, um grupo de trabalho para a promoção do ensino tecnológico, que teria como principais atribuições, identificar as regiões do estado necessitadas desta modalidade de ensino e estabelecer critérios para a colaboração dos municípios e outras instituições. (CEETEPS, 1980, p.2)

Este grupo elaborou duas normas de trabalho, a primeira onde se apresentam os objetivos, estruturação, corpo docente, articulação com os sistemas de ensino e organização, a segunda, estabelece a necessidade de criação de uma comissão para supervisionar a instalação e o desempenho dos cursos, acrescentando que os cursos de tecnologias não deverão ter currículos mínimos. (CEETEPS, 1980, p.2)

Com o Parecer CEE – SP nº 25, de 18 de novembro de 1968, o Conselho Estadual de Educação, autoriza a instalação da primeira Escola Superior de Tecnologia da Fundação Educacional de Bauru - São Paulo, e em abril de 1969, autoriza o funcionamento da Faculdade de Tecnologia de Bauru. (CEETEPS, 1990?, p. 9)

Pela Resolução 2.227, de 9 de abril de 1969, criou-se uma comissão especial, diretamente subordinada ao governador do estado, com o objetivo de elaborar projeto de criação e plano de instalação e funcionamento de um instituto tecnológico educacional do estado. Pouco mais de setenta dias esta comissão especial submete à consideração do governador a minuta do anteprojeto do Decreto-lei que cria o Instituto de Ensino Técnico Paula Souza. O projeto é encaminhado ao Conselho Estadual de Educação em junho de 1969. A Câmara de Ensino Superior dá seu parecer favorável e o projeto vai para a Plenária que apresenta emenda quanto ao nome da instituição e que é aprovada como Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo. (CEETEPS, 1980, p.2)

Conforme documento “10 anos de atividades” (CEETEPS, 1980, p. 3), o Conselho Estadual de Educação produziu neste período, final dos anos de 1960, “[...] riquíssima doutrina em torno do tema, Escola de Tecnologia, quer pelos pronunciamentos do Conselheiro Octavio Gaspar de Souza Ricardo, [...] quer pelos estudos que levaram à elaboração do Plano Estadual de Educação”. Isto possibilitou ao governador baixar em 6 de outubro de 1969, o Decreto-lei que cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo.

“A autarquia ora criada terá vinculação administrativa à Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e financeira à da Fazenda” (Decreto-lei de 6 de outubro de 1969, artigo 1º, § 1º), e

Artigo 2º - [...] tem por finalidade a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior, devendo para isso:

I - incentivar ou ministrar cursos de especialidades correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional e regional, promovendo experiências e novas modalidades educacionais, pedagógicas e didáticas, bem assim o seu entrosamento como o trabalho;

II - formar pessoal docente destinado ao ensino técnico, em seus vários ramos e graus, em cooperação com as universidades e institutos isolados de ensino superior que mantenham cursos correspondentes de graduação de professores; e

III - desenvolver outras atividades que possam contribuir para a consecução de seus objetivos.

§ 1º - Entre outras medidas que visem a articulação, a integração e ao desenvolvimento do ensino técnico, o Centro promoverá ou realizará cursos, proporcionará estágios, e executará programas que, nos variados setores das atividades produtivas, possibilitem aos trabalhadores, de qualquer idade ensejo para o seu contínuo aperfeiçoamento profissional e o aprimoramento de sua formação cultural, moral e cívica.

§ 2º - O Centro poderá celebrar convênios com as instituições de que trata o inciso II deste artigo, visando a utilização comum de recursos humanos e

materiais, destinados à educação tecnológica, bem assim com entidades privadas, naquilo que se referir aos interesses recíprocos nesse mesmo setor.
§ 3º - As atividades do Centro poderão incluir cursos experimentais, intermediários e outros permitidos pela legislação em vigor, de acordo com as exigências da evolução da tecnologia.

Como podemos notar no decreto de criação esta autarquia terá a incumbência de atender as necessidades e características do mercado de trabalho proporcionando um contínuo aperfeiçoamento profissional e o aprimoramento cultural, moral e cívico do trabalhador.

No mesmo mês de sua criação foram designados os membros do Conselho Deliberativo com a incumbência de operacionalizar a educação tecnológica nesta recém criada autarquia, conforme estabelece o artigo 12 do decreto de sua criação:

Compete ao primeiro Conselho Deliberativo, designado pelo Governador, propor todas as medidas que se tornarem necessárias à instalação e ao funcionamento do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e tomar diretamente as que independam de atos de competência de outras autoridades.

Em março de 1970, o Conselho Estadual de Educação apresentou parecer favorável à solicitação de instalação e funcionamento dos cursos superiores de Construção Civil, nas modalidades Movimento de Terras e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios; e Mecânica, nas modalidades Desenhista Projetista e Oficinas. (CEETEPS, 1990?, p. 10)

O Conselho Estadual de Educação, em abril de 1970, manifesta-se favorável à instalação e ao funcionamento do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, aprovando o regimento e os currículos do corpo docente, sendo que a autorização federal de funcionamento é dada pelo Decreto Federal 66.835, de 3 de julho de 1970. (CEETEPS, 1980, p.3)

Em 20 de maio de 1970 foi criada pelo Decreto-lei Estadual 243, a Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, sendo em janeiro de 1971, aprovado seu funcionamento pelo Conselho Estadual de Educação e pelo Decreto Federal 68 374, de 22 de março de 1971, é concedida a autorização de funcionamento. No mesmo ano, por um Decreto Estadual 52.803 de 22 de novembro de 1971, subordina a Fatec – Sorocaba ao Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo. (CEETEPS, 1980, p.4)

É autorizado pelo Conselho Estadual de Educação em maio de 1972, a integração em Faculdade de Tecnologia, os cursos Técnicos de Nível Superior mantidos pelo Centro Estadual de Educação Tecnologia de São Paulo. (CEETEPS, 1990?, p. 10)

Por intermédio do Decreto 1.418, de 10 de abril de 1973, artigo 2º

O Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, autarquia educacional criada pelo Decreto-lei de 6 de outubro de 1969, passa a denominar-se Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza".
Parágrafo Único - O Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" será a entidade mantenedora da Faculdade de Tecnologia de São Paulo, a que alude o artigo anterior, da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, na forma prevista no Decreto nº 52.803, de 22 de setembro de 1971, e dos demais cursos que, na forma prevista no artigo 2º do Decreto-lei de 6 de outubro de 1969, for autorizado a instalar.

Em meados da década de 1970 é criada a Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP, através da Lei nº 952, de 30 de janeiro de 1976, a qual no artigo 15 estabelece que “o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, criado por Decreto-lei de 6 de outubro de 1969, fica transformado em autarquia de regime especial, associada à Universidade”, e no § 2º deste mesmo artigo define que “a Faculdades de Tecnologia de São Paulo e a Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, [...] serão Unidades de Ensino do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza”.

A partir da aprovação do estatuto da UNESP , em janeiro de 1977, o Diretor Superintendente e o Vice-Diretor Superintendente do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, são nomeados pelo governador do estado, mediante indicação do reitor, com base em lista tríplice, elaborada pelo Conselho Deliberativo.

Ao final dos anos de 1970, o CEETEPS, através de suas unidades de ensino, mantinha em funcionamento os seguintes cursos de graduação:

Curso Superior de Tecnologia Mecânica – modalidades: Desenhista Projetista e Processos de Produção (Fatec – São Paulo);

Curso Superior de Tecnologia da Construção Civil – modalidades: Edifícios, Obras Hidráulicas e Movimento de Terras e Pavimentação (Fatec – São Paulo);

Curso Superior de Tecnologia em Processamento de Dados (Fatec – São Paulo);

Curso Superior de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas no Ensino de 2º grau (Fatec – São Paulo);
Curso Superior de Tecnologia em Soldagem (Fatec – São Paulo); e
Curso Superior de Tecnologia Mecânica – modalidades: Oficinas e Projetos (Fatec – Sorocaba). (CEETEPS, 1990?, p. 11)

Nestes dez primeiros anos de funcionamento do CEETEPS, além dos cursos superiores de tecnologia, ofereceu dezenas de outros cursos de interesse da comunidade e prestou assistência a instituições de ensino congêneres. Foram celebrados convênios, contratos de prestação de serviços e assistência técnica com o MEC, a Polícia Militar do Estado de São Paulo, o Instituto Nacional de Peso e Medidas do Estado de São Paulo, o Instituto Mauá de Tecnologia e com empresas na solução de problemas específicos. (CEETEPS, 1990?, p. 53, 57) Desta forma buscou atender o prescrito no artigo 2º do Decreto-lei de criação: “[...] tem por finalidade a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica”, nos variados setores das atividades produtivas, possibilitando aos trabalhadores um contínuo aperfeiçoamento profissional e aprimoramento de sua formação.

Uma nova etapa se dá no CEETEPS na década de 1980, em janeiro de 1981 através do Decreto Estadual 16.309/80, seis Colégios Técnicos foram integrados, em fevereiro de 1982, mais quatro unidades denominadas Centro Estadual Interescolares, uma Escola Estadual de Segundo Grau e uma Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau são incorporadas ao Centro. Em 1986, duas Fatecs foram criadas, em setembro criou-se a Faculdade de Tecnologia Têxtil de Americana e em outubro a Faculdade de Tecnologia da Baixada Santista. No ano de 1988 foram criadas duas novas escolas técnicas.

O Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” encerra a década de 1980 com quatorze escolas técnicas e quatro faculdades de tecnologias. Com a criação de duas novas faculdades de tecnologia neste período, dois novos cursos foram implantados: Curso Superior de Tecnologia Têxtil (Fatec – Americana) e Curso Superior de Tecnologia em Processamento de Dados (Fatec – Baixada Santista). Nas quatorze escolas técnicas mantidas pelo CEETEPS eram desenvolvidos os cursos técnicos de Agrimensura, Alimentos, Assistente de Administração, Bioquímica, Contabilidade, Desenhista de Arquitetura, Desenhista

Mecânico, Desenho de Projetos de Mecânica, Edificações, Eletroeletrônica, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Estradas, Informática Industrial, Instrumentação, Laboratório Industrial, Mecânica, Nutrição e Dietética, Petroquímica, Processamento de Dados, Saneamento e Secretariado⁵⁵.

Em 1989, eram 5.260 alunos matriculados nos diversos cursos superiores, nas quatro faculdades de tecnologias e 18.295 alunos matriculados nos cursos técnicos mantidos pelas quatorze unidades de ensino técnico do CEETEPS⁵⁶.

O CEETEPS buscando atender às exigências do desenvolvimento da sociedade brasileira continua criando novos cursos e novas unidades de ensino, “em 1990, foi implantada a Faculdade de Tecnologia de Jahu, com dois cursos na área de Transporte Fluviais”. Em outras cidades do estado “[...] por interesses regionais, foram desenvolvidos projetos de criação de cursos superiores de tecnologia e de 2º grau [...]” (CEETEPS, 1991, p. 4).

Após vinte e um anos de sua criação, o CEETEPS, conforme **Relatório de Atividades 1990**, em seu texto de apresentação assinado pelo Diretor Superintendente, Oduvaldo Vendrameto, destaca que a instituição

[...] encontra-se hoje, em posição privilegiada quanto a equipamento e instrumental para ensino, pesquisa e desenvolvimento técnico. [...] o atual estágio de infra-estrutura [...] tem servido para atualização de professores, alunos, servidores, execução de projetos e extensão de serviços. (CEETEPS, 1991, p. 4)

Suas ações prioritárias têm

Direcionado para a educação e trabalho, o CEETEPS estimula o desenvolvimento de atividades e formação de recursos humanos nas variadas manifestações tecnológicas que o mundo moderno, cada vez mais, gera e exige. Sua atuação específica e característica, complementa os sistemas tradicionais formadores, como universidades e colégios, com especializações para a sociedade moderna. (CEETEPS, 1991, p. 7)

O CEETEPS, como podemos notar, está preocupado em atender ao mercado de trabalho. Desta forma, vem através dos cursos de tecnologias, técnicos e de formação continuada preparando profissionais nas diversas áreas do conhecimento,

⁵⁵ Dados mais detalhados ver **CEETEPS 20 anos de ensino tecnológico 1969 – 1989**. São Paulo: CEETEPS, 1990?.

⁵⁶ Ibid.

para tanto, firma convênios, ministra cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e atualização. Políticas estas que vão ao encontro do texto do decreto-lei de sua criação.

Esta década de 1990 foi um período de grandes transformações no CEETEPS, houve a introdução do sistema para a indicação de diretores das escolas técnicas, que constou de exame de qualificação, com prova escrita e entrevista por Banca Examinadora, eleição com a participação de docentes, alunos e funcionário e indicação pelo Diretor superintendente entre os nomes constantes da lista tríplice da eleição.

Em outubro de 1993, o então governador do estado de São Paulo Luiz Antonio Fleury Filho, através do Decreto 37.735, autoriza a transferência de 82 escolas técnicas, a partir de 1º de janeiro de 1994, da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e da Secretaria da Educação para o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Para a professora Vilma Aparecida Moraes Lucio⁵⁷ (MOTOYAMA, 1995, p. 276)

As escolas, 35 agrícolas e 47 industriais, têm, infelizmente, graves problemas de infra-estrutura, com instalações que necessitam de grandes reparos, graves problemas de equipamento técnico. Os seus currículos estão defasados, muito dos seus professores possuem apenas o 2º grau.

Esta constatação feita pela depoente é reafirmada pelo professor Oduvaldo Vendrameto (MOTOYAMA, 1995, p. 298-299) ao afirmar que estas escolas

[...] são possuidoras de problemas de toda ordem. [...] como deterioração da parte física das escolas, sucateamento de toda a parte instrumental de laboratórios, desnível salarial, qualificação e capacitação do corpo docente. [...] A medida governamental teve apenas a preocupação de se livrar de um problema, transferindo as escolas para o Centro.

A preocupação do CEETEPS, de seus dirigentes, com a incorporação deste número de escolas técnicas, totalizando 96, se caracterizou “[...] por defender a

⁵⁷ Professora, diretora de escolas técnicas, trabalhou na Coordenadoria do Ensino Técnico e na Assessoria de Planejamento e Desenvolvimento Estratégico do CEETEPS.

qualidade de ensino das 14 escolas antigas, tentando, com o tempo, elevar o nível das 82 novas.” (MOTOYAMA, 1995, p. 299)

O CEETEPS, com este número de escolas, através de seu corpo técnico administrativo foi percebendo a necessidade de um redirecionamento da educação profissional – ensino técnico, em suas unidades. Em entrevista concedida em Motoyama (1995, p.277) a professora Vilma afirma que

O ensino técnico, de modo geral, precisa ser reformulado. Os seus currículos precisam ser repensados em virtude de novos objetivos, de médio e longo prazo. Preocupam tanto a formação global, de conteúdo crítico, quanto com as novas questões do mercado de trabalho, que estão surgindo na nova etapa de organização das empresas. Para formar profissional com capacidade crítica, senso de responsabilidade e ética, o ensino não poderá ser o tradicional e ultrapassado. A atual fase pela qual passa o Centro fornece uma boa oportunidade de fazer essa reavaliação.

O professor Almério Melquíades de Araújo⁵⁸, coordenador da Coordenadoria do Ensino Técnico do CEETEPS, afirma que:

[...] o Centro Paula Souza, com o ingresso de outras unidades chegando a totalizar 96 escolas do 2º grau, tem uma maior responsabilidade. A evolução tecnológica e organizacional do sistema produtivo fez crescer o Centro Paula Souza e, com isso, cresceu a sua responsabilidade. E para responder a essas responsabilidades, qualitativas e quantitativamente, devem existir muitas propostas. Como caracterizar esse ensino; qual seria a vocação e direção do Centro Paula Souza – são questões a responder. (MOTOYAMA, 1995, p. 304)

Também se mostra preocupado com os rumos do CEETEPS o professor Elias Horani, Diretor Superintendente no período de 1992 a 1995, quando afirma que se vê

[...] como o superintendente de uma fase de transição de um Centro que, de um aglomerado de instituições, passa a ser um Centro que têm planos e projetos comuns para o desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, nós estamos redigindo um Plano Diretor para o Centro, a ser discutido com a comunidade. Tenho grandes desafios que espero tê-los equacionado no final de meu mandato. Eu quero contribuir para que o Centro seja uma instituição de administração profissional, independente de quem esteja na direção, com o fortalecimento dos órgãos colegiados e garantindo a estabilidade de seus funcionários, constituindo-se numa instituição moderna em todos os aspectos (MOTOYAMA, 1995, p. 435).

⁵⁸ Coordenador da Coordenadoria do Ensino Técnico do CEETEPS nos períodos de 1988 a 1992 e de 1995 até a presente data.

Percebemos nas afirmações de alguns membros do CEETEPS a preocupação com a reformulação do ensino técnico e com a adequação da instituição para os novos tempos, buscando atender às transformações do mundo do trabalho e suas tecnologias.

Desde a sua criação o CEETEPS vem apresentando mudanças na sua estrutura organizacional e funcional. No início da década de 1990, para atender às necessidades de reformulações, viabilizar e modernizar a administração da instituição o Centro estava constituído da Coordenadoria de Ensino Técnico, Coordenadoria de Recursos Humanos e Desenvolvimento, Coordenadoria de Administração, Assessoria Jurídica, Coordenadoria de Informática, Assessoria de Planejamento e Desenvolvimento de Educação Superior e Assessoria de Planejamento e Controle de Obras, estrutura que buscava dar suporte técnico, administrativo, didático e pedagógico às unidades de ensino - faculdades de tecnologias e escolas técnicas. (MOTOYAMA, 1995, p. 436)

Nessas mudanças de estrutura organizacional e com a incorporação de novas unidades escolares a Coordenadoria do Ensino Técnico viu a necessidade de criar em 1993 o Grupo de Supervisão Escolar, com Núcleos Regionais de Supervisão Escolar⁵⁹ com o objetivo de assessorar e supervisionar as atividades acadêmicas e administrativas das unidades vinculadas ao “Paula Souza”.

Ao longo dos anos desde a sua criação

“[...] o CEETEPS acumulou muitas dívidas, o que trouxe a necessidade de estabelecer o seu saneamento financeiro como uma das metas prioritárias da atual administração. [...] Entre 1995 e 1998 não houve destinação de recursos para investimentos, ou seja, para obras novas e ampliações. Foi feito um grande esforço em busca de parcerias com prefeituras municipais e outras instituições públicas e privadas, além do papel fundamental desenvolvido pelas Associações de Pais e Mestres (APMs), [...] (STARK, 2001, p. 97).

Muitas destas dívidas eram com fornecedores, contratos com empreiteiras, água, luz e telefone, além das trabalhistas, PIS/PASEP, FGTS e INSS, o que trouxe a necessidade de estabelecer um plano de ajuste financeiro determinado pelo então Governador Mario Covas a todos os órgãos e instituições públicas com o objetivo de

⁵⁹ As sedes destes núcleos estão nas cidades de São Paulo, Campinas, Sorocaba, Marília e Ribeirão Preto.

sanear as finanças estaduais. Até o ano de 1998, grande parte das dívidas do CEETEPS havia sido quitada e outras foram renegociadas. (CEETEPS, 1998a)

Não obstante a necessidade de estruturação administrativa e financeira para atender o volume crescente das unidades escolares, Fatecs e ETEs, nesta década de 1990, foi promulgada em dezembro de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que ampliou os trabalhos no sentido de adequar o ensino técnico ministrados pelas escolas vinculadas ao CEETEPS à nova legislação e ao mercado de trabalho.

Em outubro de 1998, o Conselho Deliberativo do CEETEPS aprovou o novo Regimento das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, que o encaminhou ao Conselho Estadual de Educação, obtendo a aprovação, e sua publicação no Diário Oficial do Estado aconteceu em 29 de janeiro de 1999.

O ingresso no novo milênio acontece com um Regimento e com as Propostas do CEETEPS, elaborada pela Coordenadoria do Ensino Técnico, para o Ensino Médio, Ensino Técnico e Sistema de Avaliação, sendo implantadas de acordo com as alterações introduzidas no sistema educacional brasileiro pela Lei Federal 9394/96, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com a legislação de apoio que a seguiu.

Tendo em vista a vocação

[...] a instituição é responsável por qualificar e requalificar milhares de trabalhadores, todos os anos, em cursos de Formação Inicial Continuada. E completando o ciclo educacional, desde o ano 2002 passou a oferecer cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) e *lato sensu*.

[...] Em paralelo à rede formal, funcionam diversas células educacionais, denominadas classes descentralizadas, [...]. Essas classes são implantadas, em convênios com prefeituras e empresas, nas localidades que ainda não dispõem de unidades do Centro Paula Souza. (CENTRO PAULA SOUZA; SENAI-SP, 2005, p. 13-14)

Outras unidades estão previstas para os próximos anos, “[...] seguindo a política de facilitar o acesso da população ao ensino público de qualidade.” (CENTRO PAULA SOUZA; SENAI-SP, 2005, p. 17)

Encerrando o ano de 2007, em consonância com a política de valorização da educação profissional, freqüentemente ressaltada pelo governo do estado de São Paulo, o Centro Paula Souza administra 138 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e 39 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) em 118 cidades no Estado de São Paulo. As Etecs atendem mais de 100 mil estudantes nos níveis de ensino médio e técnico, para os setores Industrial, Agropecuário e de Serviços, em 82 habilitações. Nas Fatecs, mais de 22 mil alunos estão distribuídos em 36 cursos Superiores de Graduação. (dados de janeiro de 2008)⁶⁰

Buscamos resgatar nesta trajetória, basicamente cronológica, a história dos trinta e oito anos do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, uma instituição pública com a responsabilidade de formar mão-de-obra técnica e tecnológica no estado de São Paulo. Acreditamos que por intermédio desta trajetória descrita e dos documentos que iremos analisar no item seguinte, possamos identificar as influências que ocorreram, na formulação da proposta para o ensino técnico e médio que hoje se desenvolve nas unidades integradas a esta instituição.

3 MEDIDAS ADOTADAS PELO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA PARA A REORGANIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO E MÉDIO

A edição da LDB 9394/96, do Decreto 2208/97, substituído pelo Decreto 5154/2004 que regulamentam o sistema educacional brasileiro, definiram os objetivos e níveis da educação, além de estabelecer orientações para a formulação dos currículos dos cursos técnicos, buscaram atender as necessidades econômicas, políticas e sociais do país.

⁶⁰ Dados Disponíveis em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br>>. Acesso em: 27 jan. 2008.

Com base nos ordenamentos legais de 1996 e 1997 o Centro Paula Souza através da Coordenadoria de Ensino Técnico preparou o documento que se intitula **“As propostas do CEETEPS – ensino técnico – ensino médio – sistema de avaliação”** (1998), no intuito de orientar a implementação do ensino técnico e médio, nas unidades mantidas por esta autarquia no estado de São Paulo.

Este documento é fruto de reflexões e debates de gestores e professores durante o ano de 1997, resultando em um texto final, que levado ao Conselho Deliberativo do “Paula Souza” foi aprovado nas reuniões de 27 de outubro e 25 de novembro de 1997, servindo assim, de orientações para as unidades escolares na elaboração e no desenvolvimento de seus planos e na construção do projeto pedagógico.

Podemos afirmar que este documento sintetiza as diversas apropriações que o Centro Paula Souza fez da reformulação da educação nacional “[...] antecipando a implementação da reforma por parte da maioria dos sistemas estaduais de ensino, exceto Minas Gerais e Paraná [...]” (SILVA JR., FERRETTI; 2006, p. 103), desta forma adequando-se a LDB 9394/96 e ao Decreto 2208/97 e outras regulamentações legais que seguiram.

O documento elaborado pelo Centro Paula Souza está constituído por quatro tópicos: 1 – Ensino Técnico; 2 – Ensino Médio; 3 – Metodologia para o Ensino Técnico e o Ensino Médio e 4 – Sistema de Avaliação; estes tópicos compreendem itens que serão analisados objetivando constatar as mudanças que resultaram nas transformações dos currículos, tanto para o ensino técnico como para o ensino médio nas escolas mantidas pelo Centro Paula Souza.

3.1 Propostas para o ensino técnico

No ano de 1997 o Centro Paula Souza mantinha em sua rede de escola técnicas sessenta e quatro escolas técnicas consideradas industriais e trinta e cinco

escolas agrícolas, oferecendo três modalidades de cursos nas escolas técnicas e agrotécnicas, conforme relatório de atividades (CEETEPS 1998a):

- a) Ensino de Segundo Grau Técnico – habilitações regulares;
- b) Qualificação para o trabalho; e
- c) Cursos de qualificação e requalificação profissional.

A modalidade Ensino de Segundo Grau Técnico, considerada habilitação regular integrada, caracterizada por disciplinas que hoje se denominam componentes curriculares da base nacional comum (português, matemática, história, geografia, física, química, biologia) e da parte diversificada, componentes curriculares da área técnica específica, permitiam a continuidade de estudos. (PARECER 45/72)

A Qualificação para o trabalho caracterizava-se por módulos de formação técnica com duração semestral, destinadas aos alunos das quatro últimas séries ou concluintes do ensino de primeiro grau, esta denominada de qualificação profissional III. Ainda na Qualificação para o trabalho existia a qualificação profissional IV - habilitações profissionais compostas de três a quatro semestres de duração, as quais davam direito ao título de técnico, desde que o aluno tivesse concluído o segundo grau regular. (PARECER 45/72)

Os cursos de qualificação e requalificação profissional com módulos básicos de formação, ministrados nas escolas técnicas neste momento de transição da legislação educacional, eram uma parceria com a Secretaria Estadual de Relações do Trabalho – SERT, destinados aos cidadãos desempregados com nível de escolaridade dos mais variados, de acordo com a ocupação pretendida (CEETEPS 1998a).

No documento *“As propostas do CEETEPS – ensino técnico – ensino médio – sistema de avaliação”*, que serviu de orientação para a reestruturação do ensino técnico e médio no Centro Paula Souza a partir do ano letivo de 1998, no título 1 – *Ensino Técnico* no item 1.1 *Apresentação*, afirma-se que

O Ensino Técnico nas unidades do CEETEPS se destina a proporcionar cursos de habilitação profissional que qualifiquem os alunos para o exercício de uma profissão. (CEETEPS, 1998b, p. 7)

Este parágrafo da proposta, limita-se a afirmar que os cursos de habilitação profissional qualificam os alunos para o exercício de uma profissão restringindo a abrangência da ação pedagógica na formação do técnico deixando de lado ou não explicitando a formação do cidadão na sua integralidade.

A escola não pode se limitar à formação técnica do indivíduo, mas deve contribuir para:

- a) formar indivíduos capazes de pensar e de aprender permanentemente (capacitação permanente) em um contexto de avanço das tecnologias e produção, de modificação da organização do trabalho, das relações contratuais capital-trabalho e dos tipos de emprego;
- b) promover formação global que constitua um patamar para atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposições para a vida numa sociedade de técnico-informacional;
- c) desenvolver conhecimento, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania;
- d) formar cidadãos éticos e solidários. (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.53)

No segundo parágrafo da apresentação a proposta afirma que

Esta modalidade de ensino (Ensino Técnico) terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, de acordo com o artigo 5º do Decreto 2208/97. (CEETEPS, 1998b, p. 7)

A ruptura entre o ensino técnico e o ensino médio vem atender ao dispositivo legal que determina que “a educação profissional terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (DECRETO, 2208/97, art. 5º). Desta forma, repõe no cenário da educação nacional a dualidade estrutural tal como ocorria antes de 1961.

Desta forma a legislação, segundo Kuenzer (1998, p. 102-103)

[...] é conservadora porque retoma a concepção taylorista/fordista que supõe a ruptura entre o saber acadêmico, desvalorizando por não ser prático, e o saber para o trabalho, desvalorizando por não ser teórico, contrariamente à compreensão contemporânea que mostra, a partir da crescente incorporação ao mundo do trabalho e das relações sociais, a indissociável articulação entre ciência, cultura e trabalho, entre pensar e fazer, entre refletir e agir.

A formação profissional de nível básico, médio e tecnológico passa a ser objeto de outro sistema, que corre em paralelo, embora a LDB assegure a possibilidade de manutenção de cursos profissionais que integrem educação geral e formação profissional.

Esta dualidade entre Educação Profissional e Educação Básica nega os avanços ocorridos nas legislações de 1961⁶¹ e 1971⁶², que reconheciam o saber do mundo do trabalho como válido, pois, buscavam a construção de modelos pedagógicos que superavam a dicotomia entre tecnologia e humanidade. Portanto, esta estrutura que estava sendo implantada tem seu foco no mercado e não nos direitos de cidadania.

Seguindo o texto da proposta do “Paula Souza” (CEETEPS, 1998b, p. 7)

O ensino Técnico destina-se a uma clientela heterogênea composta por adolescentes, jovens e adultos:

1. egressos do Ensino Médio ou antigo 2º grau;
2. cursando a segunda ou terceira série dos mesmos;
3. oriunda do terceiro grau que desejam sua reconversão profissional.

Ao definir a quem se destina o ensino técnico, o Centro Paula Souza limita o ingresso nesta modalidade aos egressos do ensino médio, aos matriculados na segunda e terceira série do mesmo e aos oriundos do ensino superior, excluindo a possibilidade do aluno matriculado e cursando a primeira série do Ensino Médio participar do exame de classificação para o ingresso no primeiro módulo do Ensino Técnico.

O Decreto 2208/97 no Art. 3º, II, não exclui do ensino profissional de nível técnico aos matriculados e cursando a primeira série do ensino médio, mas o possibilita a todos os matriculados no ensino médio. Esta restrição foi uma prerrogativa da instituição, que optou por adotar o enfoque de que os pretendentes aos cursos técnicos tivessem um mínimo de formação da educação geral no nível de ensino médio.

O texto da proposta aponta para à necessidade de se romper com os modelos convencionais de transferências do saber, estimulando “[...] novos processos de aquisição de conhecimento que permitam fazer frente às mudanças econômicas, tecnológicas e sociais atuais”. (CEETEPS, 1998b, p. 7)

Acreditamos que o documento ao se referir à necessidade de romper com os modelos convencionais de transferência do saber está contrapondo a concepção

⁶¹ Lei nº 4024/61 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

⁶² Lei nº 5692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

tradicional de Educação, que cabe à escola colocar um conjunto de conhecimentos fatuais e habilidades intelectuais na “cabeça vazia” do aluno. Enquanto que os “novos processos de aquisição do conhecimento” exigem um conjunto de ações sintetizadas, onde o aluno é sujeito da construção do conhecimento.

Gadotti (2000, p.8) afirma que

A escola precisa ter projeto, precisa de dados, precisa fazer sua própria inovação, planejar-se a médio e a longo prazos, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, ser cidadã. As mudanças que vêm de dentro das escolas são mais duradouras. Da sua capacidade de inovar, registrar, sistematizar a sua prática/experiência, dependerá o seu futuro. Nesse contexto, o *educador* é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. (grifo do autor)

Desta forma, os resultados desta educação poderão atender aos avanços tecnológicos e às demandas quantitativas e qualitativas de formação integral do cidadão, visando sua adequação às transformações das relações sociais e do trabalho.

Segundo Bryan (1993) a construção do conhecimento através de atividades pedagógicas inovadoras, deve proporcionar

A formação de trabalhadores com capacidade de inovar, de identificar problemas, encontrar as suas soluções e capaz de implementá-las é, assim, um imperativo para o desenvolvimento econômico, além de ser condição necessária para a construção de uma sociedade democrática. Essas demandas de formação do trabalhador põem como desafio os educadores e transformação dos currículos e metodologias de ensino em vigor nas instituições escolares. (BRYAN, 1993, p. 55)

As afirmações de Gadotti nos levam a ver qual é o papel da escola, do professor e do aluno, enquanto que Brian retrata a necessidade de mudanças nos currículos e metodologias de ensino para formar integralmente o cidadão para viver nesta sociedade globalizada, sendo o construtor da sua história.

Nesta breve apresentação, a proposta de reorganização do ensino médio e técnico do Centro Paula Souza, afirma que

Os novos mercados econômicos e produtivos redefinem o perfil do profissional que deverá participar ativamente dos processos através da análise e avaliação do seu trabalho, fazendo inferências e tomando decisões,

através da autonomia, autoconfiança, senso crítico, criatividade, interação e integração em equipe. (CEETEPS, 1998b, p. 8)

O texto acima nos leva a concluir que os efeitos da globalização e da reestruturação produtiva apontam para uma educação escolar básica que possibilita a participação no processo produtivo. Esta concepção de perfil profissional se restringe à formação específica da área de atuação. Segundo Kuenzer (2002, p. 32)

As pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nessa área mostram que a oferta de oportunidades de sólida educação científico-tecnológica se dá para um número cada vez menor de trabalhadores incluídos, criando estratificação inclusive entre estes. Na verdade cria-se uma nova casta de profissionais qualificados, a par de um grande contingente de trabalhadores precariamente educados, embora ainda incluídos, porquanto responsáveis por trabalhos também crescentemente precarizados.

Um ensino técnico de qualidade que leva à formação integral do cidadão não se limita a ampliação de vagas, mas exige infraestrutura - espaço físico adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos – conteúdos próprios, professores capacitados, e principalmente “[...] uma sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos”. (KUENZER, 2002, p. 35)

O último parágrafo da apresentação define a metodologia a ser aplicada no desenvolvimento da proposta pedagógica para o Ensino Técnico em função do perfil profissional redefinido pelos “novos mercados econômicos e produtivos”:

Aprender a aprender coloca-se como elemento fundamental para a inserção numa dinâmica social que se reestrutura continuamente. A perspectiva é, pois, de uma aprendizagem permanente, de formação contínua, tendo em vista a construção de competências que abarquem habilidades específicas, conhecimentos e atitudes que atendam às demandas do setor produtivo e das relações sociais. (CEETEPS, 1998b, p. 8)

Duarte (2001, p. 38) alerta que sobre

[...] o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformação radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptar aos ditames da sociedade capitalista.

Nesta concepção o aprender a aprender coloca-se como competência essencial para a inserção na sociedade contemporânea que se transforma

continuamente. O aprender a aprender está em função das rápidas transformações geradas pelo processo científico e tecnológico, as novas formas de atividades econômicas e sociais e a decorrente necessidade de uma educação geral suficientemente ampla, com possibilidade da especialização em determinada área de conhecimento.

Fonseca (1998, p. 307) afirma que neste contexto de mudanças e de constantes avanços no processo científico e tecnológico

A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos.

Nesta linha, a proposta elaborada pelo Centro Paula Souza apoiaria sua formulação no discurso da Teoria do Capital Humano. Tal teoria contribui amplamente para a idéia de que os recursos aplicados à educação abrem condições de empregabilidade, ampliando as possibilidades de inserção do cidadão ao mercado de trabalho, com esta concepção “[...] a escolarização dos indivíduos é vista como um instrumento para reduzir a disparidade na distribuição de renda e, conseqüentemente, as desigualdades sociais”. (OLIVEIRA 2000, p. 223)

O enfoque de alguns pensadores de que maior nível de escolaridade significa maior empregabilidade não tem sido suficiente para evitar o desemprego. Segundo Oliveira (2000, p. 231)

o acirramento das desigualdades sociais, paradoxalmente ao crescimento dos níveis de escolaridade, põe em dúvida a efetividade das teorias que apresentavam a educação como o melhor instrumento para a distribuição mais eqüitativa de recursos e rendimentos.

A relação cada vez mais desproporcional entre oferta e a procura de emprego é que tem levado muitas empresas a elevar os níveis de exigências quanto à escolaridade. Desta forma, à medida que se amplia a demanda por Educação Básica para todos, ao mesmo tempo diminuem os postos de trabalho. Esta é a “[...] face perversa do processo de seleção prévia daqueles mais ‘educáveis’, segundo as exigências do processo produtivo.” (OLIVEIRA 2000, p. 233)

Bueno (2000, p. 66) afirma que

É inegável a influência do economicismo e da teoria do capital humano neste raciocínio, assim como a retomada “reformada” da velha relação educação/desenvolvimento. A empregabilidade é apresentada como decorrência da formação, em especial da formação continuada, que ultrapassa a formação inicial em face das exigências de renovação permanente dos conhecimentos técnicos e profissionais, fundamentados numa base sólida de cultura geral.

Entendemos que o texto de apresentação da proposta do Centro Paula Souza para o ensino técnico está de acordo com o contexto apresentado no item 1.1 **Valorização da educação no capitalismo globalizado**, deste trabalho, que relata o pensamento de alguns autores que caracterizam a educação como sendo uma das forças motrizes das transformações produtivas e do desenvolvimento econômico. Pensadores estes do ideário da teoria do capital humano que apontam como sendo este o componente explicativo para o desenvolvimento dos países. Nesta linha, gestores do “Paula Souza” incorporam esta concepção, como podemos verificar na afirmação de Araújo (2001, p. 211):

A educação profissional pode contribuir decisivamente para o desenvolvimento econômico e social do país, na medida em que, em parceria com os setores produtivos, participe da identificação de oportunidades e capacite jovens e trabalhadores a se adequarem às transições tecnológicas e a anteciparem às mudanças do ambiente social e produtivo. Essa nova educação profissional deverá ser capaz de formar trabalhadores adaptáveis às novas situações, devendo ter capacidade de reflexão e de decisão, de tomar iniciativa, bem como de exercer seu trabalho com criatividade e ética.

A formulação da proposta do “Paula Souza” com concepções de escola e de perfil de trabalhador similares ao ideário que está em evidência neste período. Ideário este que visa a flexibilidade, a reestruturação dos conteúdos e das abordagens educativas, a busca por uma melhor qualidade das ações de formação para atender as necessidades do mercado, incentivo aos percursos individualizados de formação, a caracterização dos currículos por competências, a educação geral como base para a formação profissional, a empregabilidade como decorrência da formação continuada ao longo da vida.

Diante desta concepção apresentada, buscando atender as demandas do setor produtivo que foram prerrogativas quando da criação do Centro Paula Souza, o documento elaborado como proposta para a reorganização do ensino técnico, no item 1.2, dos *Objetivos gerais* (CEETEPS, 1998b, p. 8), propõe:

1. Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimento e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas.
2. Promover a construção de competências que contemplem habilidades, conhecimentos e atitudes que atendam às demandas do setor produtivo e das relações sociais.

Esta transição proposta entre a escola e o mundo do trabalho vai exigir formas diferenciadas de elaboração dos itinerários formativos. O profissional formado com base no Parecer CFE nº 45/72 tinha um perfil predominantemente específico. De modo geral, um técnico não necessitava transitar por outras atividades ou setor. Com a reestruturação das atividades produtivas pressupõe a superação das qualificações restritas às exigências de postos delimitados, o que determina a emergência de um novo modelo de educação profissional centrado nas competências por área.

Segundo Berger Filho (1999, p.194)

A educação geral fornece as bases para continuar aprendendo ao longo da vida. Ela é de extrema importância para o desenvolvimento de aptidões que possibilitem enfrentar novas situações, privilegiando a aplicação da teoria na prática e enriquecendo a vivência da ciência na tecnologia e destas no social, por seu significado no desenvolvimento da sociedade contemporânea. [...]

Essa educação geral, que permite tanto buscar e criar informações como usá-las para solucionar problemas concretos, é preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Na verdade, qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, sócio-afetiva ou cognitiva é um refinamento das competências básicas. Essa educação geral permite a construção de competências que se traduzem em habilidades básicas, técnicas ou de gestão.

Dentro dessa concepção de educação, as competências e habilidades requeridas são as mesmas para atingir os objetivos primordiais, sejam elas o desenvolvimento pessoal e da cidadania, a preparação básica para o mundo da produção e o domínio dos instrumentos para continuar aprendendo.

Berger Filho afirma que a base para continuar aprendendo e para o desenvolvimento das competências e habilidades que é caracterizado pelo perfil profissional definido pelo “Paula Souza”, deve ser solidificada pela educação geral. Com a mesma linha de pensamento Araújo (2001, p. 215) afirma que,

[...] por serem absolutamente essenciais, as competências básicas do ensino médio constituem o fundamento do operar humano. Assim, dominar e fazer uso de linguagens, aplicar conceitos, selecionar e relacionar informações, argumentar e elaborar propostas quando vistas sob a perspectiva da ação, transformam-se nas operações características de todo fazer humano. O técnico, nesse ponto, é aquele que deve exercer tais competências acrescidas de seu necessário conhecimento específico.

A construção ou o desenvolvimento de competência que é apresentado nos objetivos gerais da proposta para o ensino técnico e para o ensino médio do “Paula Souza” é um conceito que vem sendo sistematizado e difundido por Philippe Perrenoud⁶³. Constata-se, contudo, que este conceito não é novo, embora esteja em evidência atualmente no campo educacional. As competências são uma retomada de princípios pedagógicos que estavam presentes na tendência educacional denominada Escola Nova ou Renovada⁶⁴ que colocou em prática a teoria educacional de Dewey, datada do final do século XIX.

Em pesquisa sobre as reformas do ensino médio e educação profissional de nível técnico realizada por Silva Jr. e Ferretti (2006, p. 112; 114) foi constatado que

Um dos primeiros problemas que o CEETEPS se defrontou foi o de compreender o conceito de competência tendo em vista sua utilização como referência para a construção do currículo. [...] houve investimento em cursos para diretores, coordenadores e mesmo professores, tendo em vista familiarizá-los com o conceito de competência e suas derivações em termos pedagógicos.

Os professores não entendiam este novo modelo, tinham dificuldade para elaborarem seus planos de trabalho docente e resistiam à inversão proporcionada pela mudança, pois vinham de uma metodologia em que a base era o conteúdo e desde então a base passa a ser competência. Portanto, a elaboração das aulas diferente do que vinha sendo realizada, com base nos conteúdos, deveriam ter como referências as competências. Estas mudanças geraram insatisfação entre os professores.

Buscando facilitar a compreensão, a Coordenadoria do Ensino Técnico propôs uma planilha para sistematizar a elaboração do plano de trabalho docente dividindo em tópicos, tais como: perfil de saída do técnico em questão; competências a serem desenvolvidas no módulo (semestre); competências a serem

⁶³ Sociólogo suíço, professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra. Autor das obras:

Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

⁶⁴ A educação era tida como o elemento-chave para promover a remodelação da sociedade. Lourenço Filho fala sobre a escola que Dewey dirigia no final do século passado, na Universidade de Chicago: “*As classes deixavam de ser locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades, que imprimissem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade.*” (Lourenço Filho. Introdução ao estudo da Escola Nova. São Paulo : Melhoramentos, 1950, p. 133.)

desenvolvidas pelo componente curricular; bases tecnológicas – conteúdos a serem desenvolvidos para desenvolver as referidas competências; instrumentos de avaliação; critérios de avaliação; evidências que indicam que as competências foram ou não desenvolvidas e processo de recuperação quando as competências não são desenvolvidas. Mesmo assim a resistência e o descontentamento foi geral.

Silva Jr. e Ferretti (2006, p. 120) afirmam que

As dificuldades encontradas remetem à tentativa de produzir a transição de um modelo pedagógico assentado sobre o ensino de conteúdos disciplinares para outro que prioriza o desempenho, expresso sob a forma de competências e habilidades, conferindo àqueles conteúdos outros atributos.

Até 1998, o MEC ainda não havia editado as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e para o Ensino Médio. Portanto, era normal tanto para os gestores, como para os professores do “Paula Souza” não entender o conceito e a amplitude desta reforma.

O conceito de competência pode ter diferentes significados. O Centro Paula Souza tomou por base quando da implantação do *Laboratório de Currículo*⁶⁵ em 1999 o de Perrenoud, em publicação intitulada “*Construir as Competências Desde a Escola*” (1999) onde o autor afirma que “a abordagem por competência junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos”.

Em entrevista a revista Nova Escola (2000, p.19), Perrenoud define competência como

A faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. [...] competências estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais. Os seres humanos não vivem todos as mesmas situações. Eles desenvolvem competências adaptadas a seu mundo. A selva das cidades exige competências diferentes da floresta virgem, os pobres têm problemas diferentes dos ricos para resolver. Algumas competências se desenvolvem em grande parte na escola. Outras não.

⁶⁵ Teve como objetivo reunir diretores, coordenadores, professores, representantes de empresas, entidades sindicais e especialistas em currículo para implementar reflexões, discussões e ações orientadas para a adequação do Ensino Médio e Técnico aos princípios da reforma implementada pela LDB aos paradigmas estabelecidos pelas Diretrizes e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e à política educacional do Centro Paula Souza (ALVES, 2006, p. 05).

Portanto, diante desta concepção o desenvolvimento, a construção das competências se dá exercitando-as em situações práticas, é um aprender fazendo. Desta forma o papel da escola é o de capacitar o aluno para o exercício da cidadania e das atividades produtivas.

Mesmo sem compreender a fundo esta nova concepção de ensino técnico e médio, os professores foram se adaptando auxiliados pelas capacitações e orientações transmitidas pela Coordenadoria do Ensino Técnico do “Paula Souza”, mas deparam com um agravante que foi a desatualização do parque tecnológico das escolas; equipamentos obsoletos, laboratórios desmantelados e, em muitas unidades, sem o mínimo necessário para manter em funcionamento um determinado curso. Esta situação gerou ações por parte das unidades em relação a parcerias com a iniciativa privada.

Muitas escolas através da APM – Associação de Paes e Mestres, apoiadas pela Administração Central do “Paula Souza” ministraram cursos, cederam o prédio para outras instituições realizarem atividades (vestibular, cursos, outros eventos...) e com essas concessões arrecadavam fundos para melhorar seus laboratórios.

Neste período a implantação e manutenção de um curso eram de responsabilidade da unidade escolar, pois o investimento do governo estadual na instituição era reduzido. O pré requisito para a implantação de um novo curso era o de poder oferecer as condições básicas de infra estrutura: prédio, instalações, equipamentos e docentes capacitados para o bom desenvolvimento da habilitação, além de um levantamento regional das necessidades de demanda. Isso fez com que algumas unidades se equipassem muito bem e outras ficassem na estagnação.

As transformações nos diversos setores da sociedade fizeram com que no texto da proposta de reformulação do ensino técnico pelo Centro Paula Souza fossem também incluídos nos *Objetivos gerais* (CEETEPS, 1998b, p 9) itens como:

3. Discutir as transformações tecnológicas e organizacionais da produção como um amplo processo de transformação da sociedade, e que se situam em meio às relações dos homens com os homens e dos homens com a natureza.
4. Discutir as transformações do trabalho no mundo atual e compreender os impactos dessas transformações na vida do trabalhador, no sistema de relações sociais e no mundo do conhecimento.

5. Desenvolver a consciência das possibilidades emancipatórias da humanidade que estão implícitas nas transformações tecnológicas em curso.

Acreditamos que ao elaborar a proposta de reformulação do ensino técnico, o grupo que formulou os *Objetivos gerais* introduziu os itens 3, 4 e 5, apresentados acima, por entender que o grande volume de informações produzidas em decorrência das novas tecnologias, e constantemente superadas, passam a exigir novos parâmetros para a formação do profissional. Portanto, este discutir as transformações tecnológicas, organizacionais e do trabalho deveria levar a um constante reformular dos currículos em relação à formação do aluno capacitando-o a utilizar diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Este discutir as transformações da sociedade não foi encarado como prioridade, embora tenha sido colocado em pauta na elaboração da proposta. O grupo que refletiu sobre a forma de reformulação do ensino técnico e médio nas unidades do Centro Paula Souza preocupou-se em atender as exigências legais da LDB e do Decreto 2208/97, neste primeiro momento. Já com a implantação do Laboratório de Currículo em 1999 estas questões foram levadas à discussão e pesadas na reformulação dos currículos.

Dentro de uma rede de Educação Profissional estadual, caso do Centro Paula Souza, onde o planejamento, a ação e o controle aparentemente são mais fáceis de realizar em relação a de nível nacional. Desta maneira, faz com que a proposta de discutir as transformações tecnológicas, organizacionais e do trabalho como forma de “desenvolver a consciências das possibilidades emancipatórias da humanidade” (CEETEPS, 1998b, p 9), ainda assim, não se realiza em sua plenitude.

Quando discutidas,

Tais possibilidades, no entanto, permanecem, para a imensa maioria da humanidade, uma mera promessa, pois o capitalismo se vê impossibilitado de cumprir tarefas sociais correspondentes ao avanço técnico alcançado. Este desenvolvimento, por si só, não garante a geração de uma sociedade realmente emancipada da pobreza, pois é modelado pelas relações de produção dominante. (MACHADO, 1994, p. 170),

Como podemos perceber existe certo grau de utopismo na proposta elaborada pelo “Paula Souza”, e não poderia ser diferente, quando se elabora uma

proposta principalmente na área de educação, seja ela Educação Profissional, Básica ou Superior.

No item 6 dos *Objetivos gerais* a proposta sugere “buscar a superação da dicotomia trabalho manual/intelectual, no cotidiano do curso, através das razões sociais que explicam e de uma prática pedagógica emancipadora” (CEETEPS, 1998b, p 9).

Rama (1997, p. 188) afirma que para alguns autores “a dicotomia manual-intelectual está sendo superada pela introdução da própria tecnologia” e que para outros,

Modificou-se o conceito de formação profissional. Do enfoque centrado na preparação para o exercício de uma ocupação, agora privilegia-se muito mais o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e aprendizagem polivalente do aluno. Hoje, o centro da questão não é “saber fazer”, mas “saber pensar” e “saber aprender”.

Entendemos que a dicotomia trabalho manual/intelectual está condicionada ao uso de novas tecnologias introduzidas nos processos produtivos. O fato das máquinas e equipamentos serem muito caros e sensíveis demanda um comprometimento do trabalhador com o processo, o que vem tornando necessária a transposição do trabalho manual para o intelectual.

Com a superação da organização da produção Ford/Taylorista

O paradigma clássico da divisão trabalho manual/trabalho intelectual dá lugar a um novo paradigma que é o da “intelectualização” da produção. Partidários desta corrente consideram ultrapassada a separação entre concepção e execução, e demonstram, através de estudos empíricos, que com a informatização e automatização das indústrias de transformação, as fronteiras entre o trabalho manual (execução) e intelectual (concepção) tornam-se cada vez mais tênues. (OLIVEIRA, 2002, p.68)

Quando o grupo que elaborou a proposta do Centro Paula Souza, incluiu este item nas orientações para a reformulação do ensino técnico, acreditamos que o objetivo era o de “romper com modelos clássicos de educação”, conforme mencionado anteriormente. Tais modelos priorizavam os modos de fazer e o disciplinamento, sem se comprometer com o estabelecimento de uma relação entre o trabalhador e o conhecimento que, ao integrar conteúdo e método, propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas (KUENZER, 1998, p. 93).

Outro princípio propagado no mundo do trabalho e incorporado no item 7 dos *Objetivos gerais* da proposta foi o de “promover um ensino baseado nos preceitos da ética e da integridade humana, estimulando o desenvolvimento do senso crítico, da cooperação, da iniciativa, da liderança e do espírito empreendedor.” (CEETEPS, 1998b, p. 9)

Quando da elaboração da proposta para a reformulação do ensino técnico em 1997, a sociedade se caracterizava por uma crise ética em dimensão internacional e nacional, não diferente de hoje. Diariamente a mídia vem divulgado casos de total desrespeito à ética e a cidadania.

Discursos, sermões, leis escritas e policiamento intensivo não refreiam os comportamentos estimulados ou por extrema carência, em termos de sobrevivência, ou por deformações de caráter, ou, ainda pela lei do *levar vantagem em tudo*, “institucionalizada” pelos padrões da sociedade capitalista contemporânea, cada vez mais competitiva e consumista. (ALVES, 1997, p. 11. grifo do autor)

A educação seja ela profissional ou básica deve disponibilizar ao aluno uma diversidade de saberes que deverão atender as suas diferentes formas de ser, aprender, de fazer e de conviver. Esta diversidade de saberes deverá proporcionar parâmetros para o desenvolvimento de valores e atitudes de respeito a si e aos outros nos diferentes papéis em que pode atuar social e profissionalmente. Diante deste pressuposto os preceitos da ética e da integridade humana devem levar o aluno ao desenvolvimento de maior autonomia em sua vida pessoal, social e profissional. Aliado a estes preceitos o novo perfil proposto ao técnico nesta reformulação valoriza o empreendedorismo, a iniciativa, a criatividade, a flexibilidade, a organização, o trabalho em equipe, o respeito pela vida e pelo meio ambiente, em oposição ao conservadorismo, à padronização, ao desperdício, à poluição e ao predadorismo. Perfil este característico de um mundo em mudanças.

Ainda dentro dos *Objetivos gerais* da proposta, dois outros itens são firmados:

- 8 Proporcionar a formação de profissionais com escolaridade correspondente ao nível médio, aptos à exercerem atividades específicas no trabalho.
- 9 Qualificar, reprofissionalizar e atualizar trabalhadores jovens e adultos cursando ou concluintes do Ensino Médio, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (CEETEPS, 1998b, p. 9)

Esta formulação ainda carregada dos ranços da antiga legislação, Parecer CFE nº 45/72, apresentada pelo Centro Paula Souza no sentido de “promover a formação de profissionais, [...] aptos a exercerem atividades *específicas* [...]”, retrata a fase de transição de um modelo que “concebe como resultado de um processo individual de aprendizagem de formas de fazer, definidas pelas necessidades da ocupação a ser exercida”, desconsiderando a necessidade do “desenvolvimento das competências intelectuais superiores e o domínio do conhecimento científico-tecnológico [...]” (KUENZER, 1998, p. 93).

Este enunciado vem dos objetivos da Educação Profissional definidos pelo Decreto Federal nº 2208/97, que foi a base de toda a reformulação do ensino técnico:

Art. 1º - A Educação profissional tem por objetivos:

I – [...];

II – proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médios, superior e de pós-graduação;

Tanto o decreto, como a proposta para o ensino técnico do “Paula Souza”, conseguem fugir de alguns princípios de um modelo de formação profissional que foi orgânico às necessidades do taylorismo-fordismo.

Para concluir os *Objetivos gerais* do ensino técnico, a proposta basicamente transcreve o inciso IV do artigo 1º do decreto firmando que um dos objetivos da Educação Profissional é o de “qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, *com qualquer nível de escolaridade*, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho” (grifo nosso). A proposta do Centro Paula Souza substitui o termo “*com qualquer nível de escolaridade*” por “*cursando ou concluintes do Ensino Médio*”, por estar se referindo a Educação Profissional de nível técnico.

Buscando atender este modelo de formação profissional proposto nos documentos oficiais, fundamentado nas transformações tecnológicas e organizacionais da produção, o “Paula Souza” propõe uma estrutura de curso que deve ser desenvolvida de forma a complementar ou em articulação com o ensino médio, atendendo a LDB e o decreto que regulamenta a educação profissional. Desta forma, a organização curricular de cinquenta e dois cursos técnicos oferecidos

pelas unidades escolares mantidas pelo Centro Paula Souza no ano de 1998 “[...] teve como características a estruturação dos cursos em módulos, a definição de qualificações e certificações intermediárias em cada itinerário de formação técnica e a exigência mínima de matrícula na 2ª série do ensino médio”. (ARAÚJO, 2001, p. 15)

Em função desta concepção a proposta apresenta uma estrutura de curso com um currículo assim estruturado:

1. As disciplinas serão agrupadas sob a forma de módulos⁶⁶.
2. As habilitações serão compostas por módulos com carga horária mínima prevista no dispositivo legal que institui a habilitação, conforme o contido no Parecer CNE nº 05/97, item 3.6, ao tratar da Educação Profissional.
3. O Ensino Técnico proposto será organizado em períodos semestrais, com matrícula e avaliação dentro do semestre.
4. O aluno receberá o certificado de conclusão do Ensino Técnico correspondente à habilitação profissional cursada, ao final de dois, três ou, em alguns casos, quatro módulos, desde que tenha concluído, também o Ensino Médio.
5. Os módulos terão caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificação de qualificação profissional.
6. Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos já cursados para obtenção de habilitação diversa.
7. Os certificados de competências dos módulos que integram uma habilitação profissional darão direito ao diploma correspondente de Técnico, desde que o aluno tenha concluído também o Ensino Médio.
8. As disciplinas Estatística, Informática, Leitura e Produção de Texto, Ética e Cidadania, Tecnologia e Meio Ambiente e Gestão e Qualidade integrarão os currículos das habilitações do Ensino Técnico, correspondendo a, no mínimo, 240 (duzentos e quarenta) horas. (CEETEPS, 1998b, p. 10 e 11)

Esta questão da organização da educação profissional quanto à estrutura curricular dos cursos remete-se ao Decreto nº 2.208/97 e neste primeiro momento, ao Parecer nº CFE 45/72, do extinto Conselho Federal de Educação, enquanto aguardava-se a publicação das propostas das novas diretrizes curriculares nacionais, conforme dispõe o § 1º, do artigo 9º, da lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que alterou dispositivos da Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961.

Com a separação do ensino médio, o ensino técnico adquire o caráter de terminalidade conferido aos módulos, com objetivo da qualificação profissional, de modo a possibilitar a inserção do trabalhador no mercado de trabalho além de tornar

⁶⁶ Segundo o Parecer nº 16/1999 (BRASIL, 2000), “módulo é um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas”.

os cursos mais flexíveis, permitindo que os alunos possam construir itinerários individuais que os conduzam a níveis mais elevados de competências para o trabalho. Esta estrutura modular e mesmo o conceito de módulo já é antecipado nas unidades do Centro Paula Souza, mesmo antes da publicação do Parecer CNE/CBE 16/99 e Resolução CNE/CEB 04/99 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Este ideário da construção das competências através dos itinerários formativos na reestruturação do ensino técnico foi trabalhado timidamente no “Paula Souza” neste início da reestruturação da educação profissional. Nos dois primeiros anos da implantação vigorou o Parecer CFE nº 45/72, cuja organização dos cursos estava sujeita a currículos mínimos padronizados, com matérias obrigatórias, desdobradas e tratadas como disciplinas. A flexibilidade prevista com a promulgação da LDB e do decreto que regulamenta a educação profissional vislumbrava um horizonte de liberdade, no qual a escola construiria o currículo do curso a ser oferecido, estruturando um plano contextualizado com a realidade do mundo do trabalho. Isto não ocorreu e matrizes curriculares “padronizadas” foram implantadas nas unidades escolares elaboradas por um pequeno grupo de diretores, coordenadores, professores e especialistas da educação que reformularam e adaptaram as antigas matrizes dos cursos ministrados sob a legislação anterior para um modelo modular, semestral.

A justificativa para esta atitude foi em razão da necessidade urgente da implantação dos novos modelos de currículos. Se fosse dada a liberdade de cada unidade elaborar sua matriz curricular, exigiria muito tempo de estudo e reflexão até que cada escola entendesse a nova estrutura traçada pela legislação.

Os cursos técnicos neste primeiro momento da implantação tinham a duração de 1500 horas-aula, ou seja, 1200 horas, distribuídos em três módulos/semestres. A aprovação em cada módulo dava ao aluno o direito de uma certificação e ao final dos três módulos a certificação de técnico na área cursada, desde que tivesse concluído o Ensino Médio.

Antecedendo ao Parecer CNE/CBE nº 16/99, a proposta busca nesta estrutura curricular garantir a flexibilidade, interdisciplinaridade e a contextualização

com a inclusão de disciplinas tidas como “optativas”⁶⁷ de Estatística, Informática, Leitura e Produção de Texto, Ética e Cidadania, Tecnologia e Meio Ambiente e Gestão e Qualidade no itinerário formativo das habilitações do ensino técnico e do ensino médio, a fim de garantir a polivalência⁶⁸ para o transito nas áreas ou ocupações, apoiada em bases científicas, tecnológicas e em atributos humanos.

Em “*Proposta de Currículo por Competências para o Ensino Médio*” (2006), elaborada por Julia Falivene Alves no tópico “*Histórico das matrizes curriculares...*”, a inclusão das disciplinas “optativas” “[...] eram propostas para serem desenvolvidas de modo tal que problemas políticos, econômicos e socioculturais fossem abordados sob múltiplos olhares: o da filosofia, da sociologia, da antropologia, da economia etc.” (ALVES, 2006, p. 6), buscando desenvolver nos alunos capacidades de absorver e produzir novos saberes, assumir novas competências, lidar com novas tecnologias e novos processos de gestão produtiva, na perspectiva da construção de uma cidadania participativa. (CEETEPS, 1997, p. 6)

A carga horária destas disciplinas denominadas “optativas” era no mínimo de 240 horas, o que correspondia a 20% do total do curso. A inclusão destas disciplinas além da justificativa acima, respondia à preocupação por parte dos gestores do Centro Paula Souza em acomodar uma possível situação de professores do Ensino Médio que poderiam perder aulas com a reestruturação.

Foi o caso da ampliação das oportunidades para os professores de Matemática ministrarem Estatística, os de Português ministrarem Leitura e Produção de Texto, os de História ministrarem Ética e Cidadania e os de Geografia, Biologia e Química ministrarem Tecnologia e Meio Ambiente.

Diante do texto da proposta do “Paula Souza” podemos notar além das impressões que tiramos em relação ao atendimento das necessidades do mercado, ao atendimento da vocação da instituição e o acomodar uma situação funcional, a

⁶⁷ Carregavam esta nomenclatura, mas eram disciplinas fixas da matriz curricular do período da implantação, sem nenhum poder de opção por parte do aluno ou da escola.

⁶⁸ Por polivalência aqui se entende o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins (PARECER CNE/CEB nº 16/99).

intenção explícita de transformar os alunos em cidadãos participativos de um processo de ensino-aprendizagem que integre a escola e a vida, um processo que integre saber e fazer, de modo que, construam um raciocínio e uma postura crítica e ajam com dignidade, justiça e equidade nas relações interpessoais.

3.2 Propostas para o ensino médio

O ensino médio passa a ter com a LDB nº 9394/96, características de terminalidade, assegurando a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, com a possibilidade de continuidade dos estudos.

O texto da proposta em sua *Apresentação* da implantação do currículo de ensino médio, afirma que conteúdos, metodologias e formas de avaliação foram organizados de tal modo que ao final dos três anos, o educando tenha adquirido:

- conhecimento dos princípios científicos e tecnológicos requisitados pelo atual sistema de produção, dos códigos contemporâneos de linguagens e de conceitos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania;
- qualificação para o exercício de uma profissão;
- preparo para a complementação dos estudos necessários para sua habilitação como técnico;
- pré-requisitos para a continuidade de sua formação escolar em nível de terceiro grau. (CEETEPS, 1998b, p. 12)

Com esta formulação o texto de apresentação leva-nos a constatar que a intenção do Centro Paula Souza é de desenvolver uma prática pedagógica voltada não só para o acesso ao saber que compõe o patrimônio cultural da humanidade, mas também para orientar os conteúdos das ciências, letras e artes que ensinam de maneira que possam contribuir para a formação para o trabalho, o desenvolvimento de competências profissionais e continuidade dos estudos.

Dentro do contexto legal o Centro Paula Souza, buscou elaborar uma organização curricular para o ensino médio comprometida com o novo significado do trabalho em uma economia globalizada e com o sujeito ativo, a pessoa humana na construção da cidadania.

Antes de definir as matrizes curriculares, a Coordenadoria do Ensino Técnico através do grupo que elaborou a proposta educacional para o “Paula Souza”, definiu os objetivos para o ensino médio nas unidades escolares que iriam manter tal etapa da Educação Básica:

1. fortalecer as relações entre a educação e o trabalho;
2. oferecer novas oportunidades de acesso à educação profissional de nível técnico ou superior;
3. proporcionar ao aluno do Ensino Médio acesso a disciplinas que tenham aproveitamento na educação técnica, por comporem um módulo de uma ou de algumas habilitações profissionais específicas;
4. otimizar os recursos humanos e materiais já existentes nas Unidades Escolares de sua rede de ensino. (CEETEPS, 1998b, p. 12)

Esta proposta criou certa resistência no primeiro momento, por parte dos professores do ensino médio como ocorreu com os professores do ensino técnico, conforme relatamos anteriormente, cuja formação se fundamentava em modelos clássicos e convencionais de educação, dificultando a transposição e absorção desta nova forma de ensino e aprendizagem.

O Centro Paula Souza conta em seu quadro de docentes com a maioria de profissionais formados em universidades que ofereceram cursos fragmentados em torno das diferentes áreas do conhecimento. Por falta de estruturas das universidades, muitos professores não foram capazes de adquirir habilidades e competências indispensáveis para enfrentar os desafios das salas de aulas na perspectiva interdisciplinar e contextualizada.

Buscando minimizar este problema a Coordenadoria do Ensino Técnico elaborou materiais com os procedimentos para a reorganização da educação na instituição, como este que estamos analisando, promoveu capacitações e criou o *Laboratório de Currículos* de Ensino Médio e Técnico, como já citamos anteriormente, para preparar os professores tendo em vista as mudanças propostas na legislação nacional. Portanto, nesta primeira fase da implantação da reforma as relações educação e trabalho foram estudadas por coordenadores e professores do

ensino médio, voltadas à reestruturação da educação nacional, às linhas adotadas pela instituição e instrumentos de desenvolvimento de competências e de intervenção na realidade social.

Avaliando este período que se iniciou com a reestruturação do ensino médio e findou em 2006 com a implantação do currículo reelaborado pelo *Laboratório de Currículo*, Alves (2006, p.12) afirma que

A capacitação dos Coordenadores de Ensino Médio foi fundamental para a divulgação dos trabalhos do *Laboratório de Currículo* e discussão e aplicação prática de princípios, conceitos, metodologias, procedimentos didáticos, instrumentos e técnicas de avaliação, elaboração, execução e acompanhamento de planos de trabalho e implantação de projetos.

Este período serviu para o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais, objetivando reformular o currículo do Ensino Médio, proposto inicialmente em 1998, adequando-o aos princípios destes documentos publicados após 1999.

Mesmo hoje, dez anos após a implantação da primeira proposta de reorganização estrutural e curricular do ensino médio, os resultados revelam grandes dificuldades práticas de execução. Entendemos que as capacitações não foram suficientes para a formação dos professores neste novo modelo de ensino. Em *Relatório de Avaliação – Implantação do ensino médio na rede do CEETEPS (1998)*, Alves (1999, p. 6) ao analisar pesquisa realizada junto aos alunos do ensino médio, constatou-se que uma das críticas mais freqüentes foram relativas ao “fato de algumas aulas serem teóricas e desvinculadas da atualidade e do cotidiano” e os mesmos sugeriram como solução do problema, “aulas mais práticas e dinâmicas; realização de experiências; uso de laboratórios, computadores e vídeos; viagens; exposições etc.”.

Neste ano, em muitas unidades escolares as instalações deixavam a desejar e os equipamentos eram obsoletos e muitas vezes quebrados, carecendo de manutenção. O governo estadual não aplicava recursos suficientes para melhorar o padrão de qualidade das unidades escolares, a instituição como outras mantidas pelo estado passavam por um saneamento financeiro. Como no ensino técnico as melhorias vieram em função das parcerias realizadas pelas APMs de algumas escolas, que conseguiram com que parceiros investissem em laboratórios,

equipamentos e até mesmo em instalações. Estas dificuldades aliadas às aulas descontextualizada dos professores constituíram algumas das dificuldades na implantação da proposta de reformulação do ensino médio e também do técnico.

Outra preocupação dos gestores do Centro Paula Souza foi com a ociosidade dos prédios escolares nos períodos da manhã e da tarde. Isto levou a Coordenadoria do Ensino Técnico recomendar às escolas manterem o ensino médio no período da manhã, reservando o período da tarde e noite para os cursos técnicos, tentando assim, melhorar a distribuição e a ocupação do espaço escolar e otimizar as atividades do pessoal técnico-administrativo.

Com a reformulação/implantação do ensino médio nas unidades escolares mantidas pelo Centro Paula Souza abriu-se a oportunidade dos alunos acessarem o ensino técnico ou superior aproveitando componentes curriculares cursados nesta modalidade de ensino, pois os currículos reformulados, contemplavam componentes curriculares de habilitações profissionais oferecidas em turnos diferentes (tarde e noite).

Percebe-se, tanto na apresentação como nos objetivos, a intenção de vincular o ensino médio ao técnico, ao afirmar que a organização do currículo está proposta, de tal maneira que o educando, ao final do curso, adquira uma “qualificação para o exercício de uma profissão” e com a afirmação que um dos objetivos do ensino médio é de “fortalecer as relações entre educação e trabalho”. (CEETEPS, 1998b, p. 12; 13)

Acreditamos que esta concepção proposta para o ensino médio resulta da vocação da instituição como formadora de mão-de-obra para o mundo do trabalho que conforme decreto de criação “[...] tem por finalidade a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior [...]” (Decreto-lei de 6 de outubro de 1969, Artigo 2º), bem como da necessidade de adequar/otimizar sua estrutura física e seu quadro de professores que em muitas situações, por conta da reestruturação da educação profissional reduziriam suas cargas horárias mensais acarretando em decréscimo de salário e até mesmo na rescisão de contratos empregatícios.

Para tanto, a Coordenadoria do Ensino Técnico do “Paula Souza” formulou justificativa ao Conselho Deliberativo, para a proposta de implantação do ensino médio nas unidades mantidas pela instituição, apontando que

A qualidade do corpo docente da Parte Comum das Escolas do CEETEPS – produto do cuidado com sua seleção; da formação continuada; de experiência em adequar suas propostas de trabalho também à necessidade de formação e de participação de trabalhos em equipe com colegas de disciplina técnicas - , além dos investimentos já realizados pela *Secretaria de Ciência e Tecnologia* em capacitação, são outros elementos reforçadores da pertinência de a Instituição estar oferecendo o Ensino Médio voltado para a Educação Profissional, com o aproveitamento de recursos humanos tão bem qualificados”. (grifo do autor) (CEETEPS, 1997, p. 8)

Dentre estas, outras justificativas foram formuladas em função da

Necessidade de tornar viável e mais produtiva aos alunos a possibilidade de cursar o Ensino Médio e o Curso Técnico Modular ou o de Qualificação Profissional concomitantemente, garantindo-lhes: economia de tempo e de gastos com locomoção; um ensino harmonioso em termos de projeto Educacional, horários, espaço e corpo docente; maior eficácia da assistência educacional e pedagógica que lhes é prestada, pois será possível o melhor acompanhamento de suas dificuldades e sucessos em mais de um curso por acontecerem eles no mesmo prédio e serem os mesmos os especialistas que os atenderão. (CEETEPS, 1997, p. 7)

Além do fato de dispor de pessoal, infra estrutura, demanda e projeto educacional adequado as transformações do mundo, outras justificativas foram apresentadas pela Coordenadoria do Ensino Técnico:

A localização de muitas Unidades de nossa rede – *distantes e isoladas do centro urbano* – dificultaria ao estudante freqüentar, ao mesmo tempo, um curso modularizado por ela oferecido e, ao mesmo tempo, o de Ensino Médio em outra escola (grifo do autor).

Da maneira como CEETPS está propondo a estruturação dos cursos e suas respectivas grades curriculares, ao cursar o Ensino médio o aluno não só estará entrando em contato com a realidade ligada a algumas competências profissionais, desenvolvidas nas habilitações existentes na mesma Unidade, como também já estará cursando disciplinas que compõem um módulo do Ensino Profissional, o que o estimulará, certamente, a cursar os outros módulos para concluir sua formação. (CEETEPS, 1997, p. 7-8)

Tais justificativas se fizeram necessárias diante do momento em que a instituição estava passando, a “necessidade de estabelecer o seu saneamento financeiro” e dos rumores que ocorriam por todas as unidades escolares e administração central de que o ensino médio nos moldes propostos pela legislação, desvinculando-se do ensino técnico, não seria a vocação do “Paula Souza”, que desde a sua criação tem como “[...] finalidade a articulação, a realização

e o desenvolvimento da educação tecnológica [...]” (Decreto-lei de 6 de outubro de 1969, artigo 2º).

As preocupações acima citadas e buscando atender a legislação recém promulgada reverteram num currículo assim estruturado para o ensino médio:

- A. Quanto aos componentes curriculares que integram a **base nacional comum** e contribuem para consolidar a formação global dos estudantes, a carga horária corresponderá a 2.100 (dois mil e cem) horas-aula de cinquenta minutos cada uma. Esses componentes são aqueles já tradicionais: *Língua Portuguesa e Literatura; História; Geografia; Física; Química; Biologia; e Programas de Saúde; Matemática; Educação Artística e Educação Física.*
- B. Quanto à parte diversificada, será constituída de 900 (novecentos) horas-aulas, também de cinquenta minutos cada, assim divididas:
 - 600 (seiscentos) horas-aula destinadas a **componentes curriculares profissionalizantes de caráter geral** voltados para o aprimoramento do educando como pessoa humana e sua preparação básica para a cidadania e para o trabalho, [...]. Esses [...] integram os currículos de todos os cursos do Ensino Médio e são os seguintes: *Inglês, Informática; Estatística; Leitura e Produção de Textos, Tecnologias e Meio Ambiente; Ética e Cidadania e Gestão de Qualidade.*(grifo do texto)
 - 300 (trezentas) horas-aula destinadas a **componentes curriculares de caráter técnico**, que poderão ser aproveitados quando o educando optar por um curso técnico do qual eles representam um módulo. (CEETEPS, 1998b, p. 13 -14. grifo do texto)

Em decorrência da diferenciação na Parte Diversificada Técnica, o Centro Paula Souza propôs três tipos de currículo para o ensino médio; o primeiro para as escolas com habilitações do Setor Terciário/Serviço (Administração, Enfermagem, Turismo, Secretariado...); o segundo para as escolas com habilitações do Setor Secundário/Industrial (Mecânica, Elétrica, Construção Civil, Química...) o terceiro para escolas com habilitações do Setor Primário/Agropecuário (Agricultura, Pecuária, Industrialização de Produtos Agropecuários...). (CEETEPS, 1998b, p. 14-15)

O ensino médio foi organizado em três ciclos de dois semestres cada, e a certificação ocorre após aprovação nos três ciclos, dando ao aluno o direito do certificado de conclusão do ensino médio e da Qualificação Profissional de Auxiliar, correspondente ao módulo realizado, conforme a área profissional e as disciplinas cursadas da Parte Diversificada Técnica. (CEETEPS, 1998b, p. 15)

Desta forma, a estrutura curricular atende às finalidades do ensino médio, conforme Seção IV, Do Ensino Médio da Lei 9394/96

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Esta nova reformulação do ensino médio conforme previsto por lei e adotado pelo Centro Paula Souza, representa um avanço em relação às práticas anteriores, expressa o comprometimento da instituição não só em atender o mercado de trabalho mas, também a formação integral do cidadão. Para tanto, a Coordenadoria do Ensino Técnico elaborou material explicativo com os procedimentos para a reorganização do ensino médio e técnico nas unidades escolares, promoveu capacitações e criou o *Laboratório de Currículos* de ensino médio e técnico, como já citamos anteriormente, para preparar os professores tendo em vista as mudanças propostas na legislação nacional e as linhas adotadas pela instituição.

3.3 Metodologia para o Ensino Técnico e o Ensino Médio

Com o intuito de dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem, às atividades docentes e discentes e orientações na formulação dos projetos pedagógicos das escolas mantidas pelo Centro Paula Souza, o texto da proposta de implantação do ensino médio e técnico sugere alguns princípios metodológicos de trabalho.

Partindo do objetivo do trabalho pedagógico a ser desenvolvido - “aprender a aprender” – de aprender no mais amplo sentido e nas mais diversas esferas da vida

pessoal, social e profissional o texto propõe atividades planejadas que levem o aluno a ser sujeito de sua própria formação e possibilitem:

- construir seu conhecimento;
- apropriar-se de conhecimentos, informações e conceitos científicos, tecnológicos e culturais;
- desenvolver sua criticidade e criatividade;
- trabalhar em equipes; dominar as habilidades específicas para a execução das atividades correspondentes à habilitação profissional;
- desenvolver o espírito empreendedor e capacitar-se para a gestão empresarial;
[...];
- ampliar suas condições de empregabilidade, capacitando-se para atender às novas necessidades da empresa e para mudanças no mundo do trabalho;
- [...];
- Posicionar-se eticamente perante as diversas situações com que se depara;
- Exercitar livremente sua cidadania;
- [...] (CEETEPS, 1998b, p. 17 e 18).

Diante destas diretrizes de propostas para a elaboração do projeto pedagógico da escola, notamos a preocupação do Centro Paula Souza em se enquadrar dentro de um novo discurso (já citado neste trabalho), onde a formação do trabalhador dê conta de diversos setores da economia, a polivalência.

Kuenzer (1998, p. 96) constata que

O novo discurso refere-se a um trabalhador de novo tipo, [...] com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível. Dentre elas algumas merecem destaque: a capacidade de comunicar-se adequadamente, através do domínio dos códigos e linguagens incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade.

Para este modelo de formação, segundo a proposta de implantação do ensino técnico e médio do Centro Paula Souza, o docente ao exercer sua função deve: considerar as experiências, potencialidades e dificuldades dos alunos, decidir com a classe as regras que nortearão as relações; esclarecer os alunos sobre os objetivos e metas do trabalho, propor etapas e cronograma de estudo, orientar os caminhos a serem trilhados, discutir os critérios de avaliação, portar-se como facilitador da

aprendizagem. Ainda dentro desta metodologia a proposta afirma que deve ser valorizada a prática de ensinar e aprender através de projetos de pesquisa. Dessa forma,

A partir de questões ou problemas levantados – extraídos do cotidiano do aluno, de questões sociais de emergência ou de fatos ocorridos na atualidade -, os alunos serão estimulados a demonstrar o que já sabem a respeito, a perceber o quanto têm de aprender ainda e a realizar estudos e atividades que lhes possibilitem resolver os problemas colocados. (CEETEPS, 1998b, p. 20 e 21)

A preocupação do Centro Paula Souza quanto à reformulação da educação profissional levou a instituição a expedir estas orientações aos docentes que “[...] devem procurar conscientizar o aluno de que os conhecimentos nunca estão acabados e que todos refletem o contexto histórico e cultural em que foram elaborados, não sendo, portanto, leituras neutras da realidade”. (CEETEPS, 1998b, p. 21)

Segundo Araújo (2001, p. 211),

Esse processo tem como finalidade a substituição do modelo curricular estruturado e desenvolvido a partir de disciplinas, tratado exclusivamente em ambientes escolares, por um currículo integrado e gerenciado a partir de projetos que envolvam professores de diferentes disciplinas e que se realizem nos espaços da escola e em laboratórios e oficinas de empresas conveniadas.

Desta forma, entendemos que o plano escolar, a proposta pedagógica das escolas técnicas e os planos de trabalhos dos docentes devem estar em sintonia com o dia-a-dia da sala de aula e vice-versa e propiciar o contato do aluno com a realidade social intra e extra escola, sendo assim, a teoria e a prática caminharão juntas desencadeando novas teorias e com isso, novas práticas podem surgir.

3.4 Sistema de avaliação do processo ensino aprendizagem

A aplicação destas novas práticas de gestão e de ensino-aprendizagem exigiu uma reformulação do sistema de avaliação adotado pelas unidades de ensino. Para tanto, o sistema proposto deveria contemplar as novas diretrizes e exigências legais,

que acarretou a alteração do regimento comum das escolas técnicas do Centro Paula Souza.

Dentre outras alterações sugeriu-se a necessidade da reelaboração dos artigos 67 a 81, referente ao Capítulo III – Da Verificação do Rendimento Escolar, do Título III – Da Organização Didática; o artigo 83, referente ao Capítulo IV – Do Plano Escolar; e os artigos 105 a 107, referentes ao Capítulo II – Da Matrícula, do Título IV – Do Regime Escolar.

Segundo Almério Melquíades de Araújo, presidente da comissão da adequação do regimento comum e coordenador do ensino técnico do Centro Paula Souza

A sistemática adotada para esse trabalho (reelaboração do regimento comum das escolas técnicas) pautou-se pela busca de consenso gradativo, assegurando-se a participação de todas as unidades envolvidas e, no interior delas, de todos os segmentos da comunidade. No período de transformações institucionais privilegia-se a solidez, como garantia inicial da evolução do sistema. Sobre esta bases assentar-se-á futuramente da diversidade e da flexibilidade necessária. (CEETEPS, 1999, p. 5)

Após análise de 647 sugestões e das emendas aprovadas no Fórum de Jundiaí com a participação de 166 delegados a Comissão Central de Adequação do Regimento, reelaborou o texto base e o encaminhou ao Conselho Deliberativo que, em reunião de 19 de outubro de 1998, aprovou o novo Regimento das Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS e o encaminhou ao Conselho Estadual de Educação, que aprovou com o Parecer CEE nº10/99, publicado no D.O.E de 29 de janeiro de 1999.

No que se refere à verificação do rendimento escolar, a LDB estabelece critérios que o “Paula Souza” propõe como diretrizes gerais para a implantação do ensino médio e técnico, no sentido de que fosse contemplada a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, a possibilidade de aceleração de estudos, o aproveitamento de estudo, a recuperação contínua para casos de baixo rendimento. (CEETEPS, 1998b, p. 24; LDB nº 9394/96, Art. 24, V)

A proposta elaborada pelo Centro Paula Souza define que a avaliação se fará acompanhar de uma apreciação sobre conhecimento, habilidades e atitudes

observados no aluno, detecção de lacunas de aprendizagem e orientações de atividades de recuperação aos que apresentarem defasagem de aprendizagem. (CEETEPS, 1998b, p. 27)

A avaliação deve se realizar de forma a contribuir para formar o indivíduo respeitando suas diferenças e individualidades para que seja capaz de resolver as situações problemas encontradas no dia-a-dia. Segundo Demo (1996, p. 186)

Avaliamos o êxito de qualquer ensino não pela capacidade de reprodução que o aluno tem do que lhe foi apresentado como informação ou caso exemplar, mas pela sua capacidade de construir soluções próprias a novos problemas, ainda que para isso ele recorra àquilo que lhe foi colocado como caso exemplar, ou seja, que ele lance mão das “soluções canônicas” que lhe foram apresentadas.

A avaliação escolar é um processo de observação, de verificação e de análise da construção do conhecimento com o objetivo de tomar decisões cabíveis quanto ao direcionamento ou redirecionamento da aprendizagem de cada indivíduo. Segundo Luckesi (1995, p.148)

O ato de avaliar tem, basicamente, três passos: Conhecer o nível de desempenho do aluno em forma de constatação da realidade. Comparar essa informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo. (qualificação). Tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados.

Hoffmann (1.993, p. 134) afirma que

Avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação - reflexão, num acompanhamento permanente do professor e este deve propiciar ao aluno em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas.

A avaliação deve nortear o trabalho do professor, possibilitando-lhe definir ou redefinir novas metas, prioridades, ajustes e reajustes no plano escolar, tarefas e atividades pedagógicas, materiais de apoio, metodologias de ensino.

Na avaliação sobre a *Implantação do ensino médio na rede do CEETEPS (1998)*, no item sugestões foi constatado que uma parcela dos professores que participaram sugeriram “encontros de capacitação sobre avaliação” (ALVES, 1999, p.9) e que outra parcela aponta como aspecto positivo “o sistema de avaliação mais global e que valoriza o aluno não só pelos conhecimentos mas pelas habilidades e atitudes” (ALVES, 1999, p.9).

O aluno com aproveitamento insuficiente, no decorrer do ciclo/módulo, será submetido a estudos de recuperação sistemáticos, paralelo e contínuo, através de atividades, recursos e metodologias diferenciadas, com o intuito de superar as defasagens detectadas no período. (CEETEPS, 1998b, p. 28)

À prática da recuperação contínua e paralela é utilizada pela maioria dos professores. Salienta o relatório de avaliação deste primeiro ano de implantação da reformulação do ensino médio e técnico que alguns professores praticam esta metodologia, mas contrariados. Afirmam “[...] preferir avaliar os seus alunos só de tempos em tempos [...] acham que a recuperação contínua ‘*atrasa o cumprimento do programa*’”. (ALVES, 1999, p.11. grifo do autor).

Podemos inferir pelas afirmações relacionadas no relatório de avaliação que mesmo com as capacitações e reuniões realizadas nas escolas para a reflexão, compreensão e aprofundamento dos documentos que propunham a reformulação da educação nacional e na instituição, nem todos os professores aderiram a este modelo de avaliação e mesmo de ensino aprendizagem neste primeiro momento.

Ao final do ciclo/módulo, conforme a proposta, o professor emitirá um conceito que sintetizará o desempenho do aluno ao longo do período, expresso nas seguintes menções:

MB – muito bom – o aluno superou os objetivos essenciais

B – bom – o aluno atingiu os objetivos essenciais;

I – insatisfatório – o aluno não atingiu os objetivos essenciais. (CEETEPS, 1998b, p.27)

Os conceitos atribuídos ao aluno no final de cada período serão indicadores para análise sobre o desempenho do mesmo, visando a sua continuidade para a etapa seguinte.

No relatório de avaliação (Alves, 1999) os professores indicaram no item “aspectos desfavoráveis que mereceriam ser repensados”: o “sistema de avaliação com apenas 3 menções” e como sugestão “repensar o sistema de avaliação; acrescentar mais uma menção”.

No sistema antigo os professores estavam acostumados a avaliar os alunos e atribuir menções A, B, C, D e E, sendo que os alunos que recebessem as menções D e E não teriam atingido os mínimos necessários para a aprovação, portanto eram considerados reprovados no determinado componente curricular.

Alunos também se manifestaram contra esta forma de atribuir as menções e sugeriram um “sistema de avaliação baseado em 5 menções na forma de letras (como o anterior), ou em números (notas), ou com acréscimo de um conceito a mais ao atual, sendo ele intermediário entre o *B* e o *I*”. (ALVES, 1999, p.11)

Após oito anos da implantação desta forma de avaliar, em 2006, o Conselho Deliberativo do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza aprova diversas alterações no Regimento Comum das Escolas Técnicas, sendo uma delas a inclusão de uma menção intermediária entre o *B* e o *I*, a menção *R*, caracterizando um conceito regular – o aluno obteve desempenho regular no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.

Foi previsto também na proposta do Centro Paula Souza a *Progressão Parcial*,

O conselho de classe poderá decidir pela promoção do aluno, adotando o regime de progressão parcial, em até 3 (três) disciplinas, considerando as características do estudante e sua possibilidade de acompanhar o Ciclo seguinte, respeitada a seqüência do currículo. (CEETEPS, 1998b, p. 29-30)

A operacionalização deste regime de progressão parcial foi muito criticada inicialmente pelos professores, pois a responsabilidade de elaboração e supervisão do *programa especial de estudos* caberia ao docente do componente curricular em que o aluno não tivesse atingido os objetivos/competências. (CEETEPS, 1998b, p. 30) Esta elaboração e supervisão deste *programa especial de estudo*, constituído de atividades, com recursos e metodologias diferenciadas, reorientação da aprendizagem, diagnóstico e atendimento individualizado, deve ser realizado pelo aluno fora do horário normal de aulas e o mesmo acontecendo com o professor, sendo que este não recebe nada por esta atividade extra agora lhe conferida. Após cumprir com as exigências deste *programa* o aluno pode avançar nos estudos.

Cabe salientar ainda neste sistema de avaliação do processo de ensino aprendizagem o controle de freqüência:

A apuração da assiduidade dos alunos será realizada independentemente da verificação do aproveitamento escolar. Será exigida do aluno a freqüência mínima de 75% do total de horas letivas do Ciclo e de 65% de cada componente curricular, para sua aprovação.
O aluno retido por freqüência não terá direito de utilizar-se do regime de progressão parcial. (CEETEPS, 1998b, p. 30)

Esta foi uma proposta do Centro Paula Souza que gerou alguns recursos no final do semestre, pois a LDB, Lei nº 9394/96 no art. 24, VI, define que “o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a *freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação*” (grifo nosso). A legislação não define que a freqüência de cada componente curricular deve ser superior a 65%, mas sim 75% do total de horas letivas. Alunos que tinham freqüências inferiores a 65% em algum componente curricular, mas não tinham freqüência inferior a 75% no total geral de todos componentes exigiam a aprovação para o ciclo/módulo seguinte. Percebendo o confronto com a legislação a Coordenadoria do Ensino Técnico emitiu orientações para os próximos semestres que a partir de 1999 fosse seguido os mínimos exigidos pela legislação com referência ao total de horas letivas do ciclo/módulo.

O Plano de Trabalho Docente deve contemplar a sistemática de avaliação em cada componente curricular, com operacionalização de suas formas e instrumentos. No início do semestre os alunos devem ser informados pelo professor das normas de avaliação. O resultado e as propostas de recuperação de cada componente curricular, devem ser comunicados aos alunos e a seus pais ou responsáveis, se menor de idade, a cada semestre.

Quando o “Paula Souza”, com base na LDB, propõe este modelo de verificação do rendimento escolar, entendemos que se desenvolvido conforme exposto pode diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno, em relação à programação curricular. A avaliação neste contexto não deve priorizar apenas o resultado ou o processo, mas deve como prática de investigação, interrogar a relação ensino aprendizagem e buscar identificar os conhecimentos construídos e as

dificuldades apresentadas pelos alunos, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo/módulo.

Por último, é de se registrar que apesar do “Paula Souza” apresentar uma proposta diferenciada para avaliação do rendimento escolar, muitas características do modelo anterior ainda permanecem na prática docente.

4 OUTRAS CONSIDERAÇÕES

As constantes modificações sofridas pelas empresas para enfrentar a globalização e aumentar a competitividade têm como conseqüências um novo perfil empresarial, mesmo que diferenciado, em função do produto e do setor a ser considerado. As empresas estão preocupadas com “[...] os métodos e técnicas relacionados à organização do processo de trabalho, controle e garantia da qualidade, planejamento e gestão [...]”, destacando, entre as práticas mais disseminadas “[...] o planejamento das necessidades materiais, planejamento estratégico, a implantação de trabalho em grupo e a multifuncionalidade” (CNI/SENAI, 1998, não paginada), acarretando uma nova estrutura organizacional e conseqüentemente dificuldades para obter uma mão-de-obra que atenda estas novas exigências que se alteram em curto espaço de tempo.

Os trabalhadores têm que se tornarem tão flexíveis quanto às empresas. As exigências para a contratação de um funcionário dão uma visão do desejado hoje:

Sem o primeiro grau (ensino fundamental) completo está difícil arrumar emprego até na construção civil. Para funções de comando, só se qualifica quem tem formação universitária. O funcionário que não fala inglês não sobe de posto, [...] os ignorantes em informática não conseguem mais ser bons médicos, advogados, bibliotecários, secretárias ou vendedores de passagens aéreas. Num futuro muito próximo não conseguirão trabalhar nem no caixa do supermercado. (SENAC-SP, 1998, 4 e 5)

Percebemos que o Centro Paula Souza ao apresentar a proposta de implantação do ensino técnico e ensino médio pretendia garantir uma formação que levassem os alunos a ser sujeito de sua própria história, “[...] proporcionando o

desenvolvimento de capacidades como a de: autonomia; autoconfiança; criticidade; criatividade; interação e integração em equipes; adaptabilidade; organização e interlocução” (CEETEPS, 1997, p. 15) e que buscassem atender os novos mercados econômicos e produtivos.

A versão proposta para o ensino médio adotadas pelo “Paula Souza”, passa a ter no seu currículo uma parte diversificada composta por disciplina de natureza profissionalizante e por disciplina de aprofundamento do conteúdo de caráter geral possibilitando uma preparação para o trabalho e continuidade dos estudos.

A mesma proposta ao se referir ao ensino técnico propõe disciplinas de caráter específico, conforme a habilitação e disciplinas de caráter geral voltados para o aprimoramento do educando como pessoa humana e sua preparação básica para a cidadania e para o trabalho.

Portanto a aprovação da Lei Federal 9394/96 e do Decreto n° 2.208/97 indicaram ao “Paula Souza” a possibilidade de apresentar uma reestruturação e a implantação do ensino médio e do ensino técnico, cujos conteúdos, metodologias e formas de avaliação foram organizados de tal forma que atendessem ao mercado de trabalho, a legislação, a cultura e a vocação da instituição e se ajustasse a situação funcional dos professores que poderiam perder aulas em função da reforma.

Com base no *Relatório de Avaliação da implantação do ensino médio na rede do CEETEPS em 1998*, que apresenta o resultado de uma pesquisa com os alunos e professores de uma amostra de doze escolas com o objetivo de “[...] conhecer as expectativas, opiniões, críticas e sugestões dos dois seguimentos mais atingidos pela reformulação do Ensino ocorrida em nossa rede [...]” (ALVES, 1999, p. 2), o Centro Paula Souza iniciou a segunda reformulação do ensino médio com uma nova proposta fruto da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio nos anos de 1999 e 2000. O ensino técnico inicia sua reformulação curricular no ano de 2001, reunindo coordenadores de cursos, especialistas e diretores de escolas relacionados com as diversas áreas profissionais ajustando os currículos para a formação de profissionais que atendessem melhor as necessidades do mercado neste início de século.

No ensino médio a nova matriz curricular que vigorou de 2001 até 2005 excluiu o

[...] Módulo de Qualificação e a Parte Diversificada (passou) a se constituir da disciplina de Inglês (obrigatória) e de disciplinas-projetos, selecionadas pelas escolas dentre as seis linhas de desenvolvimento apresentada pela CETEC, prevista de modo a contemplar as três Áreas de Conhecimento do Ensino Médio. (ALVES, 2006, p. 06)

As orientações dadas pelo Centro Paula Souza é que essas disciplinas-projetos deveriam ser desenvolvidas a partir da 2ª série do ensino médio por professores com perfis adequados para esse tipo de trabalho e de especialidades diferentes, de modo a propiciar a interdisciplinaridade.

Portanto, a partir de 2001 apresentou-se como proposta às escolas seis linhas de projetos ligadas às três áreas de conhecimento do ensino médio para desenvolverem a Parte Diversificada do Currículo:

- 1) Ações de Cidadania (Área das Ciências Humanas e suas Tecnologias);
- 2) Intervenções Ambientais (Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias);
- 3) Produções Culturais Artísticas (Área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias);
- 4) Organização e Gestão Empresarial (Área de conhecimento – Ciências Humanas e suas Tecnologias);
- 5) Projetos Técnico-Científicos (Área de Conhecimento – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias);
- 6) Serviços de Informação/Comunicação (Área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias). (ALVES, 2006, p. 07)

Desta forma, as escolas tiveram opção para trabalhar com as disciplinas propostas em 1998 que não tivessem vínculo direto ou específico com alguma profissão (como informática, Estatística, Ética e Cidadania, Tecnologia e Meio ambiente, Leitura e Produção de Texto, Gestão de Qualidade), inserir as disciplinas-projetos, ou mesclarem as duas formas.

A matriz curricular de 1998, era composta da Base Nacional Comum com 2100 horas e da Parte Diversificada com 900 horas. A matriz curricular que vigorou de 2001 a 2005 era composta da Base Nacional Comum com 2400 horas e da Parte Diversificada com 600 horas.

No período de 2001 a 2005, a Coordenadoria do Ensino Técnico promoveu cursos e encontros para os coordenadores do ensino médio, enquanto que uma

equipe de diretores, coordenadores e professores e especialistas em currículo, denominada *Laboratório de Currículo*, elaboraram, com base na legislação vigente, a organização curricular do ensino médio por competências que mantinha a mesma carga horária da proposta de 2001 para os componentes da Base Nacional Comum e de Língua Estrangeira Moderna (Inglês). A Parte Diversificada possibilitou “[...] a cada Escola desenvolver projetos e/ou incluir disciplinas que possibilitem melhor contextualização das competências a serem desenvolvidas nos componentes da Base Nacional Comum e aplicação e aprimoramento das que já foram construídas pelos alunos”. (ALVES, 2006, p.09)

No ensino técnico conforme foram sendo reformulados os currículos ao longo destes anos, buscou-se atender o mercado de trabalho e os anseios dos alunos que procuravam por cursos técnicos nas escolas mantidas pelo Centro Paula Souza. As disciplinas introduzidas no primeiro momento da implantação da reformulação dos currículos do ensino técnico (Estatística, Informática, Leitura e Produção de Texto, Ética e Cidadania, Tecnologia e Meio Ambiente e Gestão e Qualidade) em todos os cursos, foram sendo substituídas a pedido dos alunos e por interesse dos professores das áreas que viram a possibilidade de ampliar a carga horária das disciplinas específicas.

As novas organizações curriculares tanto do ensino médio como do ensino técnico com a introdução de disciplinas-projetos, as etapas dos trabalhos *do Laboratório de Currículos*, as experiências de construção e implementação de currículos para o desenvolvimento de competências e a revogação do Decreto 2208/97, substituído pelo Decreto 5154 de 23 de junho de 2004, não são focos deste trabalho, mas merecem uma análise e estudos posteriores. O que nos propusemos realizar foi este estudo do documento *“As propostas do CEETEPS – ensino técnico - ensino médio – sistema de avaliação”*, que orientou a reestruturação do ensino médio e técnico nas unidades escolares do “Paula Souza”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o texto do capítulo I deste trabalho, nas décadas de 1960 e 1970 toma corpo, nos países desenvolvidos um amplo processo de mudanças no modelo vigente de produção, caracterizada pela produção em massa de bens e serviços. Tais transformações são mais acentuadas nos anos posteriores nestes países e de maneira tímida nos países em desenvolvimento. Começa aí um novo tempo, distintos contornos são dados às diferentes formas do progresso técnico-científico e à acumulação física e financeira de capitais, firmando numa etapa mais arrojada da globalização da vida econômica, social, cultural e política no mundo.

Pode-se observar mudanças na forma de produção, na gestão do trabalho e na organização do espaço produtivo. A produção moderna nas grandes empresas, notadamente transnacionais, adquire maior agilidade e complementaridade, desde a concepção dos produtos e serviços até a sua disposição ao mercado, acarretando melhorias acentuadas nos níveis de produtividade, eficiência e qualidade da produção. Essas características pouco convencionais, conhecidas como flexibilidade e integração, resultam da automatização das linhas de montagem e da aplicação dos métodos modernos de gestão do trabalho.

Diante deste contexto, as novas tecnologias de produção requererem novas habilidades e conhecimentos dos trabalhadores, atitudes de comportamento e atributos de personalidade, como atenção, vigilância, senso de responsabilidade, capacidade de previsão e experiência de trabalho, conforme vimos no capítulo I deste estudo.

Em conseqüência deste novo modelo produtivo, setores da sociedade são chamados a dar sua contribuição para a implantação de uma proposta no que se refere à preparação da mão-de-obra no sentido de atender o mundo do trabalho. Representantes da classe patronal e trabalhadora, instituições multilaterais, governo e centros de formação profissional (escolas técnicas), vêm buscando propostas para atender às novas tendências do mundo do trabalho na formação de profissionais.

Com base nestas transformações do setor produtivo, do fordismo para o toyotismo, e pelas novas tendências da economia mundial, se fez necessária uma nova legislação, que exigiu uma reorganização da educação nos diversos níveis. E sendo assim, foi aprovada em dezembro de 1996 a LDB nº 9394/96, regulamentada pelo Decreto nº 2208/97 e nos desdobramentos com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 03/98 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB 04/99. Esta legislação, em sintonia com o contexto produtivo, proporcionou uma reorganização nas instituições no sentido de adaptar seus cursos ao mundo do trabalho.

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza instituição voltada para a formação de profissionais mantém cursos de educação continuada, ensino técnico, e ensino tecnológico. Por fazer parte deste setor da sociedade, foi solicitado a dar sua contribuição para a preparação da mão-de-obra necessária para atender as novas demandas do mercado. Desta forma, realizou, em 1998, uma reformulação nos cursos oferecidos pelas escolas técnicas sob sua administração ao lançar o documento **“As propostas do CEETEPS – ensino técnico – ensino médio – sistema de avaliação”**, que serviu como guia de orientação para a implantação do ensino médio e técnico em suas unidades escolares.

Esta proposta vem cheia de “temperos”, de influências, do momento que se vivia, final dos anos de 1990. Influências do neoliberalismo, através dos organismos nacionais, internacionais e da sociedade em geral, da legislação reformulada para atender o novo contexto econômico e da própria cultura e trajetória da instituição.

Com a proposta de formar um novo trabalhador com perfil próprio para atender o mundo do trabalho, o Centro Paula Souza formulou inúmeras mudanças nos ensino técnico e médio e na sua organização administrativa, atendendo a legislação, base da reformulação, e as influências externas e internas. Desta forma estabeleceu a:

a) Desvinculação do ensino técnico do ensino médio

Por força da legislação o ensino técnico desvincula-se do ensino médio. A reorganização está apoiada no artigo 5º do Decreto 2208/97, “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”.

b) Modularização dos cursos

As habilitações serão compostas por módulos com carga horária mínima prevista no dispositivo legal que institui a habilitação, conforme o contido no parecer CNE nº 05/97, item 3 e.6 ao tratar da Educação Profissional. (CEETEPS, 1998b, p. 10)

Os módulos terão caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional cursada. Os certificados de competências dos módulos que integram uma habilitação profissional darão direito ao diploma correspondente de técnico, desde que o aluno tenha concluído também o ensino médio.

Com o intuito de atender a complexidade e a heterogeneidade do mundo do trabalho a modularização é, na realidade, uma estratégia para atender a diversidade solicitada. Ela possibilita que numa estrutura escolar, que trabalha com base no coletivo, exista a possibilidade de caminhos diferenciados de formação, saídas intermediárias e recorrência no processo e no projeto individual de formação.

Araújo (2001, p. 214) afirma que

A modernização e a eficiência do ensino técnico passam pela superação das qualificações restritas, mesmo que altamente especializadas, e apostam em currículos que atendam às exigências técnico-abstratas e de novos domínios sócio-comunicativos, fundamentais para uma formação flexível que permita adaptação às mudanças constantes no plano profissional e social.

O aproveitamento de estudos adotados pelo Centro Paula Souza com base no Decreto 2208/97, artigo 8º, § 2º, proporcionará ao aluno o redirecionamento de sua carreira profissional, tornando uma formação mais flexível.

c) Reformulação dos currículos por competências, no aprender a aprender

A lógica da educação profissional deve ser a da mobilização para a construção das competências necessárias para a atividade a ser desenvolvida pelos alunos. Este processo deve garantir um aprender a aprender e um aprender a fazer.

São evidentes nesta reformulação dos currículos, tanto para o ensino técnico como para o ensino médio, as idéias do “Relatório de Delors”, quando o mesmo afirma que

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 1998, p. 89-90)

d) Introdução de componentes curriculares profissionalizante no ensino médio

Inúmeros componentes curriculares integraram o currículo do ensino médio, sendo 360 horas para componentes curriculares profissionalizantes de caráter geral voltados para o aprimoramento do educando como pessoa humana e sua preparação básica para a cidadania e para o trabalho e 360 horas, destinadas a componentes curriculares de caráter técnico que poderão ser aproveitados quando o educando optar por um curso técnico do qual eles façam parte de um módulo. (CEETEPS, 1997, p. 9)

Portanto, com a inclusão destes componentes, tanto no ensino médio como nos cursos técnicos, vemos o estabelecimento da idéia de formação geral em preparação para o trabalho, proposta esta sugerida por inúmeros organismos internacionais e nacionais inclusive a LDB. Como vimos no capítulo III, estes componentes oferecidos no itinerário formativo tanto do ensino médio como do técnico são usados em diversos campos de conhecimento.

A inclusão destes componentes curriculares no ensino médio dá uma conotação do mesmo estar qualificando para o exercício do trabalho, diferenciando muito pouco da formação dada antes da promulgação da LDB, em dezembro de 1996, quando a profissionalização e a qualificação aconteciam no segundo grau técnico. Acreditamos que a justificativa dada ao Conselho Deliberativo pela Coordenadoria de Ensino Técnico do Centro Paula Souza, garantiu o ensino médio nas unidades, deixando de dispensar inúmeros professores que perderiam aulas em função desta reestruturação.

e) Introdução de componentes curriculares de formação geral no ensino técnico

No ensino técnico a inclusão de 240 horas de componentes curriculares profissionalizantes de caráter geral voltados para a formação do trabalhador, busca atender as mudanças que caracterizam a produção do nosso tempo e do significado do trabalho no contexto da globalização.

É possível perceber que além da preocupação com a formação técnica específica a proposta do Centro Paula Souza volta-se para um possível aprimoramento do trabalhador como pessoa humana, incluído a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual do pensamento crítico.

Para tanto, os componentes curriculares: Estatística, Informática, Leitura e Produção de Texto, Ética e Cidadania, Tecnologia e Meio Ambiente e Gestão e Qualidade foram introduzidos no currículo dos cursos técnicos com o objetivo do “[...] aprimoramento do educando como pessoa humana e sua preparação básica para a cidadania e para o trabalho [...]”(CEETEPS, 1998b, p. 14).

f) Reformulação dos modelos convencionais de aquisição de conhecimento

A proposição de novas práticas pedagógicas solicitada pelo “Paula Souza” vem ao encontro da concepção de educação proposta por diversos estudiosos conforme apresentamos no capítulo III, onde

A reestruturação curricular, a partir de uma visão prospectiva das solicitações nos planos profissional e social, pressupõe a superação da inércia das práticas didáticas discursivas e de transferência de conhecimentos acabados, a recriação do processo de aprendizado incorporando novos meios de comunicação, além de exigir o desenvolvimento da autonomia do educando e a cooperação com seus pares e com os educadores. (ARAÚJO, 2001, p. 214)

g) Sistematização de mecanismos de avaliação da qualidade de ensino

A preocupação do Centro Paula Souza com a “garantia da qualidade” levou a Coordenadoria do Ensino Técnico a elaborar instrumento de avaliação no sentido de identificar o real estado do ensino médio e técnico em suas unidades escolares. Denominado de *Observatório Escolar*⁶⁹, implantado em 1998, este instrumento conta

⁶⁹ Outras informações ver site: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br>

com uma etapa inicial em que a própria escola avalia diferentes aspectos do seu processo de gestão, permitindo a comunidade escolar identificar eventuais fatores sinalizadores de oportunidade e melhorias, promovendo assim uma gestão participativa, que se reflete na efetividade do processo de ensino aprendizagem. A consolidação do processo se dá com a visita de dois observadores à unidade escolar que, em conjunto com a equipe de auto-avaliação, chegam a um consenso sobre a validade das evidências apontadas pela equipe escolar.

As evidências estão divididas em sete blocos tais como: Gestão Pedagógica, Gestão do Espaço Físico, Gestão Participativa, Gestão de Pessoas, Gestão de Documentos, Gestão de Parcerias e Gestão de Serviços de Apoio. Este processo faz parte do *Programa de Melhoria Contínua e Sistematização dos Processos de Gestão Escolar* implantado pela Coordenadoria do Ensino Técnico.

Outro instrumento utilizado pelo Centro Paula Souza para medir o desempenho das unidades escolares é o Sistema de Avaliação Institucional – SAI⁷⁰. Foi realizado pela primeira vez em 1997, em algumas escolas como teste piloto, estendendo para todas as unidades (escolas técnicas e faculdades de tecnologia) em 1999.

A avaliação resultante do SAI, se propõe ser um indicador de nível de satisfação de alunos, professores, funcionários administrativos, pais e egressos frente as ações e resultados das propostas educacionais da escola. A uniformização da metodologia, conceituação e procedimentos da pesquisa, procura estabelecer uma comparabilidade da escola com ela mesma e com o conjunto das escolas. Os indicadores de processo representam a eficiência interna da escola onde se desenvolvem todas as ações escolares e se definem os graus de responsabilização dos atores envolvidos. Os indicadores de produto representam a eficácia dos procedimentos desenvolvidos na escola e seu grau de pertinência. Os indicadores de benefício indicam a extensão, relevância e pertinência dos resultados das ações escolares. (CEETEPS – SAI/ETE, 2006, p. 3.1)

⁷⁰ Outras informações ver site: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br>

Para atender às transformações que vinham ocorrendo no Centro Paula Souza, a criação do Grupo de Supervisão Escolar tornou-se outra ferramenta de orientação e controle das atividades acadêmicas e administrativas. Para tanto, estabeleceu normas e procedimentos para a elaboração do Plano Escolar, Plano de Curso, Plano de trabalho docente, Plano de trabalho do Coordenador de Área.

- h) Teoria do Capital Humano e o ideário neoliberal como eixo da sua reformulação do ensino técnico e médio - educação, solução para as mazelas da sociedade e fator de empregabilidade

Muitos organismos internacionais apresentam a educação como sendo a solução para redução da pobreza e um fator chave para a inserção no mundo produtivo. Segundo Bueno (2000, p. 114) estes documentos afirmam que

[...] a relação entre a educação média completa e de melhor qualidade e a redução da pobreza é forte e direta. [...] A educação média completa converte-se, assim, e cada vez mais, no novo umbral educativo mínimo para assegurar uma inserção laboral produtiva e não precária.

Notamos esta relação entre educação e ascensão profissional - técnica e social no ideário neoliberal e na teoria do Capital Humano na fala do Superintendente do Centro Paula Souza, quando afirma que

[...] temos (**como instituição**) por obrigação zelar pela garantia de ascensão da classe trabalhadora. E o compromisso de propor e defender ações consistentes, que consolidem esse modelo de ensino e pavimentem o caminho rumo a uma estrutura educacional capaz não apenas de resgatar a dignidade dos trabalhadores brasileiros, mas de colocá-los à altura das demandas do mercado contemporâneo (MONTEIRO, 2004, p.4)⁷¹.

A idéia de que trabalhadores bem qualificados sustentam um crescimento da economia, reduzindo o desemprego, aumentando a produtividade e os salários, conseqüentemente diminuindo as desigualdades sociais e a pobreza, não é verdadeira. A melhoria da qualidade de vida está aliada dentre outros fatores a melhor distribuição de renda, ao pleno emprego, à valorização das capacidades humanas, investimento em educação, saúde e qualificações. Desta forma, as capacidades humanas bem desenvolvidas e oportunidades bem distribuídas podem assegurar que o crescimento não seja desequilibrado e que seus benefícios sejam partilhados eqüitativamente (OLIVEIRA, 2000. p. 126)

⁷¹ Marcos Antonio Monteiro – Diretor-superintendente do Centro Paula Souza (1996 – 2004)

Entendemos que o modelo de reestruturação do ensino médio e técnico proposto pelo Centro Paula Souza tem forte influências do ideário que estava/está pairando na sociedade brasileira.

Outros indícios de influências externas e internas poderão ser encontrados na reformulação do ensino técnico e médio nas unidades mantidas pelo Centro Paula Souza, mas ficamos com estes no momento, para podermos fechar este trabalho que teve como eixo central a tese de que *as mudanças no mundo do trabalho implicam na reorganização da educação profissional*. Pudemos assim, constatar como a instituição interpretou estas propostas e o que incorporou como respostas para a reorganização do ensino médio e técnico.

Diante do exposto pode-se confirmar a hipótese de que a implantação das propostas de reorganização do ensino técnico e do ensino médio pelo Centro Paula Souza está sob a influência de organismos internacionais e nacionais, da legislação e de sua própria trajetória como instituição mantenedora das escolas técnicas estaduais. Portanto, sujeitas às mesmas críticas que são feitas as propostas desses organismos e à legislação que as incorpora que é fruto não apenas de tais propostas mas dos interesses dos setores sociais da sociedade brasileira que com elas se afirmam.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Banco Mundial em Foco: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina**. São Paulo: Ação Educativa, julho 2005.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, jun. 2002.

ALVES, Giovanni. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectiva do trabalho – o Brasil nos anos noventa. In: TEIXEIRA, Francisco J.S., OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. (orgs.) **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Trabalho e Mundialização do Capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização**. Londrina: Práxis, 1999.

ALVES, Julia Falivine, **Proposta de currículo por competências para o ensino médio**. São Paulo: CEETEPS, 2006.

_____. **Implantação do ensino médio na rede do CEETEPS (1998) – Relatório de avaliação**. São Paulo: CEETEPS, 1999.

_____. **Proposta de implantação de ensino médio para as unidades do CEETEPS**. São Paulo: CEETEPS 1997.

AMADOR, Milton Cleber Pereira. **Ideologia e legislação educacional no Brasil (1946 – 1996)** Concórdia, SC: Universidade do Contestado – UnC, 2002.

ANDREOLI, Antonio I. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá, Pr., ano II, n.13, junho 2002. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm>>. Acesso em: 06 jul. 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? - Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Os sentidos do trabalho – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2001

ARAUJO, Almério Melquíades. Mudanças curriculares no ensino técnico de São Paulo. **Estudos Avançados**. vol 15, n.42. São Paulo, May/Aug. 2001.

BANCO MUNDIAL. **Priorities and strategies for education**. The World Banc sector review. Washington, D.C., 1995. Disponível em : <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/5476641099080118171/Priorities_and_Strategies_for_Ed_WB_Review.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2007.

_____. **Secondary Education in Brazil**. The World Bank, Washington, D.C., 2000.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane. **Investimento em educação e desenvolvimento econômico – Texto para discussão nº 525**. Rio de Janeiro: IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENKO, Georges. **Economia, espaço e globalização**. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

BERGER FILHO, Ruy Leite. Educação profissional no Brasil; novos rumos. **Revista Iberoamericana de Educacion - OEI: 50 anos de cooperação**. n 20 - Maio - Agosto 1999. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie20a03.htm>> . Acesso 24/05/2008.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.

BIELSCHOWSKY, Ricardo (org.). **Cinqüenta anos de pensamento na CEPAL**. Rio de Janeiro: Editora Record/CEPAL, 2000.

BRAGA, Ruy. Luta de classes, reestruturação produtiva e hegemonia. In: KATZ, C. et al. **Novas tecnologias: críticas da atual reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 1995.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Programa de Legislação Educacional Integrado - ProLEI: INEP**. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do>> . Acesso em: 03 nov. 2007.

_____. Emenda Constitucional 14 de 12 de agosto de 1996. **Programa de Legislação Educacional Integrado - ProLEI: INEP**. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do>> . Acesso em: 03 nov. 2007.

_____. Lei Federal 4.024, de dezembro de 1961. **Programa de Legislação Educacional Integrado - ProLEI: INEP**. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do>> . Acesso em: 03 nov. 2007.

_____. Lei Federal 5.692, de agosto de 1971. **Programa de Legislação Educacional Integrado - ProLEI: INEP**. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do>> . Acesso em: 03 nov. 2007.

_____. Lei Federal 7.044, de outubro de 1982. **Programa de Legislação Educacional Integrado - ProLEI: INEP**. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do>> . Acesso em: 03 nov. 2007.

_____. Lei 10.861, de 14 de abril 2004. **Programa de Legislação Educacional Integrado - ProLEI: INEP**. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do>> . Acesso em: 03 nov. 2007.

_____. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Programa de Legislação Educacional Integrado - ProLEI: INEP**. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do>> . Acesso em: 03 nov. 2007.

_____. Lei 9424, de 24 de dezembro de 1996. **Programa de Legislação Educacional Integrado - ProLEI: INEP**. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do>> . Acesso em: 03 nov. 2007.

_____. Decreto 2208 de 17 de abril de 1997. **Programa de Legislação Educacional Integrado - ProLEI: INEP**. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do>> . Acesso em: 03 nov. 2007.

_____. Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. **Programa de Legislação Educacional Integrado - ProLEI: INEP**. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do>> . Acesso em: 03 nov. 2007.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 junho de 2004. **Programa de Legislação Educacional Integrado - ProLEI: INEP**. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do>> . Acesso em: 03 nov. 2007.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares: ensino médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação, Conselho Federal da Educação. Resolução CFE n.º 06, de 26 de novembro de 1986. Brasília, DF: MEC, 1986.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Resolução CNE/CEB nº 04/99. Brasília, DF: MEC, 2000

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Resolução CNE/CEB 1, de 11 de março de 2005. Brasília, DF: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parecer CNE/CEB nº 39 de dezembro de 2004. Brasília, DF: MEC, 2004

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parecer CNE/CEB nº 16 nº de 02 de junho de 1998. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parecer CNE/CEB nº 15, de 1º de junho de 1998. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parecer CNE/CEB nº 3, de 30 de janeiro de 1998. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parecer CNE/CEB nº 4 de 29 de janeiro de 1998. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parecer CNE/CEB nº 16. de 2 de junho de 1998. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação, Conselho Federal da Educação. Parecer CFE nº 45, de 12 de janeiro de 1972. Brasília, DF: MEC, 1972.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; PACHECO, Regina Silvia. “A reforma do Estado brasileiro e o Desenvolvimento”. In: REIS VELLOSO, João Paulo. ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. (orgs) **Crise Política e Reforma das Instituições do Estado Brasileiro**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2005.

BRYAN, N.P. Mutações técnicas e organizacionais e o ensino tecnológico, universidade e sociedade. **Revista da Andes**, São Paulo, n. 5, 1993.

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

_____. Descentralização e municipalização do ensino em São Paulo: conceitos e preconceitos. In, MARTINS, Ângela M., OLIVEIRA, Cleiton de, BUENO, Maria S.S. (orgs.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CARAVANTES, Geraldo R. et al. **Administração: teorias e processos**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

CARNEIRO, Moacir Alves, **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CARNOY, Martin. **Razões para investir em educação básica**. Brasília: UNICEF/MEC, 1992.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES – CUT. **Resoluções do IV CONCUR**. São Paulo: CUT, 1991.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. **10 anos de atividades – Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”**. São Paulo: CEETEPS, 1980.

_____. **CEETEPS 20 anos de ensino tecnológico 1969 – 1989**. São Paulo: CEETEPS, 1990?.

_____. **Relatório de Atividades 1990**. São Paulo: CEETEPS, 1991.

_____. **CEETEPS 1998:relatório de atividades**. São Paulo: CEETEPS, 1997

_____. **CEETEPS 1998:relatório de atividades**. São Paulo: CEETEPS, 1998a.

_____. **As propostas do CEETEPS – ensino técnico – ensino médio – sistema de avaliação.** São Paulo: CEETEPS, 1998b.

_____. **Regimento Comum das Escolas Técnicas do CEETEPS.** São Paulo: CEETEPS, 1999.

_____. **Relatório de Avaliação – SAI/ETE - 2006.** São Paulo: CEETEPS, 2007.

_____; SENAI – SP. **Mapeamento da educação profissional no estado de São Paulo.** São Paulo: CEETEPS; SENAI-SP, 2005.

CEPAL. Desarrollo Económico y Educación en América Latina”. **Boletín Económico de América Latina**, vol. VII, n. 2, outubro 1962.

_____. **Transformação Produtiva com Equidade.** Santiago do Chile, CEPAL, 1990.

_____; UNESCO. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.** Santiago de Chile, agosto 1992.

_____. **América Latina y el Caribe: políticas para mejorar la inserción en la economía mundial.** Santiago de Chile, abril 1995.

CHOMSKY, Noam. **Novas e velhas ordens mundiais.** São Paulo: Scritta, 1996.

CONFEDERAÇÃO GERAL DOS TRABALHADORES – CGT. **Programa de desenvolvimento profissional contínuo.** São Paulo: CGT, 1998.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA – CNI. **Competitividade industrial: uma estratégia para o Brasil.** Rio de Janeiro: CNI, 1988.

_____. **Crescimento. A visão da indústria.** Brasília: CNI, 2006.

_____. **Educação para a nova indústria: uma ação para o desenvolvimento sustentável do Brasil:** sumário executivo /Confederação Nacional da Indústria, Serviço Social da Indústria, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. – Brasília : CNI, 2007.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS METALÚRGICOS DA CUT - CNM/CUT – **Cadernos de Textos do Congresso Nacional dos Metalúrgicos – 2001.** São Paulo: CNM/CUT, 2001.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de et al. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

CORIAT, Benjamin..**Pensar pelo Avesso.** Rio de Janeiro:Ed. UFRJ,1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELGADO, Gabriela Neves. **Terceirização: Paradoxo do direito do trabalho contemporâneo**. São Paulo: LTr, 2003.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília : UNESCO/MEC, 1998.

DELUIZ, Neise. **Formação do Trabalhador: Produtividade & Cidadania**. Rio de Janeiro: Ed. Shape, 1995.

_____; GONZALES, Wania; PINHEIRO; Beatriz. Ongs e Políticas de Educação Profissional: propostas para a educação dos trabalhadores. **Boletim técnico do Senac**. v. 29, n. 2, maio/agosto 2003. Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/292/boltec292d.htm>>. Acesso em: 14 set. 2007.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas-SP. Papirus, 1.996.

DRAIBE, Sônia Míriam. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. **Para a Década de 90 - Prioridades e Perspectivas de Políticas Públicas**. v. 4. Políticas Sociais e organização do Trabalho. Brasília: IPEA/IPLAN, março 1990.

DRUCK, Maria das Graças. Globalização e reestruturação produtiva: o fordismo e/ou japonismo. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v.19, n.2, abr/jun, 1999.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 18 - set/out/nov/dez, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_05_NEWTON_DUARTE.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2008.

ENQUITA, Mariano F. **Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FERRETTI, Celso J.. Modernização Tecnológica, Qualificação Profissional e Sistema Público de Ensino. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, 7 (1):84-91, janeiro/março 1993.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs.) **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 229 – 251.

_____. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (org.) **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 85-122.

FONSECA, Vitor. ***Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FORÇA SINDICAL. ***Um projeto para o Brasil: a proposta da Força Sindical***. São Paulo: Geração Editorial, 1993.

FORD, Henry. ***Os princípios da prosperidade: minha vida e minha obra***. São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1964.

FRIGOTTO, Gaudêncio. ***Educação e crise do capitalismo real***. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teoria e conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). ***Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século***. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1999.

_____; CIAVATTA, Maria. (orgs.) ***A formação do cidadão produtivo: cultura de mercado no ensino médio técnico***. Brasília: Inep, 2006.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da Educação. ***São Paulo em Perspectiva***, São Paulo, 14 (2):03-11, abril/maio 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2008)

GENTILI, Pablo. ***Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação***. Petrópolis: Vozes, 1996.

GOUNET, Thomas. ***Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel***. São Paulo: Boitempo, 1999.

HARVEY, David. ***Condição Pós-Moderna - Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural***. São Paulo: Loyola, 1996.

HERMANN, Jennifer. Sistematização do debate sobre desenvolvimento e estabilidade no Brasil. In: CASTRO, A. C. (org.). ***Desenvolvimento em Debate – Painéis do Desenvolvimento Brasileiro***, v. I. Rio de Janeiro: Ed. Mauad e BNDES, 2002. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/moeda/pdfs/sistematizacao_do_debate.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2007).

HIRATA, H. ***Sobre o “modelo” japonês***. São Paulo: Edusp, 1993.

_____. Da polarização das qualificações ao modelo de competências. In: FERRETI, Celso João. et al. (orgs.). ***Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar***. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

HOBBSAWM, Eric. ***A era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1991***. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HOFFMANN, Jussara. ***Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade***. Porto Alegre: Mediação 1993.

HUNT, E. K.; SHERMAN, Howard J.. **História do pensamento econômico**. Petrópolis: Vozes, 1988.

IANNI, Octavio. **A Sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

INSTITUTO DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL – IEDI. **A nova relação entre competitividade e educação: estratégias empresariais**. São Paulo: IEDI, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A reforma do ensino técnico e suas conseqüências. In. **Educação Profissional: Tendências e Desafios** – Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional. Curitiba, PR: SINDOCEFET-PR, 1998.

LACERDA, Antônio Corrêa de. **O impacto da globalização na economia brasileira**. São Paulo: Contexto, 2002.

LARANJEIRA, Sonia M. G.. Fordismo e Pós-Fordismo. In: CATANI, Antonio David (org), **Trabalho e Tecnologia – Dicionário crítico**. Petrópolis RJ: Vozes, 1997.

LEWIS, Arthur W. **A teoria do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1960.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortes, 2003.

LIPIETZ, Alain. **Miragens e milagres – problemas de industrialização no Terceiro Mundo**. São Paulo: Nobel, 1988.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKEZI, Cipriano G. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1.995.

MACHADO, Lucia Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João. et al. (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MATTOSO, Jorge Eduardo Levi. Trabalho sob fogo cruzado. **São Paulo em Perspectiva**. v. 8, n. 1, São Paulo: SEADE, jan/mar., 1994.

_____. **A desordem do Trabalho**. São Paulo: Scrita, 1995.

_____. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 2005.

MONTEIRO, Marcos Antônio. Reforma do ensino profissional. *Jornal do Centro Paula Souza*. São Paulo: CEETEPS: nº 116, out. 2004

MOTOYAMA, Shozo (org.) **Educação técnica e tecnológica em questão: 25 anos do CEETEPS. História vivida**. São Paulo: UNESP/CEETEPS, 1995.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

NEGRÃO, João José. **Para conhecer o Neoliberalismo**. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.

NORONHA, Eduardo G. Informal, ilegal, injusto: percepções do mercado do trabalho no Brasil. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.18, n. 53, out. 2003.

NOVA ESCOLA. **Construindo competências**. São Paulo, Setembro de 2000. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html>. Acesso em: 25 jul. 2008.

OHNO, Taiichi. **O sistema toyota de produção: além da produção em larga escala**. Porto Alegre : Bookman, 1997.

OLIVEIRA, Cleiton de. Municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, Cleiton de. et al. **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio no contexto das políticas para a educação básica. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões (orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editorial, 2002.

_____. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, M. B. L. **Escola, trabalho e qualificação profissional**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

OLIVEIRA, Ramon de. A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira. **Boletim técnico do Senac**. Rio de Janeiro. v. 27, n. 1, p. 26-37, abr., 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/271/boltec271c.htm>> . Acesso em: 30 out. 2007.

PEREIRA, Luiz. (org.) **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PETEROSSO, Helena Gemignani. **Educação e mercado de trabalho: análise crítica dos cursos de tecnologia**. São Paulo: Edições Loyola, 1980.

PINHO, Diva Benevides. Economia política e a História das doutrinas econômicas. **Estudos Avançados**. São Paulo. Vol.8, nº.22, p. 325-328. set/dez. 1994.

PIRES, Valdemir. **Economia da Educação: para além do capital humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD. **Objetivo de desenvolvimento do milênio**. PNUD: 2000. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/odm/odm_vermelho.php#> . Acesso em: 01 jul. 2007.

_____. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2003 - Um pacto entre nações para eliminar a pobreza humana**. PNUD, 2004. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/rdh/>> Acesso em: 01 jul. 2007.

RAMA, Germán W.. As escolas secundárias e o ensino técnico. In: CASTRO, Cláudio de Moura e CARNOY, Martin (org.). **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

RANIERI, Nina. **Educação Superior, Direito e Estado: Na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96)**. São Paulo: Edusp, 2000.

REIS VELLOSO, João Paulo; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. (orgs,) **Crise Política e Reforma das Instituições do Estado Brasileiro**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2005.

RIBEIRO, Paulo Décio. **Kanban – Resultado de uma implantação bem sucedida**. Rio de Janeiro: COP Editora, 1989.

ROQUE, Sebastião José, **Direito Internacional Público**, Rio de Janeiro, Forense: 1992.

SADER, Emir. Pós-Lulismo. **Projeto de Análise da conjuntura brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, set/2005. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil/Docs/169200520746_Análise_Emir_set_05.doc>. Acesso em: 30 dez. 2006.

SÃO PAULO (Estado) Decreto-lei de 06 de outubro de 1969. **Grupo de Informações Documentárias - GID-CEETEPS**. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br>> . Acesso em: 03 fev. 2007.

_____. Decreto 1.418, de 10 de abril de 1973. **Grupo de Informações Documentárias - GID-CEETEPS**. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br>> . Acesso em: 03 fev. 2007.

_____. Parecer CEE-SP 25, de 18 de novembro de 1968. **Grupo de Informações Documentárias - GID-CEETEPS.** Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br>> . Acesso em: 03 fev. 2007.

_____. Parecer CEE-SP 10, de, 29 de janeiro de 1999. **Grupo de Informações Documentárias - GID-CEETEPS.** Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br>> . Acesso em: 03 fev. 2007.

Indicação CEE- SP nº 14 de 1º de outubro de 1997. **Grupo de Informações Documentárias - GID-CEETEPS.** Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br>> . Acesso em: 03 fev. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL; Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro: SENAC, vol. 24, nº 2 maio/agosto, 1998.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA JR, João dos Reis; FERRETTI, Celso J.. **Competências e Práticas Sociais: o trabalho como organizador e estruturador das reformas educacionais brasileiras no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico e sua concretização nas instituições escolares nos primeiros anos do século XXI.** São Paulo: FAPESP/UFSCAR/FCC/UNISO, 2006.

SILVA, Luiz Augusto. **Downsizing.** Outubro/2003. Disponível em: <<http://www.guiadelogistica.com.br/ARTIGO481.htm>>. Acesso em: 28 dez. 2006.

SINGER, Paul. **O Capitalismo: sua evolução, sua lógica e sua dinâmica.** São Paulo: Moderna, 1987.

SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. **A nova concepção de trabalho.** Santa Maria, RS: Jornal A Razão, 01/05/2003. Disponível em: <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/novotrabalho.html> . Acesso em: 26 jun. 2007.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs.) **O Banco mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, Donaldo Bello de; SANTANA, Marcos Aurélio; DELUIZ, Neise. **Trabalho e educação: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil.** Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995 – 2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

STARK, Renata Elza. **Organização do ensino profissional de nível médio no CEETEPS após a Lei nº 9.394/96**. 2001. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba SP. 2001.

TAVARES, Maria da Conceição. Ajuste e reestruturação nos países centrais: a modernização conservadora. In: TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luís (orgs.). **Desajuste global e modernização conservadora**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

TAYLOR, Winslow Frederick. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1990.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, Francisco J.S.; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. (orgs.) **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, Rosa. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs.) **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED, 2001

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO/CONSED, Ação Educativa, 2001.

_____. **United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) Framework for the International Implementation Scheme”** 32 C/INF.9 26, august 2003.

_____. A UNESCO e a OCDE Confirmam a Rentabilidade dos Investimentos na Educação. **Revista Notícias UNESCO**, 2003. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/noticias/revista_ant/noticias2003/mostra_past_a>. Acesso em: 18 ago. 2007.

UNESCO. **Educação e conhecimento: a experiência dos que avançaram**. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135924por.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2007.

UNICEF; UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990: UNICEF/UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 05 jul. 2007.

WOLFENSOHN, James. **A vez dos pobres**. Entrevista a Alexandre Mansur. Veja: São Paulo, 01 dez. 1999.

WOMACK, James P.; JONES, Daniel. **A mentalidade enxuta nas empresas: elimine desperdício crie riquezas**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.