

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A IDENTIDADE INSTITUCIONAL DA ESCOLA TÉCNICA
PÚBLICA PAULISTA COMO ESPAÇO ORGANIZACIONAL E
CULTURAL: UNIFICAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO**

ANA MARIA FERRO CORRÊA

SÃO CARLOS

2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A IDENTIDADE INSTITUCIONAL DA ESCOLA TÉCNICA
PÚBLICA PAULISTA COMO ESPAÇO ORGANIZACIONAL E
CULTURAL: UNIFICAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO**

ANA MARIA FERRO CORRÊA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, Área de Concentração em Fundamentos da Educação.

SÃO CARLOS

2005

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C824ii

Corrêa, Ana Maria Ferro.

A identidade institucional da escola técnica pública paulista como espaço organizacional e cultural: unificação e diferenciação / Ana Maria Ferro Corrêa. -- São Carlos : UFSCar, 2006.

256 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2005.

1. Educação para o trabalho. 2. Ensino técnico. 3. São Carlos (SP) – instituição escolar – Escola Técnica Estadual Paulino Botelho. 4. Estudo de caso. I. Título.

CDD: 370.113 (20^a)

Profa. Dra. Ester Buffa

Orientador

Prof. Dr. Ramón Pena Castro

Co-orientador

À minha família, por todas as circunstâncias boas e más que vivenciamos no trajeto para o meu doutoramento. Aos meus colegas educadores, peço que acreditem no poder do espaço cultural das instituições escolares como espaço mediador das práticas educativas.

AGRADECIMENTOS

Aos Profs. Drs. Ester Buffa e Ramón Peña Castro, que conjuntamente assessoraram o desenvolvimento e concretização desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de iniciação, continuação e finalização do Curso de Doutorado, bem como aos professores e colegas da Pós-Graduação em Educação, companheiros indispensáveis ao trabalho empreendido.

Ao CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo subsídio mantenedor dos recursos materiais indispensáveis à continuidade do trabalho.

Aos membros das bancas de qualificação e de defesa, que com suas orientações e críticas construtivas muito contribuíram para o aperfeiçoamento desta tese, em especial os professores Celso João Ferretti e João dos Reis Silva Júnior.

À comunidade da Escola Técnica Estadual Paulino Botelho, que permitiu o acesso às dependências escolares para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, facilitou os momentos de convívio com todos os presentes no espaço escolar e o acesso aos dados para a efetivação da pesquisa prática.

Aos alunos das várias áreas profissionais da ETE Paulino Botelho, pelas contribuições proporcionadas com as suas respostas aos questionários aplicados, sem as quais não seria possível caracterizar e apreender o significado que atribuem à educação profissional e ao trabalho, no âmbito do espaço escolar. Da mesma forma, agradeço aos alunos que se apresentaram para as entrevistas que antecederam os testes aplicados.

Aos membros representantes dos quadros administrativo, docente e de funcionários, cujas entrevistas forneceram significativas contribuições sobre o mesmo tema, levando-os a reorganizar os seus horários de trabalho e os sobrecarregando com mais um compromisso, para que a conciliação de itinerários profissionais diversos fosse efetivada.

LISTA DE ABREVIATURAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Caged	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CEAT	Centro Empresarial de Alta Tecnologia
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDIN	Centro de Desenvolvimento de Indústrias Nascentes
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEET	Centro Estadual de Educação Tecnológica
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CFE	Conselho Federal de Educação
CFESP	Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cesesp	Coordenadoria do Ensino Superior
CETEC	Coordenadoria do Ensino Técnico
CME	Centro de Modernização Empresarial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Ciesp	Centro das Indústrias do Estado de São Paulo
CINET	Centro Incubador de Empresas Tecnológicas
CIT	Centro de Informação Tecnológica
CTIE	Colégio Técnico Industrial Estadual
CTR	Centro Tecnológico Regional
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EESC	Escola de Engenharia de São Carlos
Embrapa	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
Esalq	Escola Superior de Agricultura Luiz de Queirós
ETAE	Escola Técnica Agrícola
ETE	Escola Técnica Estadual
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo
FAT	Fundação de Apoio à Tecnologia
Fatec	Faculdade de Tecnologia
Fealtec	Feira de Alta Tecnologia
Fiesp	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
GIE	Ginásio Industrial Estadual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
Idort	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IPEI	Instituto Pedagógico do Ensino Industrial
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NPD	Núcleo de Pesquisa e Documentação
ONG	Organização Não-Governamental
ORT	Organização Racional do Trabalho
PADCT	Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ParqTec	Fundação Parque de Alta Tecnologia

PEA	População Econômica Ativa
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa de Formação de Jovens Empreendedores Rurais
SAI	Sistema de Avaliação Institucional
SAIE	Sistema de Acompanhamento Institucional dos Egressos
SCTDET	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e Turístico
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa
SE	Secretaria da Educação
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesi	Serviço Social da Indústria
SESP	Serviço de Ensino e Seleção Profissional
SETEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SINTEPS	Sindicato dos Trabalhadores do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Softnet	Centro Incubador de Empresas de Software
TAM	Transportes Aéreos Marília
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo
VTI	Valor de Transformação Industrial

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 -	Subconjunto da população escolar	33
Tabela 02 -	População urbana e rural do Município de São Carlos	80
Tabela 2a -	Variações demográficas da população urbana e rural	80
Tabela 03 -	Histórico do vestibular na ETE Paulino Botelho	120
	Inscrições e vagas no período de 1997 a 2003	
Tabela 04 -	Histórico do vestibular na ETE Paulino Botelho	121
	Inscrições e vagas por período diurno e noturno	
Tabela 05 -	Vestibulares 2003 na ETE Paulino Botelho: inscrições e vagas	123
Tabela 5a -	Inscrições e vagas por período diurno e noturno	124
Tabela 5b -	Inscrições e vagas por gênero feminino e masculino	124
Tabela 06 -	Vestibular 2003: faixa etária dos candidatos	124
Tabela 07 -	Matrículas no Ensino Técnico no ano de 2003	126
Tabela 08 -	Certificados de qualificação e diplomas das habilitações técnicas	132
Tabela 09 -	Escolaridade e tempo de serviço dos quadros administrativo, docente e de apoio na amostra populacional	136
Tabela 10 -	Idades dos alunos do ensino médio	138
Tabela 11 -	Processo de Escolarização de alunos e alunas do ensino médio	139
Tabela 12 -	Composição familiar dos alunos do ensino médio	140
Tabela 13 -	Renda familiar dos alunos do ensino médio	141
Tabela 14 -	Escolaridade de membros das famílias dos alunos do ensino médio .	142
Tabela 15 -	Idades dos alunos do ensino técnico	144
Tabela 16 -	População masculina e feminina nas habilitações profissionais	145
Tabela 17 -	Processo de escolarização dos alunos do ensino técnico	146
Tabela 18 -	Composição da família atual dos alunos do ensino técnico	147
Tabela 19 -	Escolaridade de membros das famílias dos alunos do ensino técnico	148
Tabela 20 -	Renda familiar dos alunos do ensino técnico	149
Tabela 21 -	Situação ocupacional por habilitações profissionais de nível técnico	151

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 ANÁLISE CRÍTICA DA POLÍTICA ECONÔMICA E EDUCACIONAL NO SUBSISTEMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PÚBLICA PAULISTA	35
1.1 Origem e evolução da centralidade econômica	35
1.2 Origem e evolução da centralidade educacional	49
2 A EXPERIÊNCIA PAULISTA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PÚBLICA	66
2.1 O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza	66
2.2 A Escola Técnica Estadual Paulino Botelho	78
3 O ESPAÇO ORGANIZACIONAL E CULTURAL NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO INDIVIDUALIZADA	98
3.1 O espaço organizacional e os mecanismos de unificação das práticas escolares..	99
3.1.1 O regimento comum das escolas técnicas estaduais	101
3.1.2 O plano escolar da ETE Paulino Botelho	117
3.1.2.1 A prática escolar seletiva do vestibular	119
3.1.2.2 O plano escolar e a proposta pedagógica	128
3.1.2.3 A organização do pessoal técnico-administrativo-pedagógico	133
3.1.2.4 Caracterização dos alunos do ensino médio	137
3.1.2.5 Caracterização dos alunos do ensino técnico	143
3.2 O espaço cultural como mediador e diferenciador das práticas escolares	152
3.2.1 Representações dos agentes sobre as práticas escolares	154
3.2.1.1 O vestibulinho	155
3.2.1.2 O sistema modular	159
3.2.1.3 A administração escolar	166
3.2.1.4 A prática educativa escolar	173
4 A IDENTIDADE INSTITUCIONAL COMO FUNÇÃO SOCIAL	210
4.1 O “dever-ser” idealizado na legislação de ensino atual	211
4.2 O “ser-real” da prática escolar na ETE Paulino Botelho	225
CONCLUSÕES	241
FONTES CONSULTADAS	246

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a educação profissional de nível técnico no Estado de São Paulo, de comprovada liderança econômica, tecnológica e educacional no Brasil. Tais atributos vinculam a escola técnica paulista às condições privilegiadas do meio circundante e ao setor produtivo, decorrente da própria especificidade de ensino. Adotamos como objeto de estudo a Escola Técnica Estadual Paulino Botelho (ETE), localizada no pólo regional científico-tecnológico da cidade de São Carlos, e atualmente integrada à rede pública estadual administrada pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). O objetivo específico da pesquisa é responder à questão sobre as contradições e limites teórico-práticos presentes no espaço organizacional e cultural da unidade de ensino, e os efeitos visíveis sobre a prática escolar que qualifica a identidade institucional, entendida como a função social instituída para habilitar jovens e adultos nas várias áreas e cursos técnicos. Através de dados qualitativos e quantitativos, obtidos de fontes primárias como depoimentos, questionários aplicados e consultas aos livros administrativos, conclui-se que a escola técnica individualizada tem a sua identidade institucional comprometida pelo confronto entre o que se propõe nos documentos reguladores da educação profissional, com princípios e objetivos gerais e específicos idealizados, e a realidade que se revela na deficiência das condições materiais e pedagógicas em que decorre a prática educativa cotidiana, comprovada através do estudo interno da instituição escolar.

ABSTRACT

The present thesis deals with professional education of technical level in São Paulo State of proved political, economic and educational leadership in Brazil. Such attributes connect the paulista technical school to the privileged conditions of the state and the productive sector, derived from the specificity of its teaching. In the present research a Escola Técnica Estadual Paulino Botelho (ETE) has been chosen as the object of study. It is located in the scientific technological regional pole of São Carlos and is currently integrated with the public system administered by Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). The specific aim of this research is to answer the question about the contradictions and theoretical practical limits present in the organizational and cultural space of the school as well as the visible effects upon the educative practice that qualifies the institutional identity understood as the social function to fit young students and adults for the several areas and technical courses. By means of qualitative and quantitative data obtained from primary sources, such as testimonies, questionnaires and analysis of the data of administrative books, it is possible to conclude that the identity of the individualized school is jeopardized by the confrontation between what is proposed by the regulating documents of professional education, with principles and general objectives idealized and the reality revealed by the deficiency of material and educational conditions of daily teaching, proved by the internal study of the technical teaching institution.

INTRODUÇÃO

Há tempos nos dedicamos à complexa questão educacional que envolve o ensino profissional público brasileiro, através de estudos e sucessivas investigações. A sensação que temos é de perplexidade, decorrente da continuidade dos processos analíticos e avaliadores sobre os efeitos causados pelas políticas educacionais para esse ramo de ensino. São efeitos inerentes a tomadas de decisões e ações de ordem política-econômica, duas dimensões indissociáveis de uma mesma realidade ou totalidade social, e que são visíveis nas alterações que têm incidido sobre, e determinado as características de organização e funcionamentos do ensino profissional.

Hoje, na legislação de ensino diz-se “educação profissional”, unindo-se a concepção de educação, em seu sentido etimológico de elevação e ampliação das faculdades humanas, e a concepção de profissional em seu sentido restrito de formação especializada para determinada profissão. Nesse sentido, as nomenclaturas anteriores a esta eram mais específicas: ensino de ofícios, ensino profissional, ensino industrial, ensino técnico. Explicitavam nas denominações a identidade e a finalidade da formação profissional, bem como das instituições escolares que a ministravam.

Tais explicitações possibilitam a continuidade da análise da identidade institucional em seu aspecto único e genérico de ser técnica e habilitar o profissional de nível técnico. Todavia, nesta generalização extensiva às demais escolas técnicas há de se considerar a consubstancialidade materializada na coexistência de um espaço organizacional formalizado e de um espaço cultural que se manifesta na relação dialética estabelecida entre ambos, a partir do posicionamento subjetivo dos membros da comunidade escolar sobre as condições definidoras da prática escolar interna. Na fusão de ambos os espaços, materializa-se uma cultura escolar centralizada no papel social das escolas técnicas, porque que as normas de organização e de funcionamento podem ser parâmetros comuns e unificadores de identificação e as características culturais os parâmetros de diferenciação, e, assim sendo, originam um *ethos* personalizado em cada escola técnica, individualizando-as institucionalmente.

A pesquisa que desenvolvemos centra-se no estudo interno da instituição escolar, precisamente da escola técnica pública paulista, adotando como objetivo específico a análise das contradições e limites teórico-práticos discerníveis nos espaços

organizacional e cultural, caracterizadores da prática cotidiana escolar que qualifique a realidade de uma identidade instituída em sua função social precípua de habilitar jovens e adultos como profissionais de nível técnico. Postas as condições de generalidade e de particularidade que permeiam cada unidade escolar no conjunto das escolas técnicas paulistas, hoje administradas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, individualizamos a Escola Técnica Estadual Paulino Botelho como campo de observação que nos possibilita a investigação pretendida. O critério para esta adoção está na historicidade de uma qualidade de ensino profissional e de uma cultura escolar que se constituíram com a sua implantação, em 1932. Hoje, como se materializam tais atributos, que lhe são específicos? Mantiveram-se coesos ou deterioraram-se sob os impactos advindos de decisões políticas, oriundas de e sobrepostas por interesses econômicos à educação nacional, principalmente, no que se refere a esta pesquisa, ao ensino técnico?

Sob a perspectiva histórico-filosófica da temática trabalho e educação, que nos tem conduzido a rever de forma contínua as relações entre a escola profissional e o setor produtivo na sociedade brasileira, definimos a identidade de uma instituição de ensino como o conjunto de atributos que lhe são exclusivos e extensivos às demais instituições do mesmo tipo e nível de ensino, do ponto de vista da regulamentação oficial do ensino. Neste caso, partimos do pressuposto de que a análise correlativa do discurso textual da legislação de ensino, geral e específica, exporia um “dever-ser” atuante sobre a escola técnica, visto que a organização e reorganizações do ensino profissional têm sido datadas no âmbito das políticas educacionais. Estas, ao fazê-lo, instituíram-lhe uma identidade própria, materializada no processo de ensino e aprendizagem, nos conteúdos escolares e na prática profissional, que lhe define *por que* e *como* exercer e atingir determinado papel social, teoricamente identificado como um serviço público prestado à sociedade. Com efeito, um leigo em assuntos referentes à educação profissional poderia iludir-se quanto aos princípios, fins e objetivos de ordem geral e específica que lhe dizem respeito, talvez aceitando sem maiores questionamentos a menção destes nas propostas pedagógicas das unidades de ensino, caso tenham acesso a elas, e a aplicabilidade prática na programação curricular. Outros, porém, sentir-se-ão compelidos a contrapor ao discurso oficial o “ser-real” escola técnica, das condições materiais e humanas que gravitam em torno da centralidade do trabalho e que se exprimem através da comunidade escolar.

Entre o “dever-ser” e o “ser-real” há fatores historicamente determinados e que se mantêm como condicionantes da atuação da escola técnica, implantados com o

predomínio da economia capitalista, tais como a geração da divisão social e técnica do trabalho, da instabilidade das situações de emprego, desemprego e manutenção da renda familiar, da relação entre a desigualdade socioeconômica e a dualidade educacional, na qual se circunscreve o preconceito social latente contra o ensino profissional ou das artes manuais. Se, neste contexto, a organização escolar é predeterminada, a formação e atuação da cultura escolar é uma incógnita a ser decifrada. Sua complexidade decorre das inter-relações que possibilitam a permuta de valores pessoais e a padronização ou não de comportamentos dos membros da comunidade, para atingir seus objetivos de vida e de trabalho, no meio escolar regrado. Por ser o parâmetro da ação coletiva o processo educativo, por sua vez sujeito à interferência humana, a realidade de organização e de funcionamento em meio a condições concretas não se caracteriza sem o discurso subjetivo dos agentes envolvidos com a sua qualificação e execução.

Qual o diagnóstico possível de ser definido diante das circunstâncias históricas acumulativas, que nos permitam analisar os sintomas mais evidentes de subestima do ensino profissional, por parte da sociedade brasileira, no conjunto de níveis e modalidades de ensino da educação nacional? Para nós, os sintomas visíveis localizam-se nas concepções de trabalho e de educação emanadas dessa sociedade concreta. Na sociedade brasileira foram plasmados os fatores condicionantes do processo de construção social do ensino profissional, desde que se instituiu a educação escolarizada sistematizada até a configuração da educação profissional nos dias atuais. No decorrer do processo instituidor e configurador da educação profissional, os fatores condicionantes afirmaram-se com a evolução do capitalismo, quando da ascendência da industrialização como novo padrão de acumulação e incremento de capitais. Antes desse evento, tardio no Brasil porquanto subordinado à política econômica do colonialismo português, as concepções de trabalho e de educação já estavam socialmente estipuladas pela condição de classe, isto é, a educação e a omissão ao trabalho físico eram direitos inalienáveis dos nobres e inexistentes para a população subalterna.

Desde o período colonial brasileiro, portanto, os conceitos de trabalho e educação não foram antagônicos, justamente porque conceituados de forma coerente com a estratificação social transplantada e interiorizada por obra do domínio português. Quando a instituição escolar assumiu o ensino profissional de forma oficial e sistemática, tornaram-se evidências da desigualdade social, remanejadas para o interior da escola. A estruturação e a ampliação de uma rede escolar pública exigia normas regulamentares e, assim,

tomaram a forma das leis de ensino. Com a construção dos prédios escolares para tipos de ensino diferenciados, a dicotomia na educação brasileira patenteou-se em escolas para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, como se ambos, mãos e mente, não pertencessem ao mesmo organismo humano. E, assim, fez-se necessária a ideologia aplicada sobre o aparelho escolar e a sociedade, para que as causas políticas e econômicas subjacentes à separação entre a escola propedêutica e a profissional fossem obscurecidas.

As evidências históricas demonstram que o ensino profissional tem ocupado um lugar de destaque nos setores econômico e educacional do Brasil. De forma não sistemática ele sempre existiu, ocorrendo na prática do aprender com base na observação e experimentação. Mas quando a escola assume esta função social, os educadores passam a questionar o seu papel e as pressões latentes que sobre ela incidem e decorrem de sua vinculação ao setor econômico e ao mercado de trabalho. Seria possível haver a convivência harmoniosa entre a lógica da escola, com base na proposta pedagógica de educar o cidadão como um trabalhador crítico, solidário, criativo e autônomo para bem conduzir a sua vida profissional e pessoal, e a lógica do capital, na qual tais qualidades ou atributos pessoais são validados pela utilidade que têm para a produção e o aumento da produtividade? Caso houvesse, na primeira condição, a escola técnica cumpriria integralmente a sua função social quanto à educação do trabalhador, mesmo quando dependente das exigências do mercado de trabalho quanto à formação profissional oferecida em cursos atualizados e demandados por esse mercado disponibilizado. Não havendo, na segunda condição, a finalidade educativa seria revertida, devido à forma como o capital se apropria do produto escolar, seja ele a educação mais ampla ou a formação restrita do trabalhador, e o condiciona às suas necessidades mais imediatas.

Esta controvérsia, entre o *como* decorre a prática pedagógica escolar, na qual se confirma a identidade institucional em sua função social, e o *por que* da sua regulamentação por normas de organização, de funcionamento e de conteúdos programáticos, é omitida do discurso textual da legislação de ensino, em especial, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico, mas é apresentada sob a alegação da necessidade de o cidadão participar do desenvolvimento econômico da nação, delegando-se à escola a tarefa de transmitir valores pessoais e competências profissionais.

Do exposto, podemos concluir que há uma lógica para a escola, determinada por reformas educacionais que a classificam e traçam-lhe os objetivos de acordo com as modalidades e os níveis de ensino, e uma diversa para o mercado de

trabalho, baseada em objetivos de natureza econômica, e que este não necessita da escola para a geração de conhecimentos e valores pessoais, a não ser quando lhe é facultado manipulá-los. Neste sentido, pode-se entender que os locais de trabalho possam tornar-se campo de conformação dos atributos pessoais do trabalhador aos interesses majoritários do empregador. Neste caso, a lógica da escola torna-se complementar á do mercado de trabalho, visto que este também se reveste de uma função social, ainda que submersa nos interesses do capital, que desvirtua o trabalho exercido pelo trabalhador ao mesmo tempo em que o ameaça com a instabilidade de permanência no emprego. Se o mercado tem a sua lógica própria, a da escola é regrada, embora a regulamentação tenha preservado a dualidade estrutural do sistema de ensino brasileiro, que é uma das expressões mais visíveis de diferenciação escolar respaldada pelas diferenças sociais. As reformas educacionais, transmutadas em legislação de ensino como mecanismo regulador, as ultrapassadas e a atual, são as provas concretas disto, mesmo quando expressas em propostas idealizadas de difícil concretização na prática escolar.

Adotemos a hipótese de que se atribuiu uma identidade funcional para o ensino de ofícios, gradativamente consolidada com a criação e implantação das escolas profissionais no território brasileiro. Para testá-la, basta aderirmos ao procedimento metodológico de análise histórica do discurso textual registrado nos documentos referentes ao ensino profissional, que caracterizam e definem a função por ele exercida. O discurso oficial delegou-lhe, primeiramente, uma natureza filantrópica, no sentido de prestar assistência caritativa aos indivíduos de baixo extrato social, afastando-os da ociosidade e do vício através da aprendizagem de um ofício. Nesse caso, a caridade atuou como recurso ideológico de uma política de enquadramento da população de baixa renda ou instrumento de controle e dominação social, enquanto se oferecia “aos desafortunados”, pertencentes à população marginalizada, os rudimentos de um ofício como atividade exercida de forma artesanal ou embrionária de manufatura.

Não houve preocupação governamental com o aprimoramento de ensino de ofícios. Somente no início do século XX, em 1906, a Proposição 195 da Câmara dos Deputados aprovaria a intervenção do Estado no financiamento das escolas profissionais federais. Em 1909, as Escolas de Aprendizes e Artífices seriam criadas nos estados federados. Entretanto, quando a incipiente industrialização mostrou sinais de crescimento, a política econômica governamental preocupou-se com o ensino profissional. A especialização dos conhecimentos técnicos tornou-se requisito para a formação da mão-de-

obra qualificada. Projetos inovadores e instituidores de um novo parâmetro para a educação brasileira foram ignorados, tal como ocorreu com os projetos dos deputados Fidélis Reis (1922) e Glauco Cardoso (1927). O primeiro propunha a obrigatoriedade do ensino profissional a todos os cidadãos, de modo a ser o certificado de habilitação profissional um documento imprescindível para as matrículas em nível superior e nomeações de candidatos a cargos públicos; o segundo salientava a defasagem do ensino de artes e ofícios como fonte de qualificação para as atividades industriais, necessitando de maiores conhecimentos teóricos e práticos nas aulas e oficinas, e solicitava a colaboração das indústrias, apontando-as como as maiores beneficiadas pela nova organização do ensino profissional em escolas primárias, médias e normais industriais¹. Outros projetos seriam igualmente ignorados, indicando que a concepção utilitária do ensino de ofícios ainda não se implantara totalmente, a ponto de vencer o preconceito social.

Se houve a intencionalidade de universalizar a formação profissional, no caso Fidélis Reis, iniciativa obstruída pela alegação de insolvência governamental frente ao investimento vultoso exigido, o projeto Cardoso demonstraria a ambivalência de sua proposta, ao acentuar os benefícios que seriam usufruídos pelo setor produtivo com a organização e atualização que se faziam necessárias à formação de profissionais técnicos. Considerando-se a conjuntura econômica que se avizinhava com a industrialização da década de 1930, temos que à positividade de expandir a formação profissional aliava-se a negatividade da subordinação desta aos interesses econômicos, ainda que se alegasse ser a coletividade também beneficiada com a gratuidade do ensino e com a articulação dos estudos teóricos e práticos, em escolas organizadas estritamente sob o critério educativo.

As exigências do setor produtivo em relação à qualificação do trabalhador e as interferências empresariais no ensino profissional intensificar-se-iam após 1930, e efetivar-se-iam na Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942. Até este ano, os documentos oficiais não usavam subterfúgios para caracterizar a conceituação social do ensino profissional. Explicitamente, expunham no discurso textual a sua finalidade assistencialista, a classe a qual se destinava e a especificidade do ensino profissional como sendo industrial. O ensino profissional tornou-se objeto de litígio político. Acirra-se um conflito de bastidores entre o Ministério da Educação e Saúde e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, que refletia as pressões oriundas da Federação Nacional da Indústria

¹ Consulte Fonseca, 1986, v. 1, p. 211-218; 273-281, em que se encontra a íntegra dos projetos mencionados. Este autor e Cunha, 2000, p.29, acentuam o fato de a Lei Orgânica do Ensino Industrial e a própria Constituição de 1937 apresentarem formulações semelhantes à do Projeto Cardoso.

e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp). Os dois projetos que chegaram ao Presidente Vargas representavam as aspirações de cada um dos Ministérios. A rigor, o que estava em jogo era o controle sobre a circulação da mão-de-obra, posto que esta era controlada pelo Ministério da Educação². Este último defendia objetivos educativos mais amplos, tais como criar um sistema de educação profissional ordenado e ajustado ao Estado e a profissões regulamentadas, propondo-se ainda a eliminar a diferenciação entre os ramos de ensino profissional e secundário. Na visão empresarial, os objetivos postos para a formação profissional eram mais pragmáticos e imediatos, uma vez que visavam o atendimento das necessidades industriais, através de um sistema de aprendizagem próprio e ligado ao Ministério do Trabalho.

Com relação às duas propostas mencionadas, cabe fazer três considerações: primeira que os novos conceitos sobre o ensino profissional não eliminavam seu caráter discriminatório que, aliás, persiste até os dias atuais; segunda, que a sua função econômica elevou-se na correspondência direta às qualificações proporcionadas em cada um dos seus níveis específicos de ensino, isto é, a formação de um artífice não é a mesma que a de um mestre ou de um técnico. Esse fato vem comprovar uma hierarquia de medidas de regulamentação que partem dos órgãos superiores de educação e são interiorizados pelos subsistemas de ensino profissional, uma vez que estes credenciam oficialmente cada nível de qualificação; terceira, o teor do discurso oficial explicitou os interesses econômicos subjacentes e expressos de duas formas convergentes e complementares: a empresarial, que adotou uma identidade funcional-pragmática para a formação profissional necessária ao crescimento e preenchimento das necessidades de mão-de-obra da indústria nacional em desenvolvimento, e a oficial, que marcou a formação profissional com uma identidade sócio-caritativa, acrescida por abstratos princípios humano-filosóficos para viabilizar, através da ênfase no sentido supostamente moralizador e cívico do trabalho individual e coletivo, a mesma dimensão econômica priorizada pela classe empresarial.

Consideremos que o ano de 1942 foi decisivo para confirmar e aprofundar as questões anteriores. Este ano reforçaria algumas características marcantes na evolução do ensino industrial. As propostas de regulamentação deste ramo de ensino corresponderam à adoção de princípios filosóficos que seriam mantidos e reproduzidos nas leis de ensino posteriores, constituindo uma verdadeira herança ideológica aplicada nas

² Qualquer semelhança com os projetos anteriores fica evidente. O Ministro da Educação Gustavo Capanema apoiava, em 1935, a proposta de criação das escolas profissionais de níveis primário, médio e normal, bem como a idéia de tornar o ensino industrial obrigatório. (Cf. Schwartzman e alii, 1984, p. 232-252).

sucessivas reorganizações que lhe foram feitas. A identidade de classe e a orientação funcional-pragmática foram mantidas coesas, passando de explícitas no discurso textual oficial para o ensino de ofícios a implícitas na Lei Orgânica do Ensino Industrial, quando os interesses políticos e empresariais, aparentemente divorciados, convergiam para um mesmo ponto: formar a mão-de-obra subalterna para as atividades produtivas industriais mais intensificadas e diversificadas. Em outras palavras, na proporção do avanço da industrialização, o discurso oficial incorporou a retórica ideológica modernista, destinada a obliterar a visão da realidade econômica e social, que se expressava na condição assalariada dos trabalhadores e na dualidade educacional.

No período que denominamos de equivalência parcial à equivalência plena, de 1942 até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, medidas educacionais foram tomadas para solucionar o problema da falta de articulação horizontal e vertical com os demais ramos de ensino. A finalidade prática do ensino industrial começava a mesclar-se aos estudos teórico-propedêuticos. Foram exemplos as Leis nº 1.706, de 31 de março de 1950, e a Lei nº 1.821, de 18 de março de 1953. A articulação entre o ensino industrial com os ensinos secundário e superior seria facultada se os alunos do primeiro cursassem as matérias próprias e definidas do programa curricular do ensino ginasial para o acesso ao nível secundário, e dos exames de adaptação de matérias do ensino secundário para o acesso ao ensino superior, via vestibular. Mas finalizado o período centralizador do Estado Novo (1937-1945) e a emergência da nova Constituição democrática de 1946, o avanço das técnicas no setor produtivo e a exigência de trabalhadores dotados de maiores conhecimentos teóricos e práticos decretariam a defasagem da Lei Orgânica do Ensino Industrial. Nem mesmo a reorganização escolar e administrativa do ensino industrial na Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, conseguiria manter-se, sendo suplantada pela Lei nº 4.024/61. Entretanto, em sua curta vigência, os conhecimentos relativos a princípios e métodos científicos para a organização do trabalho deveriam ser ministrados aos alunos dos cursos industrial e técnico, de modo a favorecer as atividades produtivas. Daí em diante, as demais legislações de ensino reproduziriam esses dizeres, confirmando a ciência e o trabalho humano como acessórios essenciais e privados da produção.

A subseqüente Lei nº 4.024/61 não ocasionou a reforma estrutural no ensino industrial. Quando muito, a equivalência plena acarretou no plano formal a inclusão dos ramos do ensino profissional industrial, agrícola, comercial e normal no ensino médio,

equiparando-os ao ensino secundário. Pretendeu-se articulá-los, mas as suas finalidades formativas nunca se fundiram em torno de uma diretriz educacional única e cada ramo de ensino permaneceu com a identidade intocada. Os princípios e fins para a educação nacional seriam revistos, considerando o avanço tecnológico dos métodos de produção e o equivalente preparo escolar, para que os indivíduos se apropriassem dos recursos científico-tecnológicos em benefício do aumento de suas capacidades pessoais. Esta flexibilização foi acompanhada pelo princípio da descentralização administrativa, dando a cada subsistema de ensino estadual e municipal autonomia de gestão. Na verdade, ao conciliar interesses do clero, dos empresários e dos liberais democratas, a Lei nº 4024/61 simbolizou o desvio educacional de que se serviram tais grupos. A pretensa tentativa de promover a equalização social no âmbito da instituição escolar revelou-se infrutífera, mesmo porque a capacidade de promovê-la localizava-se, e localiza-se ainda hoje, no âmbito da política econômica de geração de emprego e aumento da renda familiar.

Muitas vezes nos perguntamos sobre a ambigüidade das diretrizes e bases da educação nacional, que determinaram o dever-ser para as várias modalidades de ensino. No que toca à educação de jovens e adultos e ao ensino profissional, o dever-ser da educação idealizada contrapõe-se à ausência de oportunidade escolar e a necessidade de trabalho, variáveis dependentes da disparidade socioeconômica nos municípios e estados federados brasileiros, cada um deles com características próprias econômicas e sociais. As leis educacionais se assemelham mais a medidas paliativas e experimentais, que se estruturam e se aplicam sem um método lógico de previsão de seus efeitos sobre a população em estado de educabilidade, atendo-se a reorganizações estruturais sucessivas.

A Lei nº 4.024/61 seria alterada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, adotando-se um modelo único de escola em âmbito nacional, como se as disparidades de ordem econômicas e sociais regionais não existissem. Integraram-se no ensino de primeiro grau os ensinos primário e ginásial, e no ensino de segundo grau os ensinos secundário e profissional. A reestruturação baseou-se na escolaridade linear, resultante da adoção do princípio de integração contínua e vertical, em vista da obrigatoriedade do ensino nos oito anos seriados do ensino de primeiro grau, e pelo caráter terminal compulsório de profissionalização ao término do segundo grau. Para implantar esta estrutura de ensino integrativo, o currículo escolar foi disposto em matérias que compunham um núcleo comum e obrigatório de estudos, fixadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE), e uma de matérias diversificadas, propostas pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEE),

dentre as quais permitia-se a opção de escolha por parte das unidades escolares. Na Exposição de Motivos, feita pelo então Ministro da Educação Jarbas Passarinho, a tônica recaía sobre a necessidade de adequar o sistema educacional às mudanças na vida e no trabalho. No contexto do então vigente governo militarizado, a ideologia aplicada pelos tecnocratas visava legitimar a política econômica de planificação e racionalização de investimentos e, obedecendo a tais critérios, a educação escolarizada foi incluída nos planos governamentais e apresentada como esteio do processo de desenvolvimento econômico do País.

Perduraria a Lei nº 5.692/71 até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O que a primeira uniu, a segunda separou. Teoricamente, durante praticamente vinte e cinco anos manteve-se o modelo único de escola para uma população que não apresentava uniformidade de padrão socioeconômico e cultural. Tanto é que a unificação dos níveis e ramos de ensino não eliminou, por exemplo, o ensino noturno, por excelência o recurso possível aos jovens trabalhadores para ter acesso à educação escolarizada. Consagrou também a diferenciação social dentro do sistema de ensino, quando, sob a proposta de uma mesma educação para todos, deduziu que a profissionalização terminal serviria para os alunos desprovidos de condições econômicas para o acesso ao ensino superior. Na prática, entretanto, a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, passou a vigorar, denotando a superficialidade da proposta de profissionalizar o aluno no segundo grau da reforma 5.692, e revertendo-a para a preparação para o trabalho.

Ainda que a Lei nº 5.692 implantasse o modelo escolar único, centrado na integração curricular de formação geral e diversificada, devemos situá-la em relação à concepção de escola unitária de Antonio Gramsci (1995, p. 117-118). Cremos que a diferença marcante entre ambas está nas concepções de sociedade e de homem. A escola unitária preconizava a ação pedagógica escolar a partir da adoção de um princípio educativo constituído pelo trabalho industrial e pelo trabalho intelectual escolar. A partir desse posicionamento, a crítica foi direcionada à crise que assola a escola tradicional, racionalmente dividida em escola clássica e profissional, a primeira para as classes dominantes, e a segunda para as classes instrumentais. Expandindo a crítica, Gramsci referiu-se à complexidade das atividades práticas e das ciências na vida cotidiana, associando-as à gradual criação de um sistema de escolas profissionais de diferentes níveis, formativos de dirigentes e especialistas, através de um processo de diferenciação e

particularização, desprovido de princípios objetivos e de um planejamento refletido e aplicado. Em decorrência: “a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral”.

Posicionando-se a favor da escola socialista, Gramsci (1995, p.117-125) apontou a tendência à supressão da escola ‘desinteressada’ e de caráter formativo, desde que sua teoria pedagógica propõe que a escola unitária se estenda pelo período correspondente às escolas primárias e médias de então. Na faixa etária dos seis aos quinze ou dezesseis anos, os conhecimentos abrangeriam a cultura geral e a educação cívica dos alunos. Somente após esta preparação, seria permissível a busca pela educação especializada, a ser ministrada nos cursos universitários ou nos cursos ligados às várias áreas do setor produtivo. A escola unitária, com uma proposta de profissionalização apenas aos jovens maiores de dezesseis anos, no Brasil ainda é uma utopia ou um ideal a ser alcançado. Aqui, nem se espera a maioria para trabalhar e nem se permanece na escola quando a sobrevivência pessoal e familiar torna-se prioridade.

Podemos negar a evidência comprovada pela história de que a identidade da escola técnica diluiu-se formalmente após o ano de 1971, mesmo sendo esta instituição escolar a única capaz de profissionalizar ao término do nível de ensino de segundo grau? Podemos negar que a subsequente legislação de ensino restituiu-lhe parcialmente a identidade institucional, mas condicionou o certificado habilitador, em quaisquer das áreas profissionais, à certificação final no ensino médio? Por isso, dizemos que a recuperação da identidade própria da escola técnica foi medida parcial, pois não lhe concedeu autonomia de fato e não eliminou a dualidade estrutural no sistema de ensino brasileiro.

A atual LDBEN, de 1996, separou o ensino médio do ensino técnico, também de nível médio. Recuperou o dualismo na educação, teoricamente debelado, e confirmou a diferenciação de fins educacionais. A finalidade do ensino médio é ministrar ao educando os princípios científicos e tecnológicos próprios da produção moderna e conteúdos de cultura geral, preparando-o também para as profissões técnicas ou para o ingresso no ensino superior (Artigo 36). A educação profissional tem por finalidade conduzir “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Artigo 39). Tornaram-se independentes como ramos de ensino, mas complementares ou articulados. Neste caso, a duplicidade de certificação deveria ser regra comum a ambos os tipos de ensino, e não exigência unilateral para o ensino técnico de nível médio.

O Decreto federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997, revogado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, respaldaria o texto da Lei nº 9.394 por meio de legislação específica e complementar. Os estudos realizados para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico viriam assessorar tecnicamente os documentos citados, desde 1998. Os princípios e fins para a educação profissional propõem a filosofia orientadora que abrange três aspectos centrais para o ser humano: *a cidadania*, que se expressa no cabedal de direitos e deveres civis e políticos de cada brasileiro, entre eles o trabalho e a educação; *a competência individual*, para que o trabalho coletivo, solidário e cooperativo, efetive-se com a contribuição qualitativa e consciente do trabalhador, frente à complexidade tecnológica, sofisticada e mutável, e um mercado de trabalho competitivo; *a identificação de itinerários e perfis profissionais*, necessariamente alinhados a esta demanda produtiva. Para isto, a educação profissional teria de garantir aos alunos a aquisição de *valores* estéticos, políticos e éticos, introduzidos na organização curricular.

Este discurso textual e oficial pressupõe a polivalência profissional e define a identidade de cada curso, após a aferição das demandas pessoais, da sociedade e do mercado de trabalho. Considerando este aspecto conectivo, temos que na identidade específica de cada curso e área profissional forma-se a própria identidade institucional. Em suma, o conjunto formado pelas várias áreas profissionais funde-se na identidade da escola técnica, de forma que o espaço organizacional as abrange e as características profissionais e culturais as diferenciam. Neste caso, deduzimos que o conceito de cidadão é posto em função da competência própria para definir o seu programa de estudos, a área profissional em que deseja formar-se e que a educação deve transmitir-lhe valores, com o objetivo de confirmar que o faça de maneira conveniente e adequada à contribuição para o trabalho individual e coletivo.

Convenhamos então que na escola, segundo a oratória das diretrizes curriculares, a lógica do mercado não permite que a escola ‘desinteressada’ confirme-se como um novo modelo pedagógico e de transformação da sociedade, porque há uma evidência a ser ressaltada: o papel da escola redimensiona-se dentro da reestruturação do capitalismo nacional e internacional. Neste sentido, a educação politécnica torna-se outro ideal distante, por força da dinâmica da economia capitalista. Esta concepção pedagógica de Karl Marx afasta-se tanto da formação unilateral como da formação polivalente, porque estas concebem a relação entre a educação e o trabalho como instrumental e específica para

o desempenho de uma função, no caso da primeira, e diversificada para garantir o trabalhador versátil no desempenho de funções variadas, no caso da segunda. A visão politécnica implica na formação integral das capacidades intelectuais e práticas do trabalhador, desmistificando a relação instrumental e utilitária que se estabelece entre a educação escolar e o trabalho no processo de produção capitalista e, conseqüentemente, conscientizando-o sobre a sua imersão na realidade social e de trabalho e sobre o uso indevido dos conhecimentos e atributos que a educação escolar lhe forneceu.

O que as idéias dos autores apresentados têm em comum é a crítica às concepções de cunho liberal de sociedade, de trabalho, de homem e de educação, que omitem a historicidade do predomínio e os efeitos das relações de produção capitalista sobre a vida política, econômica e social. Diz-se que a doutrina liberal perdeu a sua força, quando alguns dos seus princípios centrais políticos e econômicos, que estruturavam suas concepções, confrontaram-se com os efeitos das modificações científicas e tecnológicas introduzidas na produção e nos conceitos de trabalho e de trabalhador. Tudo indica que, à medida que o capitalismo se reestrutura, a educação escolar se redimensiona e, através dela, pretende-se manter a mesma coesão social em torno das concepções difundidas, agora expostas sob nova linguagem. Sucede que a política do intervencionismo do Estado na economia ocorre nos dias atuais e que os méritos do cidadão individualizado colocam-se para o trabalho coletivo nas relações produtivas e sociais. Entendemos que o liberalismo também se reestruturou, adaptando-se aos interesses e objetivos de ordem político-econômica, e redimensionou os seus conceitos, revestindo-os de conteúdo ideológico que se identifica como neoliberalismo, e que mantém o mesmo enfoque pragmático e utilitarista de suas origens. Se assim é, os conceitos liberais que influíram nas reformas educacionais brasileiras assumem, na reforma de ensino atual, novas expressões.

Em sua análise sobre a proposta liberal de reformas educacionais que pregam a unificação escolar, sob a égide do processo capitalista da divisão do trabalho, Machado (1991, p.31) questiona a pretensa ‘racionalidade’ da exigência e fixação dos requisitos educacionais, dos currículos e programas de ensino, como geradores dos conhecimentos necessários para o desempenho de funções, em atendimento às necessidades produtivas. Contesta esta racionalidade o fato de as mesmas funções serem exercidas por pessoas de diferentes níveis de escolaridade. No capitalismo, torna-se a escola “um acessório indispensável à produção, por preencher necessidades técnicas e políticas e sua diferenciação interna não é uma excrescência a ser superada no futuro, mas

uma necessidade inerente ao capital em concorrência com o trabalho, pois lhe permite manipular os requisitos e exigências, de forma a lhe possibilitar maior lucro”. Para os liberais, portanto, a diferenciação escolar não se contrapõe à unificação escolar e muito menos ao ideal de igualdade social. As instituições escolares de vários tipos atenderiam às diferenças sociais, a todos recebendo de acordo com as aptidões e capacidades demonstradas e desenvolvidas (Machado, 1991, p.78). A diferenciação escolar, sobretudo, é uma necessidade do capital, convenientemente assessorada pela crença burguesa de unificação escolar. Através da escola única diferenciada, a proposta liberal visa a “padronização necessária à integração de todos à ordem burguesa, seja pela difusão dos conhecimentos básicos à vida social, seja pela cooptação político-ideológica. Mas ao mesmo tempo que promove esta unificação, organizando o ensino, em nome da unidade nacional, ela o diferencia, internamente ao sistema regular de ensino e, externamente, através de projetos paralelos”(Idem, p.256).

Sob o enfoque do materialismo histórico dialético, Frigotto (1995) analisou os enfoques economicistas que retomaram a educação como mero fator de produção, agora recuperados pelo neoliberalismo de final do século XX, e apresentados sob novas roupagens que dissimulam idéias antigas e presentes nas diretrizes econômicas e educacionais brasileiras. A Teoria do Capital Humano integra-se ao discurso neoliberal e coloca para a educação exigências categorizadas como qualidade total, competitividade, formação polivalente e abstrata. Subjacente a essas exigências, na atual sociedade do conhecimento procura-se ocultar a concentração das necessidades e interesses do mercado de trabalho sobre a formação e qualificação da mão-de-obra, permanecendo este como o regulador das relações sociais, tanto as existentes no interior da produção como aquelas no interior das instituições escolares.

Em estudo anterior, Frigotto (1986) já se referira à questão dos vínculos entre o sistema produtivo e o sistema educacional, definindo a escola na sociedade capitalista como um espaço de disputa pela articulação do saber elaborado aos interesses da classe burguesa, acionados por meio de mecanismos que mantenham a função mediadora da escola. De forma geral, a funcionalidade da prática educativa na escola de concepção burguesa conduz à utilização do processo escolar como mecanismo reprodutor das relações econômico-sociais que geram a desigualdade, o que caracteriza o domínio sobre a organização e a racionalização do trabalho escolar e os avanços tecnológicos. No âmbito interno da escola, a mediação se realiza com a ação seletiva dos alunos, obstando a

elevação da escolaridade; com a desqualificação e fragmentação do trabalho educativo, pela limitação quantitativa e qualitativa da oferta de conteúdos gerais e específicos; e pelo direcionamento imprimido à direção da prática escolar. Sob tais injunções, a improdutividade da escola transforma-se em produtividade, graças a mecanismos que desqualificam as camadas populares.

Considerando que o neoliberalismo é uma forma renovada de atuação das idéias liberais, com poder de intervenção nas instituições escolares, a ponto de direcionar-lhes as práticas educativas internas, entramos em concordância com Laval (2004, p.3-5) em seu pronunciamento de que o neoliberalismo transforma a escola em empresa, decretando-lhe uma crise crônica de legitimidade como instituição de ensino, pelo seu envolvimento com o capitalismo e com os mecanismos de mercado que atuam em seu funcionamento. Como consequência, dá-se que “a competitividade econômica é também a competitividade do sistema educativo”, porque a articulação da escola com a lógica do mercado e da economia confere-lhe um sentido “radicalmente utilitarista”, em conformidade com a concorrência desenvolvida em âmbito mundial e, por sua vez, internamente, com a relevância que o conhecimento e a qualificação vêm assumindo “na concepção, na produção e na venda de bens e serviços”. Acrescenta que esta concepção de escola decorre de ser a competitividade o axioma prioritário adotado pelas organizações internacionais de ideologia liberal, que orientam a maior parte dos governos dos países desenvolvidos. Com esta nova ordem educativa, a autonomia da escola progressivamente se dilui, visto que a empresa passa a ser assimilada como um modelo formativo e qualificador, ao qual a instituição de ensino passa a se identificar.

Assim como Frigotto apresenta as novas exigências de qualificação dos recursos humanos, colocadas para a educação e ideologicamente apresentadas como um retorno para o aprimoramento individual, Laval (Idem, p.57-58) menciona que a ideologia liberal necessita modificar o sentido da escola, levando-a transitar de uma ‘lógica de conhecimentos’ para outra, a ‘lógica de competência’, definindo competência como a “estratégia de individualização perseguida pelas novas políticas de gestão dos ‘recursos humanos’”. Assim, articula-se a emissão do certificado escolar, que legitima a competência adquirida, e a utilização desta pela empresa. Dá-se, portanto, a busca pelo controle direto da formação inicial e profissional, em especial a do ensino técnico. Ocorre que a formação da competência profissional não necessita apenas de conhecimentos escolares, mas implica na aquisição de ‘valores comportamentais’ e de ‘capacidades de ação’, determinantes do

futuro comportamento profissional (Laval, 2004, p.60). Neste quadro de referências é que se enquadram as reformas educacionais.

Sabemos que as concepções pedagógicas têm sido transplantadas para o Brasil, provindas de países de diferentes contextos político, econômico e social, aqui se refletindo com um certo atraso. O Liberalismo tem suas raízes na Reforma Protestante e no Humanismo e no Positivismo de Augusto Comte, e influenciou na concepção pedagógica da Escola Nova, no Brasil. Acentua Gadotti (1997, p. 110-111) que o positivismo nasce como filosofia para transformar-se em ideologia, quando aplicado aos fenômenos sociais. Na educação, a pedagogia positivista identificou-se com o pragmatismo, inicialmente simbolizado pelo inglês Herbert Spencer, com sua tese sobre o valor utilitário da educação, na qual somente os conhecimentos de maior utilidade imediata deveriam ser enfatizados. Alfred North Whitehead aprofundaria a questão: a educação seria uma arte em que se aprenderia a usar os conhecimentos, em especial os especializados em um determinado ramo. À efervescência dessas teorias, outras surgiram, consentâneas ao papel da educação e da escola em sociedades determinadas. Por exemplo, a teoria marxista influenciaria intelectuais como Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Althusser, Bowles e Gintis, e outros mais. Resumindo as características teóricas destes autores, Silva (1990, p. 4-7) coloca que se fundamentam na contribuição da educação para a produção e reprodução das classes sociais, através de a educação possibilitar a manipulação das consciências. Assim, na subjetividade humana são introduzidos valores, idéias, estilos de vida, percepção da realidade, a partir do teor utilitário e finalista do discurso ideológico aplicado. De base econômica foi a Teoria do Capital Humano, de Theodore Schultz, de grande aplicação após a Segunda Guerra. Dois enfoques articulavam-se na teoria de Schultz: um, que justapunha o aumento da produtividade à capacidade do trabalhador, obtida através da formação escolar e profissional; outro, que destacava “as estratégias individuais com relação a meios e fins”, cabendo ao trabalhador investir em seu capital pessoal, visando o retorno futuro em termos de melhoria salarial (Cattani, 1997, p. 35-39).

Como vemos, há diversidade de enfoques na abordagem das relações entre a educação e a produção na sociedade capitalista. A diferença entre eles está no esmaecimento ou na omissão de uma ou de outra dimensão associada à educação escolar, em virtude das influências múltiplas e de naturezas diversas que são delimitadas, embora estejam vinculadas, sejam elas de ordem política, econômica, social e cultural, e que se prestam a determiná-la. Intelectuais brasileiros, como Freitag e Cunha, apontam para a

valorização crescente da educação escolar na nossa sociedade e para a crença generalizada do poder que ela exerce na ascensão social dos indivíduos. Considerando o lapso de tempo das obras dos autores até o momento atual, deduzimos que, se assim é, deve-se à implementação de determinadas políticas educacionais.

No ponto de vista de Freitag (1979, p.40-41), apoiado no quadro referencial gramsciano, a ação da política educacional estatal percorre uma trajetória descendente, que parte da superestrutura para refletir-se na infra-estrutura com o objetivo de alcançar a hegemonia e de defender os interesses da classe dominante, a saber, as relações de trabalho e de produção que garantem a reprodução do capital. Para isso, concede-se um mínimo de liberdade à sociedade civil, de forma a assegurar o consenso geral. Ao menor sinal de resistência ou contra-ideologia, na área educacional o mecanismo acionado e corretivo é a reforma do ensino, incidente na organização ou reorganização do sistema, da escola e do currículo. O evidente para a autora é a concordância quase que geral das teorias diversas sobre a educação comportar uma determinada doutrina pedagógica e sua “filosofia de vida, concepção de homem e sociedade”, legitimada na realidade concreta pelas instituições existentes e com papéis definidos, entre as quais a escola.

Percorrendo outro caminho, mas chegando às mesmas conclusões, Cunha (1991, p.27-28) entende que ainda permanece a influência da doutrina liberal, que se apresenta como idéias novas que realmente são antigas e recolocadas no meio educacional, consistindo na disseminação da crença de que o acesso à escola pública, em sua conseqüente “motivação para utilizar construtivamente as aquisições intelectuais por ela propiciada”, permitirá aos indivíduos ascender socialmente. Esta retórica está posta para se alcançar o ideal de uma sociedade aberta, porque democrática. Individualizando a opinião de Cunha, “o liberalismo é um sistema de crenças e convicções, isto é, uma ideologia. Todo sistema de convicções tem como base um conjunto de princípios ou verdades, aceitas sem discussão, que formam o corpo de sua doutrina ou o corpo de idéias nas quais ele se fundamenta”. Foi gerado por intelectuais franceses e ingleses como um sistema de idéias, envolvidas no confronto entre a burguesia e a aristocracia, fundamentando-se nos princípios gerais básicos do individualismo, liberdade, propriedade, igualdade e democracia. Os cinco princípios estruturais da propagação das idéias liberais prestam-se ao confronto com a incontestável realidade social brasileira, levando o autor a estabelecer pontos comuns e também diferenciadores no papel que se atribui à educação na construção

dessa sociedade, e que podem ser visualizados na doutrina liberal, na pedagogia da escola nova e no plano de Estado.

A esse respeito, Cunha (1991, p.55-60) atribui-lhes a característica comum de conferir à educação a instrumentalidade de promover a equalização das oportunidades educacionais. Neste caso, o revestimento ideológico de sua função é voltado para dissimular a atuação de mecanismos de discriminação da educação e da ordem econômica como forma de legitimação das condições materiais dadas e não questionadas, a saber, a falsa democratização do ensino, a desigualdade na qualidade da educação, a determinação das aptidões pessoais pela condição de classe, a premiação dos indivíduos que adquirem, assimilam e expressam comportamentos esperados. Sob esta característica compartilhada, as diferenças localizam-se entre os discursos da política educacional e da pedagogia da escola nova, por um lado, e entre a doutrina liberal e o plano do Estado, por outro. A pedagogia da escola nova filiava-se ao dogma de que a escola não é um meio de preparação para o desempenho ocupacional, mas naturalizou a presença das escolas profissionais. Em 1971, a política educacional liberou a proposta de profissionalização obrigatória e a iniciação para o trabalho, respectivamente para os ensinos de primeiro e segundo grau, mas o fez de modo ardiloso, como privilégio concedido aos futuros trabalhadores. A doutrina liberal pregava princípios coerentes com a construção da democracia, mas como forma de governo para a conservação do poder da classe burguesa dominante. O plano de Estado apresentava-se igualmente como sendo de caráter democrático, pois somente assim o autoritarismo vigente não se tornava incompatível com os dogmas liberais. Se os discursos diversificavam-se sobre o tema comum da equalização das oportunidades escolares, que não era a meta real de nenhum dos envolvidos, necessariamente precisava ser obscurecida, porque conformada à ordem econômica capitalista. Tal é a função da ideologia aplicada. Seria diferente, hoje?

Na questão da ideologia liberal aplicada, a educação e a escola desempenham papéis sociais relevantes na formação dos indivíduos, porque não vinculadas aos interesses de classe social, de privilégios concedidos por herança ou riqueza, e de opção religiosa ou política. “A instrução não deve ser reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro”, e cumpre à educação “estar a serviço do indivíduo, do ‘homem total’, liberado e pleno”. A função da escola liberal consiste em expandir os dotes inatos e vocacionais do ser humano, visando a sua realização pessoal e a construção do progresso nacional. A

partir daí e independente das condições socioeconômicas anteriores, abrem-se aos indivíduos iguais oportunidades de ascensão social e ocupacional (Cunha, 1991, p.33-34).

Os axiomas básicos da doutrina liberal propõem uma sociedade democrática como a via de expressão do individualismo. Isto implica que seus demais princípios são dispostos para garantir condições de liberdade, de propriedade e de igualdade a cada homem, essenciais à construção desse modelo de sociedade. Há, portanto, um vínculo circulatório entre a construção deste modelo societário ideal, a construção deste indivíduo ideal e a reversão benéfica e compulsória dos efeitos do desenvolvimento pessoal para si e para a sociedade. Os direitos naturais individuais e onipresentes são preservados, desde que os liberais postulam e prevêm o aproveitamento das aptidões e capacidades, a liberdade de ação em todos as dimensões da vida social, o direito inquestionável de possuir bens, e a igualdade social como expressão do mérito próprio em obter o sucesso e a riqueza.

Foi a teoria liberal e pragmática de John Dewey que influenciou sobremaneira o movimento da Escola Nova, no Brasil. Cremos que seus efeitos são ainda perceptíveis na educação e na legislação de ensino: na primeira, pelas propostas pedagógicas para uma escola ativa, como método alternativo à aprendizagem metódica e tão regrada quanto repetitiva e impessoal da pedagogia tradicional; na segunda, acreditamos, pela incorporação dos princípios liberais à educação profissional.

As concepções pedagógicas de Dewey foram aplicadas teoricamente à educação, abrangendo muitos aspectos da vida social. Estes aspectos foram selecionados diretamente de uma de suas obras mais significativa, *Democracia e Educação* (1979), que permite entrever toda a teoria relativa à educação. Começando pelo ser humano, sem o qual não há sociedade e, por extensão, nem educação a ser aplicada, a preocupação de Dewey (1979, p.3-5) foi com a construção de uma sociedade democrática que concedesse igualdade de condições para que todos os seus membros participassem de seus benefícios, com o devido ajustamento das instituições sociais aos interesses coletivos. Este é um ponto discutível se considerarmos a evolução do ensino profissional, em que a mencionada igualdade inexistente. A educação como necessidade de vida, esta considerada como um processo de auto-renovação na luta pela sobrevivência, tinha por função social garantir a evolução progressiva da sociedade democrática, o meio circundante, efetuando-se pela transmissão e comunicação de mútuas experiências, de modo a socializá-las para a conservação de valores culturais e de expectativas de vida. Neste caso, se admitimos a ausência de igualdade individual, a finalidade da educação não está centrada no indivíduo,

a não ser quanto à luta humana pela sobrevivência, mas na preservação de condutas para a manutenção da ordem social vigente. A escola ou ensino formal tornava-se o meio que continha todas as condições necessárias para que os fins comuns se concretizassem por meio de atividades individuais e coletivas, e objetivos definidos para efetivar a prática escolar compartilhada em sua finalidade educativa de levar ao pleno desenvolvimento pessoal. Para assumir esta função social, a escola tornava-se o *locus* necessariamente purificado para a transmissão de características desejáveis aos indivíduos, onde seriam formadas noções de ética, moral e personalidade através do método de ensino ativo, de conteúdos significativos e do trabalho participativo. Ainda que não excluamos a positividade da prática escolar participativa e do método pedagógico ativo, há de se questionar a quem serve os conteúdos escolares na formação de valores e aptidões pessoais, que estão em contínuo processo de readaptação a novas condições do meio externo e interno à escola. A formação de “hábitos ativos subentendem reflexão, invenção e iniciativa para dirigir as aptidões a novos fins” (Dewey, 1979, p. 57). Ao referir-se aos objetivos inclusos na educação, Dewey define suas características gerais como de plasticidade, de adaptabilidade às circunstâncias, mas ajustados às condições concretas da situação para que conduzam à aplicabilidade prática, o que lhes confere caráter experimental para atingir os fins previstos. Ao referir-se à natureza intrínseca dos objetivos, ou seja, ser pensada e posta em prática pelo sujeito consciente em relação ao objeto de estudo, acentua que a qualidade extrínseca dos objetivos que não ocorrem na própria atividade individual ou coletiva, sendo exteriores a ela, separa os meios e os fins (Idem, p.116). Podemos concluir que os objetivos educacionais são meios e fins quando isentos de determinações exteriores, porque não estarão dissociados da prática escolar autônoma, que não é outra senão a atividade coletiva conscientemente assumida no desenvolvimento do processo educativo, como experiência que apresenta meios e fins associados e compartilhados pela comunidade escolar.

A crítica, que usualmente lhe é feita, diz respeito ao não aprofundamento da questão do trabalho na sociedade capitalista, acrescida pela superficialidade de tratamento sobre as relações sociais de produção nesta sociedade de classe. Também não se aprofunda na política, justamente porque as suas idéias foram geradas no contexto estadunidense, fortemente influenciado pelos ideais democráticos do liberalismo. Entretanto, sua longevidade possibilitar-lhe-ia acompanhar as mudanças e crises mundiais, de modo a rever e a aludir a questões que, hoje, estão postas no mundo da produção e, por extensão,

no do trabalho e da educação. Segundo entendemos, os pontos positivos que entrevemos na proposta pedagógica de Dewey ficam inviabilizados pelos limites constritores do meio circundante a que ele se refere, isto é, a construção de uma sociedade igualitária e de uma escola purificada no contexto da ordem econômica capitalista.

Se os intelectuais, apresentados aqui, oferecem referências teóricas de que há em curso uma determinada concepção de escola sob a acepção das idéias pedagógicas liberais, travestidas por uma linguagem econômica e ideologicamente interiorizada nos espaços escolares, o discurso pedagógico neoliberal, há de se verificar como no discurso textual legislativo se imprimem e se exprimem os princípios e os fins para a educação profissional. Afinal, qual o mecanismo que, hoje, media as concepções oficiais e as transporta para a prática escolar, transmitindo determinadas concepções de sociedade, de homem, de trabalho e de educação profissional na sociedade que temos? E no ensino técnico, visto que se comprova a nossa hipótese de que na sociedade brasileira foi plasmada uma identidade funcional para o ensino profissional e que, esta, subsiste?

Ao tratar dos seus princípios específicos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico conferem identidade aos cursos técnicos a partir da definição dos perfis profissionais necessários ao mercado de trabalho e à sociedade, “em função das condições locais e regionais...”. Caracterizemos, por exigência da própria legislação educacional, o espaço territorial. Segundo Bocayuva e Veiga (2001, p. 19-20), “todo modelo de desenvolvimento é um conjunto de padrões de acumulação de capital, formas de regulação institucional e padrão tecnológico”, de modo que as características principais do modelo brasileiro atual repousam na “exploração intensiva e extensiva dos recursos humanos e naturais” e “na regulação político burocrática, autoritária, oligárquica e patrimonialista”. Neste caso, a definição e manutenção desses padrões reguladores do modelo de desenvolvimento ficam a cargo das parcerias entre as empresas estatais e transnacionais e o capital nacional. Enquadrando-se o Brasil nessa definição, não temos como desconsiderar que as concepções pedagógicas, anteriormente citadas, revistam-se de interesses e objetivos extrínsecos aos da educação profissional, e que assumam o viés ideológico. Neste caso, admitindo-se que o processo educativo escolar é uma construção individual e coletiva, porque realizado por um e por todos, consideramos válida ao nosso caso o conceito antropológico de cultura de Laraia (2003, p. 80), de que nas sociedades complexas e altamente especializadas, os indivíduos encontram-se limitados para participar de todos os elementos culturais. Transpondo o seu

conceito para o âmbito da escola, temos que a escola técnica é parte dessa sociedade complexa, com seu padrão atual de acumulação capitalista de base tecnológica, e que a historicidade da escola técnica comprova a sua crescente complexidade organizacional e cultural. Para além da análise funcionalista de sua função social, esta dupla complexidade pode liberar movimentos dialéticos e contraditórios, sem excluir os conciliatórios, que permeiem o funcionamento interno e a prática educativa exercida no espaço escolar. Assim sendo, justifica-se plenamente a centralidade conferida à instituição escolar de ensino técnico como espaço de busca por tais movimentos, no qual o discurso dos agentes institucionais possa revelar traços culturais nos posicionamentos contrastantes ou não ao discurso expresso pelo ordenamento jurídico oficial da legislação de ensino.

Como fonte individualizada de estudo, adotamos a Escola Técnica Estadual Paulino Botelho, na cidade paulista de São Carlos. A pesquisa de natureza qualitativa apóia-se no estudo de caso, como método que, aparentemente, facilita atingir o objetivo de retratar a realidade do fenômeno educacional. O “caráter natural e prático do estudo de caso”, assim definido por Ludke (1983, p.15-16), ao contrário, demanda tempo considerável e necessária sensibilidade de interpretação. Para Stake (1983, p.20-22), momentos, locais e pessoas determinados “passam a ser o centro do enfoque do estudo de caso. A sua singularidade, ironicamente, pode ser considerada como base para a compreensão do típico e do geral”. Esta é a dimensão epistemológica da generalização obtida na pesquisa qualitativa, que não exclui o rigor e a disciplina nos procedimentos metodológicos para validar os aspectos comuns identificados, tanto pelo pesquisador como pelo leitor.

O procedimento inicial foi o de apresentação do projeto de pesquisa ao então Diretor da instituição de ensino, acompanhado do pedido oficial de permissão para a efetivação da pesquisa interna. Outro procedimento, antecessor à aplicação de questionário, teve caráter comprobatório das questões nele inclusas, razão que motivou as entrevistas prévias com oito alunos dos cursos profissionais, quando disponibilizados para isto. Definimos as fontes de estudo e de coleta de dados como gerais e específicas. As primeiras abrangeram a legislação de ensino, revistas e jornais, bibliografia e consultas à Internet sobre o tema em questão. As segundas, específicas e primárias, referem-se ao trabalho interno de consultas aos livros administrativos, realizadas no tempo correspondente às férias escolares de janeiro a fevereiro de 2004, que registram as inscrições aos vestibulares e as matrículas dos alunos por área profissional.

As entrevistas semi-estruturadas foram o recurso metodológico para a extração das opiniões de administradores, funcionários, professores e alunos, que a isto se prestaram. Os assuntos abordados nas entrevistas e questionários visaram extrair dados pessoais sobre as trajetórias escolares e profissionais e as condições socioeconômicas dos alunos. A estes dados gerais, os específicos giraram em torno da avaliação do ensino técnico atual em seus diversos aspectos – atividade docente e discente, organização e funcionamento, recursos materiais; sob o aspecto das relações entre a escola e o trabalho, versaram sobre as possíveis alterações curriculares na disposição teoria-prática e a avaliação da função da escola na formação do profissional habilitado. O subconjunto da população total da comunidade escolar foi formado a partir de adesões espontâneas, após a explicitação do conteúdo e finalidade da pesquisa.

Creemos que este subconjunto populacional ofereceu condições para a validação da pesquisa prática iniciada no dia 30 de abril de 2003, e concluída em fevereiro de 2004. Sem esta contribuição, sem dúvida cheia de percalços em virtude da necessidade de conciliar os horários para a aplicação de entrevistas e questionários, não poderíamos apresentar a estrutura expositiva deste trabalho, em sua totalidade.

Tabela 1 – Subconjunto da População Escolar

ETE Paulino Botelho – São Carlos (SP)		
População	Tipo de Técnica	Quantidade
alunos	Questionário	448
alunos	Entrevista	8
professores	Entrevista	28
funcionários	Entrevista	4
administração	Entrevista	4
Total	Técnicas	492

No primeiro capítulo, pretendemos situar a atual experiência paulista em educação profissional no processo de desenvolvimento econômico e educacional do Estado de São Paulo, em sua dinâmica interna e regional. Pretende-se demonstrar que esse processo condicionou outro processo histórico de disseminação das escolas profissionais, cuja rede estadual paulista é, atualmente, administrada pelo Centro de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). No segundo capítulo, focalizaremos a experiência paulista em educação profissional, a partir do momento em que as escolas técnicas são

transferidas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o âmbito administrativo do CEETEPS. Apresentamos a Escola Técnica Estadual Paulino Botelho de São Carlos como objeto de estudo, considerando que, historicamente, submeteu-se a normas oficiais de organização e de funcionamento comuns às demais escolas técnicas e a contradições e limites que se expressam em torno das práticas internas que conduzem o processo educativo.

No terceiro capítulo, apresentamos a pesquisa empírica, com o objetivo de apreender as características do espaço organizacional e cultural que influem na prática escolar cotidiana na unidade de ensino individualizada. Procurou-se identificar as opiniões expressas de membros representativos da comunidade escolar, no que diz respeito aos posicionamentos subjetivos sobre a organização, o funcionamento e a função social do ensino técnico atual, em busca da realidade escolar não discernível nas propostas educacionais que norteiam a legislação de ensino geral e específica para o ensino técnico, e que lhe definem a identidade institucional. O quarto capítulo reporta-se aos resultados obtidos com a coleta de dados, visando tipificar as concepções que inspiram o discurso oficial, o dever-ser expresso na legislação de ensino técnico, e o ser-real das condições em que se processa a organização e o funcionamento, o prescrito na lei e o concreto da escola, e as contradições que resultem do posicionamento dos agentes escolares a este respeito, configurando a relação dialética entre os dois espaços institucionais.

Nas conclusões, procuramos responder às questões que estruturam este trabalho: O desenvolvimento econômico paulista e o mercado de trabalho são coadjuvantes para a definição e manutenção de qual identidade institucional do ensino técnico? Caso sejam, qual a possibilidade de o ensino técnico possuir uma identidade própria autônoma? O que nos leva à pergunta central: Qual é a realidade do ensino e da escola técnica atual, não explícita na legislação de ensino, a ser obtida pela análise centrada nos depoimentos dos agentes institucionais, em que se pese as suas opiniões e atuações sobre uma prática educativa determinada pela coexistência dos espaços organizacional e cultural?

ANÁLISE CRÍTICA DA POLÍTICA ECONÔMICA E EDUCACIONAL NO SUBSISTEMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PÚBLICA PAULISTA

As participações da política econômica e da política educacional do Estado de São Paulo têm sido relevante para o Brasil. Com a sua significativa cota de contribuição, a primeira tem subsidiado a trajetória nacional para a almejada estabilidade econômica do País. A segunda, no que tange ao ensino hoje denominado de técnico, igualmente tem se sobressaído, por ser o território paulista o meio físico no qual a disseminação quantitativa das escolas profissionais públicas foi concretizada com sucesso. Em se tratando de identificar a finalidade inerente à implantação das escolas profissionais, o caminho mais adequado pareceu-nos ser o de ligá-la às próprias condições criadas pelo processo de industrialização paulista, visto que o trabalho e a educação foram, e são, ou deveriam ser, coadjuvantes sociais do processo de desenvolvimento econômico. Propomos a conferir as características da política educacional responsável pela evolução histórica das escolas profissionais, tendo em vista a ascendência do desenvolvimento econômico e populacional do Estado de São Paulo, que, obrigatoriamente, abrange a sua capital e o território paulista.

1.1 Origem e evolução da centralidade econômica

O estudo da evolução urbana da cidade de São Paulo demonstra a progressiva instalação de uma economia de base industrial, proveniente da gradual, mas não definitiva ruptura com a economia de base agrária. A atividade comercial da cidade de São Paulo, na segunda metade do século XIX, foi primeira condição para projetá-la como centro de difusão do desenvolvimento econômico nos níveis nacional e regional. Nesse sentido, Singer (1997, p.7-10) analisa os efeitos causados pelo processo de desenvolvimento econômico em cinco regiões geoeconômicas brasileiras, a partir da evolução urbana das cinco principais cidades pertencentes a cada uma das regiões, entre

elas a capital São Paulo e seu *hinterland* econômico. O que Singer chama de metabolismo econômico implica na divisão de trabalho entre o campo e a cidade, mas também no consumo mútuo de mercadorias produzidas nesses dois espaços físicos. Na economia de base industrial, o desenvolvimento econômico subentende a ocorrência de mudança social, em virtude dos efeitos decorrentes da “redivisão do trabalho em todos os sentidos”, representada pela emergência das classes nas quais os indivíduos e os grupos são organizados e diferenciados sob o critério de relações de produção. Quanto mais evoluem as técnicas e os materiais de produção, mais se aprofundam a divisão do trabalho e a exigência de especialização do trabalhador para a produção de mercadorias, que afetam igualmente as relações produtivas entre as regiões geoeconômicas brasileiras. Além disso, como salienta Cunha (2000a, p.7), a convergência dos processos de imigração estrangeira, de urbanização e de industrialização repercutiu sobre a estrutura social brasileira e sobre o ensino profissional, em especial no Estado de São Paulo.

Se o conceito de trabalho submete-se à reavaliação compulsória pelo seu condicionamento às atividades produtivas, a mesma reavaliação pode ser aplicada ao conceito de educação profissional, pela sua especificidade condicionante de fornecer conhecimentos e habilidades para a execução e finalização das mesmas atividades produtivas, das mais simples às mais complexas. Se assim não fosse, por que seria necessária a sistematização das escolas de ensino profissional, mormente incrementada em virtude da sua valorização como formadora de profissionais competentes para atender às necessidades dos setores produtivos?

As atividades comerciais de São Paulo não excluíram outras formas de atividades menos visíveis que as mencionadas. Na verdade, elas estavam inclusas nos ofícios exercidos tanto na estrutura urbana como na estrutura rural, como nos tradicionais engenhos de açúcar, nas fundições de ferro, na fabricação de tecidos etc. Podemos caracterizá-los como indústria manufatureira. Primeiro, porque se acompanham os ciclos econômicos, refletem os objetivos de uma determinada política econômica do País e, portanto, implica em capitalismo mercantil; segundo, porque envolvem princípios de organização do trabalho e a incorporação de mão-de-obra, bem como a utilização de técnicas e de tecnologia, ainda que rudimentares. Por outro lado, o termo indústria pode assumir a conotação de atividade prática exercida pelo homem, em qualquer espaço e tempo, associada à execução de uma técnica mais ou menos aperfeiçoada conforme as exigências do meio onde é praticada. Como é comumente usado, aplica-se ao processo

transformação da matéria-prima em bens de produção e de consumo. Configura-se, também, como o ramo de atividade econômica secundária, na qual as atividades de produção diferem da atividade econômica primária ou agrícola, e da atividade econômica terciária ou relativa à prestação de serviços.

Condições que favorecessem o processo de desenvolvimento industrial não faltaram ao Estado de São Paulo. Se a ascendência política e econômica paulista decorria da expansão da cultura cafeeira, foi o recurso da utilização da mão-de-obra imigrante que consolidou a adoção de uma política econômica salarial. Foi produto, também, do valor agregado ao trabalho dos imigrantes, mais ajustados ao regime de salários, mais alfabetizados que os trabalhadores brasileiros e conhecedores de técnicas e habilidades importadas de seus países de origem. Como consequência, a industrialização irradiou-se da cidade de São Paulo para o interior paulista, gerando também as condições para que as cidades interioranas se desenvolvessem, em maior ou menor grau, acompanhando as plantações de café em terras férteis. Segundo Dean (1977, v.1, p.252-253), os trabalhadores rurais e os operários forneceram a força de trabalho necessária para uma indústria que se destacava “em função de um padrão de subsistência de alta qualidade para uma força de trabalho suficientemente grande”, garantindo inclusive “a submissão dessa força de trabalho à extração de uma elevada taxa de lucros pelas classes proprietárias e comerciais”. Os efeitos subseqüentes à união das condições favoráveis à industrialização não se fizeram esperar. O crescimento e a exigência de especialização de uma economia de exportação estimularam “o emprego urbano, no comércio, nos transportes, no governo e no artesanato”, enquanto as cidades cresciam mais que a própria população, aprimorando os serviços de saúde pública com subsídios derivados dos lucros da exportação, de modo que baixassem os índices de mortalidade e o Brasil pudesse atrair trabalhadores estrangeiros. Aumentou a demanda por artigos importados e bens de consumo, procurados pela pequena burguesia, e por artigos baratos destinados ao consumo popular.

Em relação ao Estado de São Paulo, a atuação dos cafeicultores paulistas deu-se também com a aquisição de maquinismos e com os lucros obtidos pela aplicação de seus capitais nas estradas de ferro, nos portos, nos bancos e sociedades comerciais, buscando a ampliação e a estabilidade de seus negócios. Entendemos que foi o poder de negociação e de intervenção, resultante da ascensão industrial e também da agrícola, que possibilitou a São Paulo ser o primeiro no mercado de exportação, em 1920, correspondendo a sua participação à metade do total das exportações nacionais, em 1940.

Nesse mesmo período, ultrapassaria as posições de liderança de outros Estados na produção agrícola e industrial e na participação no produto nacional bruto, enquanto tornava-se exportador de produtos às demais regiões brasileiras. Estes fatos garantiram-lhe a superioridade econômica industrial e que prevaleceria sobre a produção agricultura. Acompanhando essa projeção econômica, deu-se o aumento populacional comprovado pelos recenseamentos, favorecido que foi pela afluência de metade dos imigrantes aqui estabelecidos. Da mesma forma, em relação ao número de alfabetizados, em 1920 apenas o Rio Grande do Sul prevalecia sobre São Paulo, posições revertidas trinta anos depois, com a taxa de alfabetizados com mais de cinco anos de idade correspondendo a 59,4% em São Paulo e 58,6% no Rio Grande do Sul (Love, 1977, v.1, p.53-55).

Em relação ao processo de industrialização paulista, Dean (1977, p.264-270) aponta para a expansão numérica das manufaturas nacionais produtoras de bens de consumo, enquanto era iniciada a produção de bens de capital, que não excluía a necessidade de importação de equipamentos de bens de capital. Nessa relação de causa e efeito, a indústria automobilística deu seus primeiros passos em São Paulo, em 1919, graças às melhorias introduzidas no setor da energia hidroelétrica. O mesmo ocorreu com os pioneiros cotonifícios de São Paulo e com a organização de fábricas nos vários setores produtivos em âmbito nacional, devido ao interesse dos proprietários, em geral fazendeiros e importadores, que almejavam a valorização de suas matérias-primas ou a viabilização da função operacional dos bens importados. A abertura européia para a aplicação de capital em mercados estrangeiros proporcionou a São Paulo empréstimos vultuosos, na mesma proporção em que aumentava a sua dívida externa e o compromisso de saldá-la, com metade da dívida nacional em seu nome. Em contra-partida, beneficiou-se da intervenção estrangeira na oferta de serviços básicos dos centros urbanos, enquanto criava e assumia os serviços bancários, bem como os serviços de financiamento, armazenagem e exportação do café (Love, 1977, p.53-54; 61-63; Fausto, 1994, p.293-295).

Ainda que restringindo a aplicação do capital nacional, os investimentos estrangeiros foram movidos pelo retorno proporcional ao capital aplicado. Um dos efeitos positivos deu-se na modernização de técnicas e tecnologia mais avançadas que foram incorporadas ao processo produtivo brasileiro, a exemplo do ocorrido com a assimilação da força de trabalho igualmente estrangeira. Dentre elas, a ferrovia foi empreendimento essencial para o avanço econômico paulista, na medida em que impulsionou a instalação das linhas férreas em território paulista. Junto a elas, foram instaladas as oficinas de

reparos, as quais recebiam aprendizes de ofício. Sem dúvida, são responsáveis pelo avanço das técnicas no Brasil, devido à presença de profissionais europeus, mais capacitados para enfrentar os desafios geográficos e topográficos das regiões brasileiras, justamente porque nossos profissionais não eram especializados no setor. Vários decretos e suas cláusulas confirmam os interesses políticos e econômicos governamentais no desenvolvimento estratégico da rede ferroviária. Tratou-se de conceder a naturalização brasileira aos estrangeiros, bem como subsídios financeiros, e a posse de trinta quilômetros das terras paralelas às margens da estrada para os investidores de capital ¹ (Cf. Katinsky, 1994, p.39-41; Nagamini, 1994, p. 138-139). Os interesses político-econômicos justificavam-se. A ferrovia favorecia a comunicação inter-regional e o escoamento da produção dos estabelecimentos rurais que iam se incorporando à marcha do café, quando da formação de um mercado evidentemente promissor, como bem mostra a disposição espacial das ferrovias paulistas e as conexões que estabeleciam com economias localizadas. Quanto à mão-de-obra brasileira, esta consistia na contribuição de engenheiros militares que não possuíam a especialização adequada em conhecimentos atualizados sobre técnicas e tecnologia indispensáveis. Esse fato só seria alterado posteriormente quando a engenharia civil passou a ser ligada à Politécnica do Rio de Janeiro (1874), à Escola de Minas de Ouro Preto (1876) e, em São Paulo, fruto dos esforços do engenheiro e deputado estadual Antônio Francisco de Paula Souza, à Escola Politécnica de São Paulo (1894). Estavam criadas as bases para a autonomia no uso das técnicas e da tecnologia pela engenharia brasileira, embora a formação de um profissional faça parte de um processo emancipatório gradual e relativamente pouco imediato.

Nem todos os trabalhadores eram engenheiros, e aqui o problema da formação profissional se faz presente. Como aponta Katinsky (1994, p.54-55), “o número de funcionários das ferrovias cresceu, em grande parte, devido a pressões políticas e nepotismo”, aprofundando a crise já previsível das ferrovias, incluída nesta “a baixa produtividade de nosso operário, por ser ele dotado de escassa escolaridade. O problema da formação profissional nunca foi encarado pelo governo brasileiro, ao menos nesses cem anos de República”, resultando na falta de preparo e de competitividade para o desempenho das tarefas. Entretanto, Nagamini (1994, p.144-145) considera que, para o

¹ Em 1854, a linha férrea Rio-Petrópolis resultou da parceria do Visconde de Mauá, Irineu Evangelista de Souza com engenheiros ingleses William Bragge, Robert Migllian e William Ginty. No mesmo ano e de grande importância econômica, a Companhia Estrada de Ferro Dom Pedro II contou com a parceria de engenheiro militar Christiano Benedito Ottoni e de engenheiros ingleses e americanos; mais tarde foi encampada pelo governo imperial e, hoje, é denominada Central do Brasil.

sucesso do processo de implantação das ferrovias, uma das contribuições da engenharia e das técnicas ferroviárias consistiu na instalação de oficinas de manutenção junto às ferrovias, nelas convivendo os mestres e os contramestres, o engenheiro que coordenava os serviços e os aprendizes de ofício, estes de presença comum nas oficinas da Companhia Paulista. Considerando as suas origens, o desenvolvimento econômico paulista foi responsável pelo papel integrador da economia de âmbito nacional e inter-regional.

Na década de 1920, as divisas do capital cafeeiro garantiram o financiamento da importação de bens de capital e de bens intermediários para a indústria, assim como já o fizera com a mão-de-obra estrangeira. Deu-se uma diversificação e modernização do parque industrial paulista que não ocorreu com a mesma intensidade nas demais regiões brasileiras, com base na implantação de fábricas de “cimento, siderurgia, fibras químicas para o setor têxtil, equipamentos agrícolas, teares, implementos agrícolas, etc.” Nesse sentido, na economia paulista sucederam-se as reinversões industriais, impulsionadas também pelos investimentos do capital estrangeiro², exemplo concreto de expansão econômica e desenvolvimento das relações capitalistas de produção (Negri, 1996, p.28-33).

Segundo Negri (1996) e Cano (1998), a industrialização brasileira passou por algumas fases de avanço e de retrocesso, caracterizadas pelos autores como de indústria restringida e de indústria pesada. De 1929 a 1955, a primeira fase da produção brasileira dependia de um equilíbrio entre o setor de exportação e o setor de importação, de modo que o volume e o lucro obtido das exportações subsidiaria as importações necessárias ao funcionamento das indústrias de bens de capital e de bens intermediários, já que nestes setores a economia brasileira não possuía implementação autônoma. Entretanto, a indústria paulista, pelas próprias condições de reaplicação do capital acumulado que possuía, continuaria em processo de expansão e de diversificação dos ramos industriais³. A necessidade de autonomia na produção de bens intermediários, de bens de capital e de

² Conferir também em NEGRI, B. 1996, p.36 e 42, as estatísticas sobre a evolução da indústria de transformação, que conferiam ao Estado de São Paulo 9.516 estabelecimentos, 157.205 operários e 37,1% de participação na indústria nacional, em 1920.

³ NEGRI, B., 1996, p.66-69, caracteriza em três grupos a indústria de transformação paulista: os produtores de bens de consumo não-duráveis (produtos alimentícios; têxtil; vestuário, calçados e artefatos de tecido; bebidas; produtos farmacêuticos e veterinários, fumo, perfumaria, sabões e velas; editorial e gráfica; mobiliário); os produtores de bens intermediários (minerais não-metálicos; química; metalurgia; papel e papelão; borracha; couros, peles e similares; madeira); os produtores de bens de capital e de consumo duráveis (mecânica; material de transporte; material elétrico; e outros). Ainda que perdendo sua posição relativa aos demais ramos industriais; no período de 1919-1939, o primeiro grupo absorveu 60% dos 230 mil empregos e a indústria têxtil absorveu um terço desse total.

consumo durável impulsionou a indústria paulista nesse sentido, enquanto outros ramos de produção perderam as suas posições relativas quanto à produção estadual, tal como aconteceu com as indústrias têxtil, alimentícia, de vestuário e calçados. Essa tendência se confirmaria em todo o período da indústria restringida, com o crescimento expressivo do número de estabelecimentos, do aumento da mão-de-obra, e do valor de produção nos grupos de produtores de bens intermediários, de bens de capital e de consumo duráveis. Assim, a capacidade de empregar a mão-de-obra transferiu-se gradualmente para esses setores.

Semelhante ao processo de expansão e diversificação industrial paulista ocorreu na produção agrícola. Se no processo as ferrovias foram o meio de transporte para integrar as áreas de produção agrícola, entre os anos de 1930 e 1956, a agricultura ampliaria suas áreas cultivadas e o seu potencial produtivo. Nesse período, os efeitos do pós-Segunda Guerra e a adoção de incentivos ligados ao Programa de Metas, de 1956 a 1960, tornaram-se fatores preponderantes para a elevação da taxa de crescimento industrial. Primeiro, porque foram restringidas as importações aos produtos necessários à indústria, e tentou-se suprir essa deficiência no âmbito da economia interna; segundo, porque os grandes centros industriais possuíam a estrutura industrial diversificada requerida. Dadas essas condições, o Estado de São Paulo constituiu-se como campo por excelência para a modificação na estrutura setorial da indústria de transformação. Por extensão, o interior paulista iria ampliar a sua já existente participação no total da produção industrial do Estado.

Quanto a isso, Negri (1996, p.72), coloca que nos anos finais da industrialização restringida, a indústria de transformação paulista empregava 721,8 mil trabalhadores, enquanto detinha 53% do Valor da Transformação Industrial (VTI) brasileiro, este concentrado na capital São Paulo e seu Entorno. No âmbito do Estado, 69,8% da produção industrial devia-se aos municípios que integrariam a Grande São Paulo, e os restantes 30,2% cabiam à produção interiorana paulista, responsável também pela agropecuária estadual. A concentração industrial na Grande São Paulo não excluiu a interiorização da indústria, isto é, a formação econômica do território interiorano paulista. Para Negri, o primeiro momento da industrialização pesada ocorreu de 1956 a 1967, seguido por um segundo momento que vai de 1967 a 1980. Para Cano (1998, p.79-80), o primeiro momento correspondeu ao período de 1956 a 1970, configurando o que parece ser o padrão da economia brasileira: as fases cíclicas de desenvolvimento e de aparente

estabilidade e de crises subseqüentes, as mudanças no padrão de acumulação, desta vez centrado na produção dos bens de capital e de consumo durável. A partir daí, sobreveio uma fase de consolidação da indústria pesada. Salientam os autores a alteração evidente da composição setorial da indústria, visto que a implantação do milagre brasileiro se concretizava.

O avanço deu-se com “a instalação das indústrias automobilísticas, através inicialmente das montadoras de origens européias, de material elétrico pesado, de construção naval, além de máquinas e equipamentos, que possibilitaram considerável expansão do grupo de indústrias produtoras de bens de capital e de consumo duráveis”. Da mesma forma, novos setores agregaram-se ao grupo dos produtores de bens intermediários e expandiram-se outros, como “a siderurgia, papel e celulose, materiais não-ferrosos, petróleo e química pesada”, enquanto os investimentos estatais davam-se em relação aos insumos básicos para a produção e nos setores de transportes e energia, o que reforçaria a concentração econômica no Estado de São Paulo (Negri, 1996, p.102-106). Ainda em 1970, os grupos e ramos industriais responsáveis pela estrutura setorial da indústria de transformação paulista abrangiam um total de 49.779 mil estabelecimentos, gerando empregos para 1.288.889 milhão de trabalhadores. A divisão proporcional entre os dados numéricos acusaria cerca de 25,9 trabalhadores por estabelecimento industrial⁴.

Na redistribuição da indústria de transformação no território interiorano paulista, cumpre-nos abranger a questão do redimensionamento da concentração produtiva. É preciso buscar as causas e as conseqüências do processo de descentralização econômica, localizadas na descentralização adotada nos âmbitos das iniciativas em nível nacional e estadual, a primeira atendendo ao desenvolvimento das regiões brasileiras mais carentes, e a segunda aos estímulos fornecidos para que a descentralização se efetivasse. Entre 1970 e 1985, dá-se o ponto culminante da desconcentração regional, com a ocorrência da crise recessiva na década de 1980, da elevação das taxas de desemprego e da estagnação da economia nacional. A Grande São Paulo permanecia como centro de acumulação do capital e da concentração industrial, qualificação que aos poucos perderia, embora ainda se mantivesse como a primeira grande área industrial brasileira. O interior paulista tinha a oferecer condições, tais como boas rodovias principais e a presença da qualidade de

⁴ A esse respeito, confira a tabela I.21 em NEGRI, B., 1996, p.110. O grupo I foi responsável por 25.757 mil estabelecimentos e 516.745 empregos; o grupo II por 16.115 mil estabelecimentos e 419.018 mil empregos; o grupo III por 7.907 mil estabelecimentos e 353.126 mil empregos, com vantagem para o grupo III de, aproximadamente, 44,7 trabalhadores por estabelecimento.

ensino, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico das melhores universidades públicas. A par dos investimentos estaduais em obras de infra-estrutura, a ampliação do parque industrial era parte da política econômica e social dos Municípios, razão pela qual a concorrência predominava para a instalação de empresas industriais nas cidades que melhores incentivos lhes oferecerem para isso. Como consequência, interiorizou-se o potencial industrial paulistano, com todos os efeitos positivos ou negativos que lhe são correlatos (Cano 1998, p.314-315; 325-326). A contribuição do Estado para o total nacional, frente ao desempenho econômico das demais regiões brasileiras, corresponderia a 51,9% em 1985, e em 1990 a 49,2%. Declinou visivelmente a participação produtiva da Grande São Paulo para 29,4% em 1985, e 26,2% em 1990, enquanto aumentou a presença da produção do Interior de 22,5% para 23%. Por outro lado, a economia brasileira refaz-se da crise de recessão e desemprego, e volta a crescer em 1985. O jogo capitalista de concentração e de desconcentração gerou consequências para a indústria de transformação paulista, ocasionando a mudança espacial da acumulação produtiva,. De modo que, o governo estadual integrou-se ao programa federal relativo às Cidades Médias, cujos investimentos visavam o preparo infra-estrutural dos centros urbanos do interior paulista, “deixando o mais importante estado da Federação como mero executor das políticas urbanas do governo federal”⁵ (Negri, 1996, p.143-144; p.178).

Na década de 1990, a política econômica paulista tomou novos rumos. O período de inflexão, de 1985 a 1995, foi marcado pela baixa de participação da economia paulista no contexto econômico nacional, pelo fato de ser o Estado de São Paulo um centro econômico dominante e de indústria diversificada, em cuja estrutura industrial se refletia profundamente as oscilações da economia brasileira. Cresceram as participações das microempresas e das pequenas empresas na economia paulistana e decaíram as das empresas de médio e de grande porte, embora esta redistribuição produtiva⁶ implicasse na utilização daquelas tanto na indústria de transformação como nos setores de comércio e de serviços, com o aumento percentual de 281,1% entre 1989 a 2001, ou 99% do total de estabelecimentos paulistanos. A terceirização das atividades resultaria da estratégia

⁵ Nesse caso, o governo estadual compactuou para descentralização industrial da Grande São Paulo, tendo em vista os recursos tributários e financeiros que acompanhavam a iniciativa federal, já na década de 70, após as orientações do II PND (1974).

⁶ Segundo POCHMANN, M., 2004, p. 110-111, o município permaneceu como a maior força econômica de produção da Região Metropolitana de São Paulo, mas perdeu em nove anos, de 1991 a 2.000, 3.400 estabelecimentos comerciais: 1500 microempresas, 688 pequenas empresas, 1.132 médias empresas e 148 grandes indústrias. Para o emprego formal correspondeu a uma perda total de 570 mil postos de trabalho.

empresarial de corte de gastos, inclusive com o número de trabalhadores dispensados. Para estes, as pequenas e as microempresas tornaram-se receptoras de trabalhadores que buscavam o emprego formal. Dada ao limitado número de empregos disponíveis nesses estabelecimentos, quando abertos e formalizados, provavelmente muitos trabalhadores excluídos buscavam o mercado informal (Pochmann, 2004, p. 87-88).

Com base no histórico de altas e de baixas taxas de produtividade dos setores econômicos, ainda assim São Paulo exerceu a liderança no âmbito da economia nacional, enquanto ocorria na Capital paulistana e, por extensão, nos municípios vizinhos e nos mais distantes, a reestruturação produtiva. Segundo Cano (1998, p.326), apesar de seu esvaziamento industrial, na Grande São Paulo a modernidade se instalava através de uma “nova indústria de equipamentos, produtos e componentes para microeletrônica, informática, automação e telecomunicações... [...] dentro do próprio processo de desconcentração”. Ou, segundo Pochmann (2004, p.110-111), o Município de São Paulo passaria a contar com uma indústria seletiva e de maior tecnologia sofisticada, porque “os produtos e serviços de maior valor agregado, como consultoria, desenho, propaganda e marketing, decisões estratégicas, feiras de negócios, entre outros, permaneceram no município”. Paralelo a esse processo de reestruturação produtiva, de natureza sofisticada e tecnológica, ocorreria o processo de exclusão social de grande parte da população, justamente pela falta de oportunidades de trabalho surgida no bojo da própria reestruturação da economia.

Retomando a questão da interiorização da indústria de transformação, as características do processo de concentração e de desconcentração produtiva tendem à reprodução em outras instâncias administrativas, como no âmbito das cidades receptoras dos estabelecimentos comerciais redistribuídos. A estratégia econômica da terceirização e o aumento do trabalho informal não se isolam nos grandes centros urbanos, mas são transplantados para as pequenas e médias cidades do interior do Estado de São Paulo. Se considerarmos que a desconcentração e a descentralização trasladaram boa parte da indústria de transformação para outros locais, a probabilidade é de que ocorra um processo de acomodação das atividades produtivas, tanto no local emissor do fenômeno como no local receptor da redistribuição produtiva.

A evolução da indústria e também do crescimento populacional no interior paulista ligaram-se a fatores responsáveis pela expansão de uma economia baseada na conjunção produtiva de uma indústria “dispersa e voltada para segmentos leves”, aliada à

agropecuária. Os investimentos em infra-estrutura de transporte ferroviário resultariam na expansão da rede que atingiria outros estados e o próprio interior paulista, coadjuvados pela expansão da rede rodoviária que atingiria o litoral e centros urbanos importantes, como Campinas, Sorocaba e Ribeirão Preto. A partir de 1960, a intervenção do governo estadual visou debelar a crise no setor de suprimento de energia elétrica, que comprometia o desempenho industrial⁷. O movimento da interiorização da indústria fortalecer-se-ia na década de 1970, bem como a participação da agricultura paulista na “expansão industrial e agroindustrial do interior do estado”. Cresceu o número de municípios de 369 para 571, localizados a maior parte deles no interior, definindo um crescimento populacional nas pequenas e médias cidades, enquanto os centros regionais apresentavam mais de 100 mil habitantes. A população rural decresceu de 4 milhões para 3,2 milhões, crescendo a população urbana de 2,5 milhões para 6,4 milhões de habitantes, enquanto variava a participação da População Econômica Ativa (PEA) nos três setores da economia: no primário decaiu de 62% para 38%, no secundário e no terciário elevaram-se, respectivamente, de 13% para 22% e de 25% para 41% (Negri, 1996, p.122-124). Ainda assim, a Região Metropolitana ocupava 62% da mão-de-obra do Estado, e o Interior 38%. O crescimento da indústria interiorana creditou-se, em parte, às políticas controladoras da distribuição e localização das indústrias paulistanas, a partir de 1973. Por outro lado, as regiões administrativas do interior paulista concentravam grande parte da produção, visto que seus centros urbanos eram também núcleos de expansão industrial e de mão-de-obra ocupada (Idem, 1996, p.181; 208)

Grande parte desse mérito na geração de empregos deveu-se às regiões de Campinas (14,6%), de Ribeirão Preto (5,8%), de Sorocaba (5,2%), do Vale do Paraíba (4,5%) e da região Oeste (4,5%), com menor representatividade para as regiões do Litoral e de Bauru (1,7%). No VTI, entretanto, as posições de realce pertencem ainda a Campinas (16,9%), ao Vale do Paraíba (7,9%), a Ribeirão Preto (5,5%), seguidas pelas regiões do Litoral (4,5%) e de Sorocaba (4,3%), ainda em 1985. O que Negri (1996, p.183) salienta é a adoção de pesados investimentos feitos pelos governos federal e estadual em municípios do interior paulista, entre eles São Carlos, Araraquara, Ribeirão Preto, tornando-os locais de aplicação de capitais nas indústrias, menos onerosos que na Capital e adjacências quanto a investimentos em infra-estrutura urbana.

⁷ A partir de meados de 1950, o Plano de Metas da política nacional-desenvolvimentalista do governo Kubitschek priorizaria a indústria de bens de capital, a ampliação do parque rodoviário e o incentivo à indústria siderúrgica.

Nesse sentido, Cano (1998, p.349-355) analisaria o período de 1970 a 1995, concluindo que as medidas adotadas pela política neoliberal somente agravaria os efeitos já visíveis da Terceira Revolução Industrial, assim considerada pela sua interferência na organização e métodos de trabalho, no desemprego, etc. A equidade regional tornou-se um objetivo praticamente inalcançável, justamente porque as medidas políticas mantêm subjacentes os interesses e as ações de investimentos privados nacionais e internacionais, dessa forma não se resolvendo, através de um planejamento de fato, nem a questão de uma possível reestruturação produtiva, nem a questão do comércio exterior e, menos ainda, a questão social do país. A estas considerações de Cano, acrescentamos as expostas no jornal O Estado de S. Paulo, a partir de 1996. Se associarmos a questão social de geração da pobreza e da miséria social com a evolução progressiva da condição humana de desemprego, de janeiro de 1995 a janeiro de 1996, a indústria paulista demitiu 200,9 mil pessoas. No início desse último ano, a atividade econômica acelerou-se, mas as demissões persistiram, como consequência da proposição de medidas emergenciais por parte de empresários – tais como maior flexibilidade para as jornadas de trabalho e a própria redução dos encargos sociais que incidiam sobre as folhas de salários – que se integravam à Fiesp-Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Aguiar, 1996, p.B1).

Significativos são os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre as Contas Regionais de 1999. A participação paulista no Produto Interno Bruto Nacional (PIB) apresentou perdas percentuais de 1990 a 1999 no valor de cerca de R\$ 20 bilhões por ano. Esse processo deficitário ocorreu de 1985 em diante, tanto devido à elevação inflacionária como à evasão de fábricas paulistas para as demais regiões brasileiras, enquanto a participação da indústria de transformação no próprio PIB paulista caiu entre 1990 (41,18%) e 1999 (28,69%), com reflexos diretos sobre a geração de empregos. Na área social, em 1999, o Estado de São Paulo apresentava 8,4 milhões de habitantes vivendo abaixo da linha de pobreza, com base na análise da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) do IBGE (Melo, 1999, p.A7). Em contrapartida, no mesmo período, cresceu a participação da administração pública (de 9,75% para 12,13%) e das atividades imobiliárias (7,43% para 17,77%). Além disso, o Estado concentrava 46,84% da movimentação financeira nacional, enquanto se lhe atribuía 20,79% do PIB agrícola e 41,79% do PIB industrial do País (Farid, 2001, p.B4). A indústria paulista reagiria em abril do ano de 2002, interrompendo a queda acumulada no ano, graças ao desempenho de alguns setores, como os da indústria química, alimentícia,

mecânica e a recuperação do segmento de material de transporte com base na produção de vagões (Idem, 2002, p.B4). Segundo pesquisa da Fiesp, em junho de 2002, as empresas fecharam 2.223 postos de trabalho, reduzindo em 0,14% o nível de emprego em relação a maio desse mesmo ano, redução causada pela instabilidade cambial e pela falta de indicativo de queda nos juros. Em contrapartida, os empresários passaram a rever as projeções de crescimento e, como conseqüência, as ações relativas a novos investimentos e admissões de trabalhadores, sob a alegação de que as empresas trabalhavam com pouca margem de lucro, vendendo menos e provocando queda no nível de emprego no setor. No primeiro semestre de 2002, 16.909 postos de trabalho desapareceram, sem previsão de recuperação caso as contratações fossem impossibilitadas pelo crescimento do nível de atividade e pelo afastamento da ociosidade das fábricas (Saad, 2002, p.B4). No contexto geral da economia nacional, a indústria paulista respondia por 45% da produção do País, mas deixava de ser “um indicador fiel do desempenho do setor produtivo nacional como um todo”, porque, além da evasão de empresas do território paulista, sofria os efeitos causados pelo setor produtivo de bens de consumo duráveis e, por outro lado, o dispêndio ou custo maior com a mão-de-obra empregada (Rehder, 2002. p.B4).

A Pesquisa Industrial Mensal Regional do IBGE, divulgada em junho de 2003, detectou a queda da produção industrial nacional, desaceleração esta que atingiria as quase todas as regiões brasileiras, entre as quais São Paulo, com indicadores de produção industrial negativos e decorrentes da retração de consumo (Saraiva, 2003, p.B5). As circunstâncias relativas a emprego e renda não foram melhores em outubro de 2003. Neste mês, de um total de 9,897 milhões de trabalhadores, 2,019 milhões estavam desempregados. Ainda assim, a ligeira queda na taxa de desemprego deveu-se aos 53 mil postos de trabalho criados em setembro, desse ano, para os quais ocorreram 42 mil pessoas. Nesta partilha empregatícia, o setor de serviços foi o que mais empregou, seguido pelo setor industrial e pelo setor comercial, ficando responsáveis por 18 mil demissões os setores da construção civil e de serviços domésticos (Ramon e Franco, 2003, p.B3).

Em fevereiro de 2004, a diversificada indústria paulista apresentaria recuperação em onze dos vinte setores analisados, liderados pela indústria automobilística, embora outras regiões brasileiras assumissem a liderança na produção industrial (Farid, 2004, p.B4). Em geral, porém, vários economistas concordam que a instabilidade dos indicadores de produção demonstra a própria instabilidade de recuperação da atividade econômica. Dessa forma, a retração do investimento público e privado, considerado como

agravante da queda na renda, do aumento do desemprego e da elevação da taxa de juros, que afetam diretamente o consumo popular e as vendas efetuadas a prazo ou à vista, impede a retomada sustentável da economia brasileira (Chiara, 2004, p.B4). Apesar disso, previa-se a retomada positiva da atividade econômica e a elevação do nível de emprego. Segundo a Fiesp, ocorreria a geração de 70 mil novos empregos para o ano de 2004, contrapondo-se à perda de 70,3 mil empregos nos dois anos precedentes. O desempenho positivo das exportações e a recuperação do mercado interno dos vários setores industriais manteriam as condições de emprego e de renda, com elevação dos indicadores relativos ao salário real médio dos trabalhadores. Quanto ao nível de utilização da capacidade instalada da indústria paulista, as indústrias trabalhavam com a média de 84,9% de capacidade, indicando tanto o espaço de ociosidade existente como a necessidade de investimento para o aumento da capacidade produtiva (Rehder, 2004, p.B1).

Tudo indica que a Fiesp procurou posicionar-se frente às dimensões mais complexas da sua função de representante dos interesses das indústrias paulistas e de influir na política econômica estadual. As iniciativas da Fiesp, hoje, devem considerar as interferências diversas que decidem sobre a política econômica, dificultando as decisões sobre as questões setoriais. É a realidade da influência do mercado financeiro – a inflação, as fusões de instituições, a dívida pública, a política de juros – que impõe a revisão dos objetivos da Fiesp no quadro de menor protecionismo à indústria nacional, da competitividade que tem por base a eficiência produtiva e o investimento maciço em recursos materiais e humanos, e de interesses conflitantes entre o setor financeiro com as necessidades reais da economia (Macedo, 2004, p.A2). Cumpre salientar que o Estado de São Paulo enfrenta, hoje, prejuízos causados pela chamada guerra fiscal que se processa entre os estados brasileiros. Trata-se de uma política econômica regional, na qual cada um deles procura atrair para seu território as indústrias e grandes empresas. Como medida corretiva, a política econômica do governo estadual adotou medidas que visam reduzir a carga tributária, ou seja, as alíquotas do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) para vários setores produtivos, equiparando-as às das demais regiões. A finalidade é investir na competitividade, promover o desenvolvimento econômico e acelerar a geração de empregos (Lopes e Puliti, 2004, A7).

A pesquisa mensal do Ministério do Trabalho, com base no Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) aponta para significativa alteração qualitativa no mercado de trabalho, referente ao fenômeno de interiorização do emprego formal, em

2004. A explicação para o fenômeno repousa em dois fatores interligados: um, que se refere ao desempenho do setor agroindustrial que caracteriza o dinamismo econômico interiorano na geração de investimentos, de emprego e renda do trabalhador; outro, referente não só às menores despesas com moradia, impostos municipais e prestação de serviços como ao barateamento da mão-de-obra empregada (O Estado de S. Paulo, 22/08/2004, p.B2). Ao constatarmos que o deslocamento do emprego formal direcionou-se para o interior do Estado, resta-nos acrescentar que, de 1997 a 2002, triplicou o número de pessoas ocupadas no interior em relação ao emprego nas capitais do País. De forma correspondente, o levantamento do pessoal ocupado nas capitais brasileiras e nas cidades interioranas indicou o aumento quantitativo de empresas no interior (45,5%), superior ao 39,9% localizados nas capitais (Brandão Júnior, 2004, p.B4).

A mobilidade de natureza econômica, que diz respeito ao trabalho, emprego e renda do trabalhador, não pode prescindir do levantamento da mobilidade, também histórica, do setor educacional, mais precisamente da evolução das escolas profissionais no Estado de São Paulo. Isto porque se a economia é datada e determinada pela historicidade de sua evolução, da mesma forma como o ensino profissional o é. Se lhe foi atribuída uma identidade funcional desde o passado, sendo esta identidade determinada pela sua vinculação histórica ao setor produtivo e ao mercado de trabalho como alvos prioritários da política econômica governamental, as reformas educacionais também o são, justamente pelo vínculo definido entre as três instituições sociais. Neste caso, a legislação de ensino reflete as diretrizes educacionais reformistas, atuando como mecanismo operacional unificador e diferenciador para as modalidades e níveis da educação nacional, e das instituições escolares que os representam.

1.2 Origem e evolução da centralidade educacional

A relação que se estabeleceu historicamente entre o desenvolvimento econômico e a política educacional paulista é o tema que apresentaremos. Se assim não fosse, por que motivo o ensino profissional, de nível médio, teria sido várias vezes reorganizado e redefinido em sua nomenclatura, da mesma forma ocorrendo com a sua subordinação à competência de ministérios, secretarias e instruções de ensino que se alternaram nas atribuições de direção e supervisão? Pressupomos que as políticas educacionais passaram por um processo de redefinição na medida em que tentaram ajustar

o ensino profissional às hipotéticas demandas do mercado de trabalho, nos setores primário, secundário e terciário. Da mesma forma, pode-se supor que quanto maior o crescimento econômico de um determinado Estado federado, a implantação de escolas profissionais em seu território fosse mais necessária, formalmente compactadas para subsidiar o crescimento de sua economia. Seria este o caso do Estado de São Paulo.

No Brasil, a aprendizagem de ofícios, processou-se em um quadro da extrema hierarquização social, na qual o conhecimento e a educação eram prioridades privadas da classe econômica e socialmente superior. Portanto, a educação já nasce dualista: em razão da hierarquia das classes sociais, bifurca-se em educação intelectual e em aprendizagem manual; pela mesma razão, bifurca-se quando associada ao trabalho próprio à minoria dirigente e ao trabalho manual para os segmentos sociais servís. Esta filosofia embrionária acompanharia a evolução do ensino de ofícios de profissional a técnico, identificando-o com a função assistencialista e moralizante para a classe menos favorecida que se pretendia redimir pela aprendizagem de um ofício, enquanto eram omitidas as causas geradoras da desigualdade social.

A esse processo de aplicação ideológica à identidade e à finalidade da aprendizagem de ofícios, um segundo processo institucional ocorreria com a implantação das Escolas de Aprendizes Artífices, no início do Período Republicano. Estavam postas as condições para a constituição de uma futura rede de ensino profissional no País, a partir da criação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices pelo então Presidente Nilo Peçanha nas capitais estaduais, através do Decreto federal n. 7.566, de 23 de dezembro de 1909⁸, subordinando-as ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. O viés ideológico continuou presente na política para a educação pública porque a função assistencialista do ensino profissional foi mantida, sendo seus beneficiários as classes proletárias e os filhos dos desfavorecidos da fortuna. O preparo técnico e intelectual lhes seria indispensável para que possuíssem recursos necessários ao enfrentamento das dificuldades crescentes da luta pela subsistência. Também foi omitido o fato de que tal preparo tinha por finalidade a qualificação de profissionais para a indústria e que os desfavorecidos da fortuna constituiriam a grande massa de operários, a ser disciplinada pela organização capitalista da produção fabril.

⁸ A íntegra do Decreto se encontra em FONSECA, C. S., 1986, v.1, p. 177 ss. Os dezoito artigos que regulamentam as escolas seriam reformulados na legislação posterior para o ensino profissional, com algumas modificações decorrentes da sua evolução.

Quando as iniciativas pública e privada repensaram o ensino de ofícios, em termos de instalação de escolas e de regulamentação do conteúdo curricular, as oficinas artesanais brasileiras que se organizavam nas corporações de ofício já estavam condenadas ao desaparecimento. Não haveria como competir com o crescimento dos ramos industriais, a mecanização do processo de produção e as especializações profissionais exigidas para a execução de tarefas, dentro de um processo de produção parcelado. Este é um exemplo histórico de como a produção interfere no método de trabalho, na forma de desempenho do trabalhador e, por extensão, na sua formação profissional. Para Rugiu (1998, p.127-131), o sistema de fábrica, sob a forma manufatureira e, depois, sob a forma da grande indústria, aniquilou o associacionismo corporativo, o método rígido e disciplinar de aprendizagem e o conteúdo misto de instrução geral e profissional peculiar ao exercício de cada ofício, que caracterizava o já enfraquecido ‘regime jurídico-pedagógico’ das corporações de ofícios. As habilidades artesanais e a gestualidade do trabalho foram suplantadas pelo trabalho manual próprio das funções parceladas, mecânicas e repetitivas de produção, de modo que o operário de fábrica sucedeu ao artesão.

Creemos que os processos de implantação e de regulamentação das Escolas ofereceram as bases estruturais para a evolução do ensino profissional, sem que isso significasse que todos os Estados detivessem igualdade de condições para adotá-las. O Estado de São Paulo, graças ao seu potencial industrial, as tinha, como demonstraram as iniciativas governamentais e particulares para incentivar o ensino profissional. As primeiras iniciativas paulistas em matéria de ensino de ofícios foram essas: anexá-lo aos quartéis militares, às fundições estatais ou pertencentes a particulares e mesmo à força policial. Na época, a preocupação com a educação popular era um mero detalhe, enquanto a preparação da mão-de-obra em larga escala não se fez necessária à modernização produtiva no País. A conjunção de forças da lavoura e da indústria geraria o crescimento econômico, e a iniciativa estadual concretizaria o ensino de ofícios na Casa dos Educandos de Santana de São Paulo, em 1844. Desprovida de oficinas para a parte prática de aprendizagem de um ofício, desde essa época foi adotado o recurso da parceria entre os interesses de natureza pública e privada. Para incentivar a colocação dos jovens, o governo podia conceder auxílio à entidade receptora dos educandos, os quais exerceriam a prática de ofícios em oficinas particulares, sendo-lhes permitido escolher o local de trabalho, a saber, as oficinas da fábrica de ferro de São João d’ Ipanema ou os arsenais de guerra e

marinha da Corte. Dez anos depois, em 1854, seriam criadas uma ou duas oficinas na Casa dos Educandos, que viria a ser extinta em abril de 1868 (Fonseca, 1986, v.1, p. 65-68).

Uma companhia de menores foi anexada ao corpo policial paulistano, para abrigar não somente os órfãos da província como os filhos de militares e de policiais, mas em instalações próprias e sob a tutela governamental. O governo arcaria com todas as despesas pessoais de sessenta menores, além da educação primária e do ensino de ofícios que lhes seriam ministrados. Em consequência, em 1874, foi criado e regulamentado o Instituto de Educandos Artífices de São Paulo, uma exceção pedagógica no ensino de ofícios que aliava a instrução prática à teórica. A análise do teor dos trinta e um artigos evidenciou a adoção de um método pedagógico rígido de estudo e de um currículo baseado no ensino das primeiras letras e matemática, de música e instrumentos, de escultura e de desenho, acrescido pela aprendizagem prática nas oficinas de ofícios artesanais. Ainda regulamentavam a finalidade, a organização e o funcionamento da instituição, as condições de admissão e de matrícula dos alunos, os deveres dos quadros administrativo, docente e de funcionários, o programa curricular e as regras disciplinares. Além dos órfãos e desvalidos, seriam admitidos os meninos que, não estando nessas condições, pudessem pagar uma mensalidade, sendo considerados como pensionistas e com direito a uma saída dominical por mês. Admitidos apenas dos dez aos quatorze anos, os educandos somente seriam liberados aos vinte anos completos⁹. Não há referência ao sexo feminino nos artigos normativos tanto da Casa dos Educandos como do Instituto dos Educandos, mas Moraes (1996, p.130) aponta que “o governo sustentava duas casas de recolhimento e educação de menores: o Instituto de Educandos Artífices, para meninos, e o Seminário da Glória, para meninas, ambos criados como obras de assistência social...”. A questão de gênero perduraria na área do ensino profissional por muito tempo, nunca totalmente resolvida.

O próximo empreendimento de vulto no ensino de ofícios seria representado pela iniciativa particular, com a criação do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, em 1883, e cuja matriz foi a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, criada em 1873. Segundo Fonseca (1986, v.5, p.72-74) as sociedades particulares se propunham a incrementar a indústria e a instrução profissional, substituindo a inércia governamental neste sentido. Através de um ensino abrangente e gratuito, a Sociedade Propagadora forneceria os conhecimentos relativos às artes e ofícios, à indústria, à lavoura e ao

⁹ A transcrição na íntegra do Regulamento do Instituto de Educandos Artífices, aprovado pela Lei n. 52, de 24 de abril de 1874, encontra-se em Fonseca, 1986, v.5, p. 185-194.

comércio e, em setembro do ano de criação, foi ampliada, organizada e denominada Liceu de Artes e Ofícios.

Com a diversificação industrial, outros campos práticos iriam se abrindo. No contexto de modernização do país, às vésperas da implantação do sistema federativo no Brasil, localizamos as iniciativas empresariais quanto a uma política de remanejamento do ensino de ofícios para as atividades industriais, sob o controle político das oligarquias estaduais. O Liceu de artes e Ofícios de São Paulo exemplifica bem a ingerência da iniciativa particular na instituição de uma nova escola para formar um novo cidadão em uma sociedade industrial, não necessariamente através da concepção assistencial adotada pelo governo brasileiro, e fortemente eivada pelas concepções liberalistas republicanas. Subjacentes a estas, veiculava-se a renovação do ensino profissional para superar as limitações formativas do ensino de ofícios. Graças ao elevado nível de ensino, o Liceu¹⁰ receberia algum auxílio monetário governamental, nos anos seguintes, após o reconhecimento da sua utilidade pública.

A utilidade pública e o ensino diversificado da Sociedade Propagadora e do Liceu foram decretados pelos fins de que se revestiam: para atender às necessidades produtivas da economia nacional e regional, sob a égide de preceitos liberais de igualdade, de liberdade e de cidadania que emanavam da classe dirigente para, pretensamente, beneficiar a classe popular. O Liceu teve papel importante ao constituir-se como um modelo possível de ser adotado para as escolas de ensino profissional, caso houvesse o indispensável empenho governamental em agir neste sentido. No entanto, até então, o Liceu não dispunha de oficinas para a parte prática, utilizando as do Instituto dos Educando Artífices. A alocação e a destinação de recursos possibilitaria ao Liceu um desenvolvimento e uma presença institucional sem igual no Brasil, tendo em vista a participação paulista na economia brasileira. Para isso, a conexão que se estabeleceu entre o Liceu e a Escola Politécnica de São Paulo (1894) foi o fator central e decisório para os investimentos e a inserção do Liceu na formação de uma força de trabalho para a produção industrial. Nesse momento, o governo estadual se fez presente, através de doações e alocação de verba permanente, tornando-se tanto benfeitor como beneficiário.

O interesse crescente pelo Liceu de Artes e Ofícios não pode ser considerado um fato isolado do emergir da Escola Politécnica, que lhe deu alento, mas

¹⁰ As oficinas do Liceu funcionaram em 1902, inicialmente com a marcenaria e serralheria, com 53 alunos; em 1905 eram 807 alunos nas oficinas que foram acrescentadas.

aprofundaria a questão hierárquica do trabalho executado pelo profissional de nível intermediário. De modo que, como referenciam vários autores, ambas as instituições cresceram à sombra do pensamento ideológico de moralidade e civismo para o engrandecimento da federação, e do objetivo de disciplinar e de qualificar a força de trabalho assalariada, como parte da estratégia política de sujeição dos trabalhadores. Assim, a complementaridade formativa de cada uma delas se definiu na dualidade de funções dentro do processo produtivo: os profissionais da Politécnica (engenheiros e arquitetos) projetavam; os do Liceu (mestres e operários) executavam (Cf. Moraes, 1996, p. 136-137; Cunha, 2000b, p. 120-123; Manfredi, 2002, p.78-80)

No período republicano, as iniciativas governamentais quanto ao ensino de ofícios seriam mais contundentes. Identificamos nesse processo as iniciativas de ordem privada e pública, conflitantes nas suas propostas didático-pedagógicas, e conciliatórias quanto a seus fins. A diferença entre ambas estava no método de ensino para o futuro trabalhador. No Liceu, “oficina-escola”, os conhecimentos e habilidades adquiridos eram limitados e diretamente relacionados com a execução de tarefas para o mercado; na escola pública, “escola-oficina”, o currículo escolar combinava a parte teórica de conhecimentos gerais e científicos e a prática de oficina, assim fornecendo a aprendizagem de um ou mais de um ofício, sem necessariamente subordiná-la ao ritmo e à competitividade produtiva do “mercado de bens manufaturados”. Entretanto, a concepção que constituiria uma nova pedagogia¹¹ para o ensino profissional baseava-se no modelo do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), através da aprendizagem racional ou metódica da prática de oficina e da teoria de base científica e tecnológica combinada (Cunha, 2000b, p.119-120). A importância da ferrovia no território paulista tornava lógico que a formação da força-de-trabalho decorresse sob a orientação pedagógica do Centro Ferroviário, de manifesta influência nas escolas profissionais que iriam compor a rede pública estadual.

As Escolas de Aprendizes Artífices foram regulamentadas por decretos federais nos anos de 1911 e 1918, entendendo-se a necessária adequação ao crescente desenvolvimento industrial. Oito anos depois, regulamentou-se o programa curricular das Escolas, através da Portaria de 13 de novembro de 1926, mais conhecida como a Consolidação dos Dispositivos, relativos às Escolas de Aprendizes Artífices (Fonseca, 1986, v.1, p. 180-184). A localização de cada Escola de Aprendizes Artífices nos estados

¹¹ A adoção desse modelo de ensino excluiria as “escolas femininas e as seções femininas das escolas mistas” da rede paulista de escolas profissionais, voltadas para as atividades artesanais e de economia doméstica.

federados não obedeceu a critérios definidos pela capacidade industrial de cada um deles, mas a critérios políticos de distribuição, sem individualizar as condições efetivas para o funcionamento das escolas. Foi anulada a exigência de no máximo cinco oficinas por escola, conforme a estrutura física dos prédios e as particularidades das indústrias locais. As oficinas das escolas integravam-se muito mais aos ofícios artesanais (marcenaria, alfaiataria e sapataria) que propriamente aos ofícios industriais. Em geral, a instalação de oficinas adequadas era inexistente, mas São Paulo as providenciara por exigência de sua produção industrial. Apesar das dificuldades, 141 mil alunos estiveram presentes nos 33 anos de existência das Escolas, até 1942 (Manfredi, 2002, p.84).

Sob a iniciativa federal, a Escola de Aprendizes Artífices do Estado de São Paulo foi inaugurada em 24 de fevereiro de 1910, bem como as dos outros Estados nesse mesmo ano, com precária infra-estrutura física e humana. Em relação à clientela, os alunos apresentavam um nível cultural tão baixo que se tornou impossível prepará-los profissionalmente como contramestres, da maneira prevista no plano inicial de Nilo Peçanha. Das 2.118 matrículas, a frequência foi de 1.248 alunos, com exclusão de 870 alunos, ficando São Paulo em sétimo lugar, com um total de 135 matrículas e frequência real de 95 alunos. Na época, o governo paulista priorizou o ensino noturno para jovens trabalhadores com menos de dezesseis anos. A Lei nº 1.184, de 3 de dezembro de 1909, determinaria a criação e a localização de mais escolas noturnas ou operárias tanto na capital como no interior paulista, próximas às fábricas e exclusivas para que abrigassem meninos operários ou os filhos de operários. As empresas arcaíam com a disponibilidade para acomodá-las e o governo estadual providenciaria o professor. Em 1917, havia 139 cursos noturnos, dos quais 47 na capital e 92 no interior, para um total de 7.763 alunos. Três anos depois, eram os cursos noturnos 130 na capital e 1.453 no interior paulista (Costa, 1982; Moraes, 1990; apud Cunha, 2000b, p.141).

O processo de criação de quatro primeiras escolas profissionais decorreu das Leis nº 1.214 e nº 1.245, de 1909, quando o Congresso Legislativo concedeu autonomia de ação ao governo paulista. Assim, o Presidente do Estado de São Paulo Dr. Albuquerque Lins promulgou os Decretos 2.118-A e 2.118-B, de 28 de setembro de 1911, para a criação dessas escolas. Duas delas localizaram-se na capital paulista – a Escola Profissional Masculina e a Escola Profissional Feminina – postas a funcionar nesse mesmo ano. As outras duas localizaram-se nas cidades de Amparo e de Jacareí, esta última desativada posteriormente. A tônica pedagógica dessas escolas era a aprendizagem prática nas

oficinas durante os três anos regulares de estudos, nos quais a ausência das matérias de cultura geral não era sequer contestada pelos alunos. Tanto Fonseca (1986, v.5, p. 84-88) como Laurindo (1961, v.1, p. 104) enaltecem o empenho dos diretores dessas escolas em mantê-las funcionando. Para não fugir à regra comum, criava-se e instalava-se a escola profissional, a exemplo do ocorrera com a Escola de Aprendizes Artífices, mas faltavam recursos materiais e humanos para gerar na escola boas condições de funcionamento. Além disso, a grande barreira para as matrículas foi exatamente a indesejável identificação das escolas com o ensino de ofícios, ministrado aos desvalidos, desafortunados e órfãos.

Cumprir ressaltar que a visão empresarial e a visão governamental sobre a organização e o funcionamento didático-pedagógico do ensino profissional foram no mínimo conciliatórias. A diferença está na definição e explicitação dos propósitos. Na primeira visão, a coerência se estabelecia através da aplicação e reaplicação de capitais e na especialização de mão-de-obra, para que a finalidade da produtividade máxima fosse atingida; na segunda visão, se os propósitos eram os mesmos, não seria adequado explicitar a mesma coerência. Afinal, estava-se na República, sob a vigência de uma Constituição impregnada de preceitos liberais de igualdade e liberdade para os cidadãos brasileiros. Além disso, na década de 1920, a indústria brasileira já atingira um grau relativo de diversificação, enquanto crescia o descontentamento da classe média, do operariado e mesmo de setores militares. Os governos federal e estadual, os demais representantes da Nação e benfeitores do povo necessitavam justificar os seus atos legislativos quanto ao ensino profissional, e o fizeram, ligando-o ao trabalho enobecedor que garantia a subsistência humana e o patriotismo que elevaria a Nação. Daí não ser ilógico, mas conciliador e pragmático o procedimento de subsidiar os investimentos particulares feitos em instituições escolares. Essa prática estaria presente na política educacional governamental para o ensino profissional nas décadas seguintes.

Novamente a parceria entre o capital privado e a iniciativa governamental resultaria na instalação da Escola Profissional Mecânica no Liceu de artes e Ofícios de São Paulo¹², em 1924. Aplicou-se ao ensino o método de produção taylorista de mais produtividade em menos tempo de trabalho. As “séries metódicas de aprendizagem”, propostas pelo diretor da Escola, o engenheiro suíço Roberto Mange, correspondiam a etapas de aprendizagem individual, dirigida e apostilada, dos conhecimentos necessários ao

¹² Quatro foram as ferrovias mantenedoras da Escola Mecânica no Liceu paulista, que também era subsidiada pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

desempenho dos ofícios nas indústrias. Coerente com essa metodologia de ensino e aprendizagem, a seleção e orientação dos alunos para os diversos cursos fazia-se através da aplicação de testes psicotécnicos, com a finalidade de compor o quadro discente com alunos e futuros operários aptos para a racionalização do trabalho e a elevação de produtividade (Cunha, 2000b, p.131-133).

No contexto das décadas de 1920 e 1930, as idéias pedagógicas de renovação educacional através da Escola Nova revestiram-se dos propalados princípios liberais do discurso governamental. Mas a aplicação ideológica sobre a finalidade do ensino profissional levaria o próprio povo a rejeitar a cultura geral que lhe seria agregada, visto que a sua identificação era com o ingresso imediato no mercado de trabalho (Laurindo, 1961, p.104). Pelo lado da iniciativa privada, as referências de Cunha (2000 b, p.116-117; p.134) e de Moraes (1996, p.140) esclarecem que os problemas das ferrovias, já expandidas pelo território paulista, ligaram-se a questões de natureza técnica, administrativa e de preparo e aperfeiçoamento de mão-de-obra adequada. Para solucioná-los, a Estrada de Ferro Sorocabana adotaria “os princípios da Organização Racional do Trabalho (ORT)”, com base na Teoria de Administração Científica do Trabalho, doutrina de Frederick Taylor, e o Serviço de Ensino e Seleção Profissional (SESP), para a utilização das práticas pedagógicas e psicotécnicas que eram divulgadas na época, em 1930. A adoção dos princípios tayloristas pelas empresas paulistas, ocasionou a fundação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort), em 23 de julho de 1931, em reunião na Associação Comercial de São Paulo, sob o patrocínio da Fiesp.

As idéias sobre o ensino profissional surgiram, coerentes com a realidade econômica, mas pouco preocupadas com mudanças sociais. Sob o governo centralizador de Getúlio Vargas, à política assistencialista juntou-se o critério predominante da utilidade prática do ensino profissional, no contexto do processo intensificado de industrialização da época. O discurso ideológico governamental apresentava-o como projeto nacional e de utilidade pública, estabelecido na Constituição de 1937 como primeiro dever do Estado no atendimento às classes menos favorecidas, em que se incluía o subsídio a ser dado aos institutos de ensino profissional criados pelas iniciativas estadual, municipal e particular. Omitiu-se a identidade funcional deste ramo de ensino no desenvolvimento capitalista, promotor da divisão técnica e social do trabalho. Sob o domínio de tal concepção pedagógica e considerando o potencial econômico do Estado de São Paulo, vejamos como se constituiu a rede paulista de escolas profissionais.

Nas décadas de 1920 e 1930, o governo estadual daria prosseguimento ao processo de criação das escolas profissionais, preferencialmente localizadas no interior paulista, acompanhando o processo produtivo industrial que, gradualmente, se espalhava para as regiões interioranas. Assim, surgiram as escolas profissionais de Rio Claro (1918), de Franca (1924), de Ribeirão Preto (1927), de Sorocaba (1929), de São Carlos (1930). Na década de 1940, outras escolas profissionais públicas surgiram em Mococa (1931), Santos (1933), Lins (1937), Jaú (1939), Jundiaí (1946). Marcaram presença a Escola Profissional Agrícola-Industrial nas cidades de Espírito Santo do Pinhal (1935), de Jacareí (1935), em São Manuel (1939). Em 1940, segundo Laurindo, o Estado de São Paulo contava com 42 escolas profissionais e 11.500 mil alunos matriculados. Por outro lado, até 1942, o número de escolas profissionais particulares era muito superior no Estado (650). Destas, 396 escolas localizavam-se na Capital, mantendo 581 cursos, e 254 funcionavam no interior paulista, com 315 cursos, perfazendo um total de 896 cursos profissionais¹³.

A definição do número exato de estabelecimentos profissionais é complicada. A alçada estadual arcava com as escolas profissionais primárias e secundárias, com as escolas noturnas de aprendizado e de aperfeiçoamento, com as escolas agrícolas, com os cursos pré-vocacionais e vocacionais, com os cursos de aperfeiçoamento de mestres para o ensino profissional, e de mestras de educação doméstica e auxiliares em alimentação nos cursos regulares de educação doméstica nos quais se incluía a instalação de dispensários de puericultura. A complexidade aumenta quando se considera o regime de cooperação, pode-se dizer de parcerias. Eram estabelecidos acordos entre o governo estadual e a direção das estradas de ferro paulistas para a criação de Núcleos de Ensino Profissional, que ofereciam os cursos para ferroviários em locais desprovidos de escolas profissionais, estabelecendo-se um regime de cooperação entre ambos. O empenho governamental para a expansão do ensino profissional baseou-se no compartilhamento da tutela desse ramo de ensino, não só com empresas particulares ou sindicatos de trabalhadores, mas também com as escolas mantidas pelos municípios ou por associações beneficentes (Laurindo, 1961, v.1, p.152-153). As escolas profissionais municipais eram de nível primário para o ensino de artes e ofícios ou de aprendizado agrícola, com direito à equiparação às profissionais estaduais, desde que se sujeitassem aos mesmos programas

¹³ As informações sobre a criação das escolas estão em Fonseca 1986, v.5, p.84 ss; p.143, coincidentes com as de Laurindo, 1961, v.1, p.104; 158-159. De acordo com os Decretos nº 6.841, de 1934, e nº 7.096, de 1935, as escolas profissionais particulares registravam-se na Superintendência do Ensino Profissional, para fins de funcionamento e reconhecimento de diplomas.

curriculares e às diretrizes traçadas pela Diretoria Geral do Ensino. Aceitas tais condições, criaram-se as escolas de Rio Claro, de Limeira, de Tatuí (1934); nos anos de 1935 e 1936, foram criadas as escolas de Jundiaí, de Araraquara, de Jaboticabal, de Santo André. Essas escolas foram transformadas em escolas industriais, nas décadas de 1940 e 1950 (Laurindo, 1961, p.154). O governo estadual soube aproveitar as oportunidades que surgiam para aumentar a sua rede de escolas profissionais, mais tarde industriais e técnicas, no intercâmbio¹⁴ de interesses que tanto serviam a ele como a outros interessados, tais como industriais, sindicalistas, associações cívicas e religiosas e mesmo militares (Fonseca, p.127; 141). Quanto às iniciativas dos sindicatos, segundo estudos realizados por Manfredi (2002, p.241ss), através de jornais sindicais das categorias alfaiates, gráficos, metalúrgicos e bancários, os cursos profissionalizantes de curta duração, os cursos supletivos, as escolas primárias e técnicas de nível ginásial, “os cursos noturnos intensivos de formação profissional, em áreas como desenho técnico, português e redação, contabilidade, prática bancária, corte e costura e culinária...”, mostraram a participação das organizações dos trabalhadores no ensino profissional, já em 1930 e também nas décadas de 1940 e 1950. Nas duas décadas seguintes, convênios foram firmados com o Senai, Sesc, Sesi e outras instituições oficiais ligadas ao Ministério do Trabalho, sistematizando melhor as atividades educativas vinculadas aos sindicatos, e abrangendo os cursos regulares e os supletivos de 1º e 2º graus, os cursos profissionalizantes breves e os cursos especiais.

A ligação do ensino profissional com o setor produtivo tornou necessária a sua organização sistematizada, porque é dele que se cobrava uma mão-de-obra qualificada pela escola, fosse esta de natureza pública ou particular. No período da Segunda Guerra Mundial (1940-1945), a indústria brasileira passaria por transformações, por um lado pelas dificuldades na importação para diferentes setores, que tornava necessária a atuação da produção nacional. Daí decorre a premência por profissionais de nível técnico – os habilitados pelas escolas industriais, mas ainda não tituladas como escolas técnicas – o que incentivou a criação e ampliação da rede Senai, de iniciativa particular, e da rede estadual, nesta notadamente das escolas artesanais e dos cursos práticos. Consultando Fonseca (1986, v.5, p.161ss), a partir de 1947 a própria legislação estadual atestava os investimentos governamentais no ensino profissional, incluso na Consolidação das Leis de

¹⁴ Exemplos comprovados da parceria pública-privada foram: os cursos de Mecânica e Carpintaria, Corte e Costura e Noções de Economia Doméstica, criados pelo Exército na Fábrica Presidente Vargas, em Piquete; na década de 1940, os cursos de Eletricidade e Química, reaproveitados pela Escola de Engenharia Mackenzie para a sua própria escola técnica, de 1935, quando as escolas técnicas inexistiam.

Ensino¹⁵. Segundo a lista elaborada por Fonseca (1986, p.165-168), do início do ano de 1948 até o final de 1951, existiam 79 cursos práticos, iniciados em 1946, com a finalidade específica de habilitar, sem muito aprofundamento teórico e ênfase na prática, profissionais para o trabalho nas cidades do interior paulista. Muitos desses cursos seriam convertidos em escolas artesanais, bem como as “escolas industriais em técnicas, embora funcionem realmente como desta última categoria somente a Getúlio Vargas, tendo as outras o rótulo de técnicas, porém, continuando a ministrar apenas cursos industriais” (Idem, p.162). Entretanto, patenteava-se a presença de grande número de escolas pertencentes ao Senai nas cidades interioranas, o que evidenciava a preocupação das iniciativas pública e particular com o ensino profissional no decorrer de toda a década de 1950. Evidências anteriores demonstram o interesse pelo ensino técnico, a exemplo da criação de um Fundo do Ensino Profissional e do Instituto Pedagógico do Ensino Industrial (IPEI)¹⁶. O Fundo visava garantir recursos materiais para a manutenção das unidades escolares, através de contribuições de diversas fontes, acrescidas pelas rendas auferidas pelas escolas em suas atividades internas, incluindo a venda de artefatos confeccionados e a terceirização dos trabalhos. O segundo visava o preparo de profissionais para administrar, orientar e exercer a docência específica para o ensino industrial, o que acabaria por invalidar o curso de Mestria que preparava, em dois anos subseqüentes aos cursos industriais básicos, os mestres para o ensino industrial.

Ainda segundo Laurindo (1961, v.1, p.416-422), ao final do ano de 1961 o número de escolas criadas, mas não instaladas, era de dezessete, sendo dezesseis delas localizadas no interior do Estado e uma na Capital. Por outro lado, as escolas já em fase de instalação podem ser assim catalogadas: cinco Escolas Técnicas Industriais, quatro delas com convênios firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e os governos estadual ou municipal, e uma em convênio com a Associação Joseense de Ensino, uma Escola Técnica de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas na Escola Industrial Carlos de Campos, e dez Escolas Industriais e um Ginásio Vocacional que se localizaram na Capital. Ao interior paulista destinaram-se outras quatro Escolas Industriais e quatro Ginásios Vocacionais.

¹⁵ A “Consolidação” deu-se pelo Decreto estadual nº 17.698, de 26 de novembro de 1947, seguida pela promulgação de diversos decretos-leis. Os cursos práticos foram criados pelo Decreto-Lei nº 16.108, de 4 de setembro de 1946. Cf também Laurindo, 1961, v.1, p.303-305.

¹⁶ Ambos criados, respectivamente, pelo Decreto estadual nº 26.311, de 24 de agosto de 1956; e Lei 3.959, de 24 de julho de 1957, esta resultante de um projeto de lei de 1954, da autoria do deputado estadual Arnaldo Laurindo.

A iniciativa paulista de implantação e expansão de sua rede escolar de ensino profissional foi facultada pela Lei federal nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que reformou o ensino industrial no País, permitindo a descentralização administrativa e mudanças curriculares para os cursos técnicos. Na abertura concedida pela Lei, ganharam autonomia os Estados federados e as instituições escolares, em especial os Estados do sul e sudeste do País, nos quais se concentravam os estabelecimentos de ensino industrial. De acordo com Werebe (1961, p.181-182), apenas 51 municípios dos 2.631 existentes no País possuíam esse tipo de estabelecimento, estando 22 deles localizados no Estado de São Paulo, outros 8 divididos igualmente entre Minas Gerais e Rio de Janeiro e outros 3 no Rio Grande do Sul. Aos Estados caberia a gestão administrativa das escolas a eles subordinadas e às escolas a gestão de sua autonomia pedagógica, sujeita à avaliação e à classificação dos resultados obtidos, segundo critérios graduados de desempenho e de eficiência.

O Estado de São Paulo adiantar-se-ia à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, reorganizando o sistema estadual de ensino industrial e de ensino de economia doméstica e de artes aplicadas, através da Lei nº 6.052, de 03 de fevereiro de 1961. Esta, promulgada pelo Governador Carlos Alberto A. de Carvalho Pinto, imprimia novas características ao ensino industrial paulista em termos de organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino industrial de 1º ciclo ou de ensino técnico de 2º ciclo, respectivamente com duração de quatro e de três anos. Inovou-se quanto aos cursos vocacionais, que funcionariam em duas etapas: a de iniciação vocacional e a de básico vocacional, desenvolvendo-se a primeira nos dois primeiros dos quatro anos de ensino básico vocacional. Podemos concluir que a iniciativa paulista adiantou-se à Lei de Diretrizes e Bases de 1961, embora tenha sido suplantada por esta. Entretanto, concedeu aos Estados a autonomia necessária para empreender ações para renovar os seus sistemas de ensino e adequá-los às necessidades regionais, considerado as atividades econômicas e a provável clientela local. Embora no Estado de São Paulo tenham ocorrido inovações educacionais, segundo Peterossi (1994, p.52), de 1961 a 1971, quando advém a Lei nº 5.692, foram dez anos transcorridos sem iniciativas significativas paulistas quanto ao ensino técnico de nível médio. As que ocorreram atingiram o ensino profissional no nível de primeiro ciclo ou ginásial, tais como os Ginásios Vocacionais (1961), os Ginásios Orientados para o Trabalho (1963), os Ginásios Pluricurriculares (1967), com composição curricular mais voltada para a educação propedêutica. Os Colégios Técnicos Agrícolas viriam em 1968.

Ainda em 1969, na relação de escolas técnicas industriais e de matrículas correspondentes por estados federados, o Estado de São Paulo constava como o primeiro colocado, com 43 escolas, número bem superior ao de outros Estados, o mesmo ocorrendo quanto ao número de matrículas no total de 11.382 alunos (Cunha, 2000c, p.132).

Na vigência da LDBEN nº 4.024, o ensino industrial de 1º ciclo e o ensino técnico de 2º ciclo foram conduzidos em separado do ensino secundário regular. Apesar do caminho facultado pela parcialidade das leis de equivalência plena proclamada pela LDB, cada um deles permaneceu com suas características e identidades próprias, uma propedêutica e outra evidentemente profissionalizante. Esta situação seria formalmente alterada com a Lei federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformulou artigos da LDB, reestruturando-os para proceder a uma reforma unificadora dos ramos existentes no sistema de ensino brasileiro, então chamados de 1º e 2º graus. O ensino industrial, de nível básico ou técnico, teve a sua histórica e diferenciada identidade funcional dissolvida como ramo de ensino porque, por força da determinação da Lei, subordinou-se à integração aos novos parâmetros curriculares com a adoção dos conteúdos de uma parte diversificada e de outra parte de cultura geral de estudos. Na prática, comprovando a falta de viabilidade na aplicação da Lei, foi o único ramo de ensino apto a proporcionar a prescrita profissionalização compulsória ao término do ensino de 2º grau.

A falta de infra-estrutura, que validasse a reforma da Lei nº 5.692/71, fica evidente na análise dos Pareceres nº 45, de 1972, e de nº 76, de 1975, ambos originados na atuação do Conselho Federal de Educação (CFE). A ambigüidade contida nos Pareceres é apontada por Cunha (1977, p.18), pois o Parecer 45/72 enfatizava o princípio da terminalidade na Lei nº 5.692 para o ensino de 2º grau, enquanto o Parecer 76/75 anexava a profissionalização terminal na educação geral. Esta, como é sabido, é a condutora para os estudos em nível superior. Com base nos Pareceres citados, primeiramente a Secretaria da Educação de São Paulo (SE) introduziu nas 33 escolas agrícolas as habilitações técnicas da área da Agropecuária, e em 12 delas a habilitação técnica em Economia Doméstica. Introduziria igualmente nas escolas técnicas outras habilitações direcionadas aos setores econômicos da indústria e de serviços, implicando em construções de novas unidades, reformas e ampliações nas escolas existentes, dotando-as de instalações e equipamentos mais atuais. Já em 1976, estudos realizados pela SE paulista constatariam as deficiências das escolas da rede estadual, ocasionadas pela falta de recursos humanos, materiais e financeiros. Visando melhorar a formação de nível técnico e a racionalização dos recursos

necessários à profissionalização, o Conselho Estadual de Educação (CEE) instituiu no Sistema Estadual de Ensino a Formação Profissionalizante Básica para o Setor Primário, Secundário e Terciário¹⁷, em nível de 2º grau, com formação menos especializada e aprendizagem ampliada de educação geral, considerada facilitadora do ingresso no mercado e da flexibilidade e adaptação diante das mudanças tecnológicas. As empresas seriam coadjuvantes no processo de profissionalização, para o qual as escolas estaduais estavam deficitárias. Iniciativa idêntica da Secretaria da Educação ocorreria com o projeto de Pré-Profissionalização para o 1º grau: aos alunos com idade mínima de treze anos, nas 7ª e 8ª séries, os conhecimentos e habilidades seriam ministrados para o exercício de ocupações simples no mercado de trabalho representativo dos três setores da economia (Peterossi, 1994, p.52-54).

Ao fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, a Lei federal nº 5.692/71 empreendeu uma reforma estrutural ampla e onerosa. Nasce com a Lei a necessidade de racionalizar e aproveitar os recursos materiais e humanos disponíveis. Nesse caso, previa-se na Lei a criação ou a reorganização dos estabelecimentos de ensino, cada um deles organizado e regulado pelos seus respectivos regimentos escolares (art. 2º). O aproveitamento físico dos estabelecimentos era a opção para “a oferta de modalidades diferentes de estudos integradas por uma base comum e na mesma localidade” (art. 3º). A implantação do Regime de Entrosagem nas Escolas Técnicas Estaduais propunha o aproveitamento dos recursos disponíveis nas escolas técnicas que, agora pertencentes ao 2º grau, gradativamente encerravam as séries correspondentes ao 1º grau, remanescentes do antigo ensino básico industrial. No Estado de São Paulo, em 1991, algumas destas escolas mantinham “as quatro últimas séries do 1º grau”, beneficiando os alunos com um currículo diferenciado na Parte Diversificada”. Além do aproveitamento de espaço físico ocioso, alegou-se que as escolas técnicas reuniam condições para oferecer o ensino de 1º grau de qualidade, a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho, além de que as escolas técnicas eram melhor estruturadas e supridas por recursos materiais e humanos para o desenvolvimento do ensino prático, bem como para prestar serviços e oferecer mais amplas oportunidades educacionais à população. Para a escola técnica, haveria a possibilidade de formar a clientela melhor preparada para as habilitações profissionais que compunham o

¹⁷ A matriz geradora dos projetos paulistas de formação profissional foi o Parecer nº 76/75 do Conselho Federal de Educação que enfatizava a formação profissional flexível. A indicação 05/77 do Conselho Estadual de Educação, responsável pela implantação da Formação Profissionalizante Básica, reflete apenas as dificuldades de aparelhar o ensino técnico para a profissionalização efetiva, no caso nos ensinos de 1º e 2º graus.

currículo de 2º grau. Entretanto, apesar dos pontos positivos da adoção do Regime de Entrosagem e de um currículo ampliado de educação integral, não havia uma proposta educacional definida a esse respeito (Mendes Júnior, 1991, p.9-15).

A Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, viria confirmar a falência dos dispositivos referentes à profissionalização compulsória, atestando a inviabilidade da meta formativa no modelo integrado de educação escolar, no que foi assessorada pela Declaração nº 29, de 22 de dezembro de 1982, que anexou a qualificação profissional às últimas séries do 1º grau e uma preparação restringida para o trabalho no 2º grau. Cremos que uma iniciativa educacional desse porte pode assumir um caráter de experimental, mas apenas quando assessorada por medidas conscientes de disponibilidade dos recursos financeiros, físicos e humanos necessários à sua implantação. Juntamente para suprir a falha institucional em formar a mão-de-obra necessária, nas décadas de 1980 e 1990 desenvolveram-se iniciativas de formação profissional fora do padrão regular do ensino oficial. Inicialmente, essas iniciativas assentaram-se em convênios realizados com órgãos públicos, privados ou assistenciais. Em face às novas exigências técnicas e organizacionais da economia capitalista internacionalizada, a formação profissional tornou-se prioridade para grupos ligados diretamente ao desempenho do trabalhador no processo produtivo. As iniciativas de entidades sindicais e empresariais intensificaram-se, visando suprir a deficiência de qualificação profissional do trabalhador empregado ou desempregado, e formalizando-se na instituição de escolas profissionais reconhecidas pelos órgãos educacionais superiores. Subsidiadas pelo interesse e por recursos próprios dessas entidades particulares, a formação profissional deveria processar-se com novas metodologias curriculares e de gestão, articuladas a uma política de emprego, à demanda dos trabalhadores por profissionalização e à participação na formulação, gestão e domínio das propostas educacionais controladas pelo Estado (Cf. Manfredi, 2002, p. 255-258).

A esse respeito, podemos dizer que o mercado de trabalho tem sido um parâmetro de viabilidade e de validade da formação profissional, que acompanha a extinção e o surgimento de novas profissões. Este fato, comprovado pela história do ensino profissional e que lhe empresta funcionalidade organizacional, não poderia ser diferente diante da especificidade estabelecida na própria Lei para a função social da escola técnica, a de ontem e a de hoje, predeterminada na sociedade brasileira e no predomínio da ordem econômica vigente. A contradição está em que o Poder que lhe define a estrutura organizacional e a função, especificando uma determinada identidade institucional, nega-

lhe os meios para o resgate da distinção da função à qual está associada, que não seja a de vincular-se exclusivamente ao mercado de trabalho. Neste momento entrevemos a presença e a atuação dos discursos ideológicos na condução da política educacional brasileira e nas propostas pedagógicas para o ensino técnico. Por essa razão, quando a responsabilidade instituída oficialmente e que delega à escola técnica uma função específica se omite do compromisso assumido, o setor privado assume a função da escola pública, tomando a si o encargo do Poder Público e assumindo a educação do trabalhador, sob o pretexto de atualizar-lhe o preparo profissional mais adequado às suas necessidades produtivas, dessa forma assegurando a manutenção das parcerias conciliadoras entre a iniciativa de natureza pública e a privada.

Em contrapartida, assumindo igualmente a atualização da educação profissional pública, o Ministério da Educação promulgou a nova legislação de âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Entretanto, o governo do Estado de São Paulo transportaria as escolas técnicas estaduais integradas à Secretaria da Educação, para o âmbito da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e Turismo (SCTDET), através do Decreto 34.032, de 23 de outubro de 1991. Em 1994, as escolas técnicas passaram definitivamente para a administração do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, ainda quando integradas ao ensino de segundo grau. Esta iniciativa drástica do governo estadual explicitou que o Estado de São Paulo, de mais dinâmica economia brasileira, reconheceu a insuficiência de recursos próprios para a manutenção da mais vasta rede pública profissional do Brasil, criada pelas próprias condições do seu desenvolvimento econômico. Ao retirá-la do âmbito da Secretaria da Educação, antecipadamente previu que a identidade institucional lhe seria restituída e, assim entendemos, restaurada quanto ao seu papel funcional para o setor produtivo. Definiu-lhe de modo concreto o paradeiro, talvez considerado mais adequado aos fins do ensino técnico, e antecipou-se à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ao subsequente Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, por sua vez revogado recentemente pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que reestruturaram o ensino técnico em todo o território nacional, dessa forma retomando-se a dicotomia histórica entre ensino propedêutico e profissional. Hoje, qual é a proposta pedagógica para a escola técnica pública paulista sob uma nova administração institucional?

A EXPERIÊNCIA PAULISTA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PÚBLICA

A Educação Profissional, como hoje é conceituada, constitui-se como ramo de ensino no qual são evidentes os conflitos entre capital, trabalho e educação. Tendo por característica a apropriação dos meios de produção, o capital exerce a prática predatória de desapropriar o trabalho de seu significado ontológico e a educação do seu sentido etimológico. A deturpação destes significados transfere-se para as instituições escolares de educação profissional, solicitadas a contribuir para o desenvolvimento econômico, atendendo a novas exigências técnicas, organizacionais e qualificacionais do processo produtivo e do mercado de trabalho, instâncias representativas da capacidade de o capital interferir na gestão do trabalho e na educação profissional. As formas de gerenciá-los coadunam-se, hoje, à reestruturação produtiva de base científica e tecnológica, coadjuvada pelas qualificações de eficiência, competência e flexibilidade do trabalhador e de aumento de produtividade com qualidade. No Estado de São Paulo, de dinâmica economia capitalista, coube ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) a gestão das escolas técnicas da rede estadual paulista, sob tais condições. Como ela o fez, em meio ao fogo cruzado da lógica do lucro privado capitalista e da lógica democrática de oferta institucional e demanda do cidadão por educação pública, é o que veremos a seguir.

2.1 O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

O CEETEPS foi criado pelo Governador do Estado de São Paulo, Paulo Roberto Costa de Abreu Sodré, mediante Decreto-lei de 06 de outubro de 1969. Neste ano, inicialmente, pretendia-se criar um instituto tecnológico em São Paulo. O projeto, reconhecido posteriormente pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), resultaria no Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), no mesmo ano.

Receberia a patronato do engenheiro Antônio Francisco de Paula Souza em 1973, pela sua atuação na importação do modelo europeu para a formação de tecnólogos¹.

Para reconstituir o histórico do CEETEPS, recorreremos aos depoimentos compactados de alguns participantes do seu processo evolutivo e que constam da obra organizada por Motoyama (1995). Foram vinte e cinco anos de existência da instituição, dedicadas ao ensino técnico e tecnológico no Estado de São Paulo, que abrangem as fases de criação², consolidação e desenvolvimento atual, recuperados por aqueles que fizeram parte desse processo.

A busca por pontos coincidentes nos depoimentos analisados demonstrou que a fase de implementação do CEET processou-se sob condições adversas. Os problemas financeiros e administrativos foram gerados pelo parcelamento das verbas governamentais, que afetava as providências imediatas e necessárias ao funcionamento eficiente dos serviços administrativos e de ensino. Assim, as reformas indispensáveis para a adequação do espaço físico não se concretizavam, as oficinas práticas não foram instaladas e o organograma da instituição não podia ser cumprido, enquanto que a relação equilibrada entre o número de funcionários, professores e alunos não era alcançada, devido a obstáculos burocráticos para a realização de vestibulares, concursos e contratações. A afluência considerável de alunos, com deficiências formativas, originava problemas, acrescidos pela inadequação material de equipamentos para as aulas práticas e pelas precárias condições das salas de aula. Em relação aos professores, não havia o regime de dedicação exclusiva e a carga horária de aulas variava em conformidade com suas atividades externas, realizando-se na escola aquelas concernentes aos horários de aula, correção de provas e reuniões departamentais ou por área disciplinar. Por outro lado, a falta de divulgação sobre a finalidade formativa da instituição tornava-a desconhecida ao público e até mesmo ao mercado de trabalho, dificultando a obtenção de empregos para os primeiros egressos, obtidos por intermediação dos professores. Além disso, era reduzido o número de formandos, devido à alta taxa de reprovação.

Duas ocorrências legislativas possibilitariam a adoção da estrutura organizacional e didático-pedagógico do CEET. A Lei federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, reformou o ensino superior e instituiu as carreiras de curta duração.

¹ A participação de Paula Souza reporta-se à criação do Instituto Politécnico de São Paulo (1892), que evoluiria para Escola Politécnica de São Paulo (1984).

² Na fase de criação estão: Abreu Sodré, Paulo Ernesto Tolle, Octávio Gaspar de Souza Ricardo, Octanny Silveira da Mota, Alberto Pereira de Castro, Einar Alberto Kok, Heinz Schramm, José Augusto Martins.

Adotou-se a organização de cursos profissionais que proporcionassem as habilitações intermédias de nível superior e formassem os tecnólogos, não considerados engenheiros e nem classificados como técnicos de nível médio. Segundo os entrevistados, a influência da concepção organizacional e pedagógica das escolas tecnológicas estrangeiras, em especial a norte-americana, era muito forte. O modelo norte-americano ministrava cursos superiores com dois anos de duração ou terminais em áreas diversificadas, tais como as de mecânica industrial, construção civil, química, tipografia, enfermagem etc, capacitando e valorizando os profissionais de nível técnico nelas formados, que forneceriam a base essencial para a obtenção de emprego, quando fosse vedada ao aluno a possibilidade de cursar os três anos sucessivos de estudos especializados. Do mesmo modo, o problema da docência no ensino técnico seria resolvido com a Lei nº 5.540/68, que abriu um novo espaço para a formação de professores para esse ramo de ensino, através do Plano de Formação de Professores, composto por dois programas denominados Esquema I e Esquema II³. Respectivamente, no primeiro adotava-se a complementação pedagógica em 720 horas para os candidatos com formação de nível superior; no segundo, os candidatos atendidos possuíam formação de nível técnico, à qual deveriam ser incorporadas 1.600 horas de conteúdo de formação pedagógica e de tecnologia especializada. Ambos se firmariam através de convênios com instituições escolares de ensino técnico, sob a supervisão da Diretoria do Ensino Industrial (Cf. Peterossi, 1994, p.76-79).

A concepção pedagógica do CEET baseava-se na aproximação dos cursos com a realidade da indústria e desvinculada da formação fornecida pelas universidades. Esta prática era também adotada na admissão de professores práticos que, à semelhança da atuação do próprio CEET, mantivessem contato com o setor produtivo e a flexibilidade operacional necessária para ministrar os seus cursos. Dessa forma, esse modelo escolar seria aplicado em escolas criadas no interior paulista, apesar de enfrentar o preconceito da sociedade contra a formação de tecnólogos em cursos de dois anos de duração⁴. Resumindo, as condições básicas para a instalação de novos cursos superiores ou cursos de nível médio exigiam pesquisas efetuadas junto ao mercado de trabalho, a qualificação do quadro docente e, sobretudo, a subordinação do Conselho Deliberativo da instituição ao Conselho Federal de Educação (CEF), no caso dos cursos superiores, e ao Conselho Estadual de Educação (CEE), no caso dos cursos de nível médio. O Decreto-lei de 1969

³ Os esquemas foram criados pela portaria 432, de 19 de Julho de 1971, nas orientações para o Ensino de 2º Grau da Lei nº 5.692/71.

⁴ Informações contidas no depoimento de Einar Roberto Kok, apud Motoyama, 1995, p.156-158.

versaria também sobre a necessidade de recursos para a manutenção das atividades do CEET, alocados pela Secretaria Estadual da Fazenda e por outras fontes, como subsídios dos governos federal, estadual e municipal e demais instituições públicas ou privadas. Entretanto, os recursos eram de pouca monta e os laboratórios simples, mas a qualidade do ensino mantinha-se preservada pelas aulas práticas proporcionadas por professores nos próprios locais de produção. A partir de 1970, os cursos privilegiavam a área profissional de construção civil e de desenhista-projetista, bem como as oficinas na área de mecânica e de solda. Nessa época, funcionaram também os programas não seriados, dentre eles os de instalações industriais e de qualificação para técnicos de televisores a cores. A estrutura curricular dispunha os cursos de qualificação no período noturno e os cursos para tecnólogos no período diurno. Estes seriam oferecidos também no período noturno a partir de 1973, com o aumento de dois para três anos de duração. Cumpre ressaltar que as atividades do CEET, inicialmente ligaram-se às Faculdades de Tecnologia (Fatecs) de Sorocaba (1971) e de São Paulo (1973). Na época da integração dessas duas Fatecs, o CEET passou a chamar-se CEETEPS (Motoyama, 1995, p.471-473; 477).

Verificamos que o CEETEPS, também conhecido como Centro Paula Souza, esteve sujeito a um processo contínuo de reorganização administrativa, nas fases de criação e de consolidação⁵, face ao processo organizacional de sua rede em expansão e a necessidade de adequação aos setores produtivos, mediante a formação de mão-de-obra adequada. Em síntese, pode-se dizer que, até 1976, o CEETEPS apresentava uma estrutura administrativa ajustada ao desenvolvimento das atividades dos seus cursos quadrimestrais regulares e nos cursos de qualificação rápida que se processavam nos cursos noturnos de 40 a 60 horas de duração. Além disso, a concepção didático-pedagógica objetivava a formação da mão-de-obra para o mercado de trabalho. Para isto, possuía autonomia na formação e na atuação do seu quadro docente. Até então tratado pelo CEE como instituto de ensino superior isolado, por iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo foi vinculado à Universidade Estadual Paulista (UNESP), esta criada para resolver a questão relativa aos institutos isolados surgidos na década de 1960. Enquadrado na Coordenadoria do Ensino superior (Cesesp), o Centro Paula Souza foi associado à nova universidade paulista como autarquia, após a concordância do seu Conselho Deliberativo. Assim, embora preservasse a autonomia de gestão, os regulamentos do Centro e a

⁵ A chamada fase de consolidação ressalta as participações de Nelson Alves Vianna, Kokei Uehara, Maria Olindina G. Cardoso, Raul Varela Martinez, Ruy Ribeiro, Vilma Aparecida M. Lúcio, Oduvaldo Vendrameto, Américo Melquíades de Araújo, Paulo Milton B. Landim, Kazuo Watanabe.

liberação de diplomas das Fatecs passavam, respectivamente, pelo Conselho Universitário e pelo Reitor da UNESP. Dessa forma, a vinculação para fins administrativos e de ensino e pesquisa introduziria características de funcionamento acadêmico na administração de viés empresarial e própria do Centro Paula Souza, como exemplifica a admissão de membros acadêmicos no Conselho Deliberativo da instituição.

As dificuldades foram gradativamente enfrentadas pelo CEETEPS. Em 1981, a instituição ainda não dispunha de regimento unificador e adequado a uma nova concepção de ensino e ao novo perfil do profissional, procurado e visualizado nas exigências do mercado de trabalho. O modelo do profissional especializado começava a ceder espaço para o profissional de habilidades mais flexíveis e adaptáveis ao exercício das funções em vários setores produtivos, formando-o de uma maneira mais ampla possível, dentro de uma proposta pautada em três palavras: competência, trabalho e ética. Nesse mesmo ano, foram transferidas para a alçada do Centro Paula Souza as primeiras seis escolas técnicas particulares e conveniadas com o governo estadual. Em 1982, outras seis escolas técnicas, públicas estaduais, seriam anexadas. A anexação das escolas técnicas causaria dificuldades administrativas e financeiras: por um lado, porque a entrada de recursos financeiros para mantê-las não foi concomitante ao ato e, por outro, as escolas técnicas conveniadas e as da rede estadual não eram regidas por normas unificadas⁶.

Iniciado na atuação do ensino técnico de nível médio, o Centro Paula Souza organizaria mais duas unidades escolares em São Paulo e Taquaritinga, totalizando quatorze escolas técnicas sob sua administração. Uma reorientação das atividades administrativas e pedagógicas para a gestão das Fatecs e das Escolas Técnicas (ETEs) tornou-se necessária, visando obter um triplo processo de integração: das escolas técnicas entre si, dos membros das comunidades escolares e, no âmbito externo, com as comunidades circundantes. Procurou-se estabelecer objetivos comuns de identidade institucional para garantir a ação participativa na efetivação das mudanças programáticas, as quais incluíam a necessidade de alteração curricular, visto que tanto a formação continuada de professores como a do profissional competente, flexível e de cultura mais ampla, exigiam a interdisciplinaridade de disciplinas técnicas e de formação geral. Paralelamente, prognosticava-se incorporar à formação do técnico um maior contato com a

⁶ Entrevista com o superintendente do CEETEPS, José Ruy Ribeiro, apud Motoyama, S., 1995, p. 262-263. As escolas conveniadas foram: Lauro Gomes, Jorge Street, Americana, Mococa, Campinas, Jundiá; as escolas estaduais foram: Getúlio Vargas, Camargo Aranha, Rubens Faria e Souza, Fernando Prestes, Júlio de Mesquita, Presidente Vargas.

tecnologia e a pesquisa aplicada, incentivando a criatividade do aluno na busca de soluções práticas para a resolução de problemas. Para isso, o desenvolvimento de projetos tornou-se uma alternativa pedagógica concreta nas habilitações técnicas, como forma de incentivar a mudança curricular e a qualidade do ensino técnico. O acompanhamento da vida profissional dos egressos tornou-se parte de uma avaliação constante da atuação das escolas técnicas e do próprio Centro Paula Souza⁷.

Em 1985, a importância da pesquisa tecnológica foi reconsiderada pelo CEETEPS, vista como facilitadora da formação e da atualização dos professores e do relacionamento com entidades fomentadoras e mantenedoras de pesquisa, a exemplo das Fachhochschulen alemãs, dos Institutos Universitários de Tecnologia franceses etc. Pesquisas de campo sobre a carência de profissionais nos setores industriais e de serviços antecederam a criação de novos cursos e escolas, com a finalidade de qualificar recursos humanos para os setores produtivos afetados pela ausência de uma política industrial estável. Em 1987, mantinha-se a meta de conexão sistemática das Fatecs e ETEs com o sistema produtivo, que garantisse a unicidade ao sistema CEETEPS. Porém, constatou-se que suas unidades escolares não contavam com instalações e equipamentos para o ensino das modernas tecnologias. O processo de modernização do Centro Paula Souza e das escolas começou com alterações no Regimento Comum, cujas normas outorgavam maior autonomia de gestão às Fatecs, regulamentavam a carreira dos professores e alteravam os setenta por cento da carga horária das disciplinas profissionalizantes, para aumentar os conteúdos programáticos de formação geral e científica. O novo modelo de ensino adotaria uma verticalidade triangular, na qual as ETEs ocupariam a posição de base, no ápice os centros de pesquisa tecnológica e no espaço intermediário as Fatecs. Entretanto, na época, esse novo modelo não vigorou, por falta de condições para implementá-lo⁸.

A análise das entrevistas demonstra a complexidade da competência delegada ao Centro Paula Souza na gestão de suas escolas. Neste sentido, assumiria um desafio vultuoso, uma vez que as escolas ligavam-se ao setor econômico do País e à habilitação de trabalhadores em áreas profissionais nas quais se refletiam as inovações tecnológicas, intervenientes no processo de produção dos diversos setores da economia.

⁷ A compactação dos dados referentes às medidas renovadoras, adotadas pelo CEETEPS, teve por base as entrevistas de: Almério Melquíades de Araújo, Coordenador de Ensino de 2º Grau (1988-1992); Elias Horani, Diretor-Superintendente (1992-); Bahij Amin Aur, membro do CEE e do Conselho Deliberativo CEETEPS (1991-1993 e 1993-1995); Marisa Fumanti Chamon, Coordenadora do Ensino Técnico (1992-).

⁸ Informações extraídas da entrevista com o Diretor-Superintendente do CEETEPES (1887-1990), também membro do Conselho Curador da FAT (1990-), Oduvaldo Vendrameto, apud Motoyama, S., 1995, p. 280ss.

Anote-se também a presença de alguns entrevistados no CFE, no CEE, nos órgãos dirigentes do CEETEPS, assim como nos intercâmbios realizados com a Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (Fapesp), com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e com a Fundação de Apoio à Tecnologia (FAT). Esta exercia o papel de prestadora de serviço para as Fatecs, estruturando-se através de um Conselho Curador e uma Diretoria de Serviços, com a participação de professores e representantes da indústria. A Fundação se auto-sustenta com o desenvolvimento de projetos elaborados por professores e alunos, a venda de peças não fabricadas pelas indústrias, bem como organiza os vestibulares das Fatecs e das ETES. Cabe-lhe administrar a verba obtida e repassá-la às unidades escolares do CEETEPS.

Mencionamos as atribuições enfrentadas pelo Centro Paula Souza na gestão das Fatecs e das quatorze escolas técnicas incorporadas, a partir da década de 1980. O desafio seria muito maior com a anexação das restantes escolas técnicas estaduais, na década de 1990, quando a capacidade de gestão do CEETEPS seria testada pelo número elevado de escolas transferidas.

A continuidade do processo de transferência dar-se-ia em 1994, perfazendo um total de noventa e seis escolas: as doze primeiras, mais as duas criadas – as ETES de São Paulo e Taquaritinga -, as quais se somaram a incorporação de outras oitenta e duas escolas técnicas. Categorizando-as, trinta e cinco eram escolas agrícolas e quarenta e sete para os setores de indústria, comércio e serviços. Oitenta municípios paulistas contavam com 84 mil alunos de ensino técnico, agrupados em trinta e oito habilitações diversas (Motoyama, 1995, p.484). As escolas profissionais resultavam de convênios estabelecidos entre as três áreas: federal, estadual e municipal. Os municípios disponibilizariam os terrenos, para que as escolas fossem construídas e equipadas. Ao governo estadual, por sua vez, caberia o pagamento dos quadros docente e de funcionários. Sem uma regulamentação geral que unificasse os seus procedimentos, as escolas técnicas gozavam de autonomia e critérios individualizados de gestão. Quando os convênios não foram renovados pelo governo federal, criou-se uma situação de inadimplência para a manutenção das escolas existentes. Estas poderiam ser assumidas pelos municípios, os que pudessem arcar com o custo elevado do empreendimento. O governo estadual optaria por não anexá-las a Secretaria da Educação. Entre as justificativas para não fazê-lo, considerou-se que a isonomia salarial não poderia ser mantida entre os professores da rede estadual de ensino regular e os do ensino técnico, estando fora de cogitação o

rebaixamento dos salários destes últimos. As escolas transferidas para o Centro Paula Souza apresentavam problemas de “deterioração da parte física”, além de “sucateamento de toda a parte instrumental de laboratórios, desnível salarial, qualificação e capacitação do corpo docente”. Mesmo assim, chegaram desacompanhadas de verbas indispensáveis para a manutenção e as reformas urgentes. Como consequência da anexação das escolas técnicas, as identidades distintas das Fatecs e das ETES confundiram-se, e a redistribuição forçada dos recursos disponíveis e insuficientes foi direcionada ao atendimento do elevado número de escolas ingressantes (Vendrameto, In: Motoyama, 1995, p.298-299).

O CEETEPS, que já havia empreendido uma reorganização administrativa com a chegada das primeiras escolas técnicas, viu-se diante de uma tarefa de grandes proporções. Diversos problemas exigiam soluções urgentes, tais como o isolamento geográfico das escolas, a ociosidade parcial das salas de aula no período escolar vespertino, a ausência de um ambiente de trabalho propício à convivência entre professores e alunos, a atualização constante do corpo docente. Foi organizada uma equipe denominada Coordenadoria de Ensino de 2º grau, que emitia pareceres sobre as atividades das escolas técnicas junto ao superintendente, em um trabalho participativo de levantamento de opiniões sobre a questão do ensino técnico. Daí resultaria a formulação de diretrizes comuns para as escolas técnicas estaduais, excluídas as escolas técnicas agrícolas, apartadas em virtude de suas características diferenciadoras. A preocupação preponderante consistia em administrá-las e dar-lhes representação dentro do CEETEPS, até então centrado na formação dos tecnólogos pelas Fatecs.

Na chamada fase atual⁹, considerando que a obra organizada por Motoyama data de 1995, o Centro Paula Souza criaria setores na estrutura administrativa, que lhe conferisse eficácia organizacional em razão da crescente complexidade e expansão das suas funções e atividades. São eles: as Coordenadorias do Ensino Técnico, de Recursos Humanos, de Administração, de Informática; Assessorias de Planejamento e Desenvolvimento Estratégico, Jurídica, de Educação Superior, de Planejamento e Controle de Obras, além de outras assessorias isoladas.

A relevância da participação dos entrevistados na instituição permitiu-lhes emitir pareceres, ancorados na experiência pessoal no decorrer de quase três décadas de ensino tecnológico e, mais recentemente, de ensino técnico. A síntese de suas opiniões

⁹ Pertencentes à fase atual (1995) do CEETEPS estavam: Helena G. Peterossi, Marisa Fumanti Chamon, Bahij Amin Aur, Wladimir Anversa, Francisco Antônio P. Èboli, Luis Sebastião Prigenzi, Elias Horani. Todos exerceram funções de realce para o desenvolvimento da instituição.

versa sobre as perspectivas futuras de atuação do CEETEPS, quanto às mudanças constantes que ocorrem no mundo do trabalho e da produção. Há concordância geral quanto ao grande desafio educacional representado pela administração da rede própria de ensino técnico. Considera-se que a integração das escolas técnicas de 2º grau foi o produto de um ato decisório do governo estadual, justamente quando o Centro Paula Souza estava em processo de consolidação de suas atividades. Este processo passou pelo ajuste de reordenação burocrática quando da vinculação e associação à UNESP, devido aos aspectos legais, jurídicos e trabalhistas envolvidos. Tornou-se o Centro Paula Souza o grande representante da maior rede de ensino da América Latina, que, não por mero acaso, tem suas unidades escolares disseminadas pelos municípios do Estado de São Paulo, cujo poder de produção mais tem contribuído para o crescimento da economia brasileira. Decorrente desse contexto, foi necessário retomar as origens conceituais sobre a formação profissional e a funcionalidade organizacional, para determinar os perfis atualizados dos profissionais habitados e garantir a eficácia e eficiência administrativa. As questões básicas eram: Qual o perfil profissional a ser formado e como formá-lo? Através da educação polivalente ou da educação profissional de base? Em outros termos, a falta de uma política educacional definida instalou a indefinição dos objetivos do ensino técnico integrado ao 2º grau, dentro de uma instituição centrada na formação do tecnólogo e na meta de empregabilidade dos profissionais ali habilitados.

O CEETEPS procuraria alternativas para validar e expandir a qualidade de ensino e para a manutenção e a integração das unidades da sua rede de escolas técnicas, investindo na modernização burocrática interna e na racionalização dos processos organizacionais. Buscou o sistema de parceria com outras entidades sociais e a aplicação tecnológica no processo de ensino e aprendizagem. Um exemplo deu-se com a iniciativa¹⁰ da Coordenadoria do Ensino Técnico (CETEC) na Informatização das Disciplinas do Núcleo Comum, visando utilizar novos recursos educacionais, com base na interdisciplinaridade curricular e na auto-aprendizagem, conforme explicita Moraes (1997, p.3). A instalação de uma nova sede da Fatec de Taquaritinga, por exemplo, orçada em 1 milhão e 300 mil reais, receberia o aporte da Prefeitura local para concretizar o empreendimento. Alguns exemplares do Jornal do CEETEPS citam outras iniciativas

¹⁰ A escola-alvo do projeto foi a ETE Lauro Gomes, de São Bernardo do Campo. Na inauguração estavam presentes o Governador Mário Covas, os Secretários de Estado da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico Emerson Kapaz, Plínio Oswaldo Assmann e Dimas Ramalho, o Diretor-Superintendente do CEETEPS Marco Antônio Monteiro e demais autoridade regionais e locais.

educacionais do Centro Paula Souza, tal como a realização do Seminário de Estudos, em 1997, para refletir e debater as mudanças introduzidas com a LDBEN/1996 e o Decreto nº 2.208/97, do qual participaram os órgãos internos das Fatecs, ETEs e Escolas Técnicas Agrícolas (ETAEs). Procurou-se entender a redefinição do papel do Estado na reforma educacional que abrangia a descentralização e flexibilidade da educação profissional, e prever os possíveis efeitos da articulação entre os ensinos médio e técnico com a área econômica, buscando-se soluções para a inclusão de alunos e os aspectos legais de seleção e de avaliação dentro do sistema modular de ensino (Froncillo, 1997, p.2).

Como parte da reorientação metodológica educacional, projetos desenvolveram-se nos âmbitos interno e externo das escolas profissionais. Priorizou-se a utilização de novos meios de aprendizagem, com adaptação e flexibilidade do currículo, mais adequados aos interesses e objetivos pessoais de cada aluno. As ETAEs foram alvos de ações administrativas que efetivamente as incluíssem no conjunto de medidas de recuperação e preservação da identidade das três categorias de escolas profissionais¹¹. Palestras, eventos e cursos revestiram-se de uma função integradora, mediando o relacionamento das escolas entre si e com as comunidades circundantes, e foram abordadas questões ligadas a setores do mercado de trabalho, em especial aos de telecomunicações, informática e atividades empresariais. O projeto Programa de Formação de Pequenos Empresários Rurais (PROJOVEM) foi idealizado e concretizado para tornar empreendedores os jovens pertencentes à zona rural e com escolaridade incompleta, através da cooperação de representantes do Centro Paula Souza e docentes da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queirós (ESALQ/ USP). O projeto da Cooperativa-Escola pautou-se pela formação de cooperativas das escolas técnicas, que funcionavam como empresas juridicamente constituídas, nas quais atuavam professores, alunos e funcionários. Nos meses de agosto a outubro de 1997, seis cursos de Cooperativismo integraram-se ao Programa de Capacitação de Recursos Humanos, fruto do convênio firmado entre CEETEPS e a Fundação VITAE. Pretendeu-se que os alunos conhecessem a inserção do movimento cooperativista no contexto político-econômico atual, em especial quanto às cooperativas agrícolas (CEETEPS, Boletim Informativo, n. 16, 1997, p.1). O projeto Psicicultura teve por finalidade e utilidade prática a produção e comercialização de peixes.

¹¹ Segundo o Jornal do CEETEPS, 1997, n.60, p.4, em 14 de maio de 1997, o Governador Mário Covas empossou 1.056 membros dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento Rural, entre os quais professores e diretores de 27 ETAEs e 2 ETEs, com o objetivo de formular, traçar diretrizes e modernizar a gestão pública da agropecuária paulista.

Os projetos pretenderam capacitar os alunos com técnicas gerais específicas de produção, instalar a prestação de serviços às comunidades locais e regionais e prover recursos financeiros que sustentassem o desenvolvimento das atividades dos diversos setores das escolas técnicas, através de uma forma de aprendizagem voluntária¹², relacionada com a mobilização do interesse e a predisposição do aluno (Costa, 1997, p.2). Outros projetos seriam desenvolvidos, tal como o da área de Documentação Histórica que visava formar um banco de dados para o CEETEPS sobre a trajetória do ensino técnico paulista, através de parceria da instituição com o Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP e com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. O Jornal CEETEPS (1997, n. 60, p.4) anunciaria iniciativas pertinentes a eventos culturais e programas de qualificação e de requalificação profissional dos servidores, buscando-se posicionar as escolas profissionais frente a novos desafios da economia paulista tecnologicamente desenvolvida e igualmente posicionando os alunos para a plena correspondência entre a escola e o mercado de trabalho.

Em relação às ETEs, a preocupação fixava-se no processo de ensino e aprendizagem e as escolas deveriam desenvolver projetos próprios, individuais ou integrando várias unidades de ensino. Em 1997, o Diretor Superintendente do CEETEPS Marcos Antônio Monteiro expressava a apreensão em relação à regulamentação e aplicação da Lei nº 9.394/96 à educação profissional, por entender que, para atender aos novos objetivos postos na Lei, a representação da Educação Profissional e do CEETEPS no quadro de Conselheiros do CEE tornava-se essencial, tendo em vista as particularidades desse ramo de ensino e do sistema que o administrava. Cinco anos depois, em 2002, a representatividade seria alcançada e utilizada como posição estratégica para as discussões sobre o papel da educação profissional. Uma questão polêmica referia-se ao fato de que o ensino técnico passara a ser um sistema complementar e articulado ao ensino médio, conforme a LDB/1996 estipulara. Em suma, o CEETEPS almejava uma câmara específica no CEE, para tratar de assuntos referentes à educação profissional, mesmo porque os níveis de ensino profissional – básico, técnico, tecnológico – não se enquadravam nas câmaras existentes e direcionadas para o ensino de níveis básico e superior. Nos depoimentos analisados, a concordância geral firmou-se nas características próprias da

¹² Para Costa, o PROJOVEM não segue o modelo clássico de ensino. Nele ocorre a aceleração da aprendizagem, com acesso mais rápido à informação e meios auxiliares de aprendizagem, como fonte de estímulo e de aplicação imediata. O núcleo PROJOVEM de Peruíbe, por exemplo, contou com o apoio da organização não-governamental (ONG) Centro Ecumênico de Publicações e Estudos “Frei Tito de Alencar”.

educação profissional, às quais era pertinente um tratamento diferenciado que considerasse também as exigências do setor produtivo, em especial as do subsistema paulista de educação profissional.

Ao que tudo indica, o CEETEPS encontra-se em fase de reestruturação de sua política educacional, para isto desenvolvendo um constante processo de avaliação das ocorrências positivas e negativas que permeiam a gestão administrativa da sua rede escolar de ensino profissional. Em 2003, diretores das Fatecs e ETEs reuniram-se para analisar as dificuldades enfrentadas pelas unidades escolares, buscando melhorar a qualidade de ensino. Os grupos de trabalho trabalharam com seis temas: capacitação docente e dos servidores; plano de carreira; reposição de servidores atuantes ou sujeitos a processo de seleção, bem como sobre o procedimento de revisão do plano de carreira e do cronograma para repor as perdas salariais. Da mesma forma, o Regimento Comum das ETEs passaria por revisão e atualização periódicas. Quanto aos Centros Tecnológicos Regionais (CTR), indicava-se a formação de comissão de estudo para analisar as suas possibilidades de organização e funcionamento (Jornal do CEETEPS, 2003, p.3).

Ainda em 2003, a Assessoria de Avaliação Institucional (SAI) – implantada pelo Centro Paula Souza em 1997 – realizou mais uma avaliação das unidades que compõe a sua rede escolar. A regularidade anual do SAI e também a do Sistema de Acompanhamento Institucional dos Egressos (SAIE) visa aperfeiçoar as ações educacionais, que permitam a integração entre as escolas e as comunidades. São ouvidos os diretores, professores, servidores e alunos, que apontam os pontos positivos ou negativos existentes nas instituições de ensino. No ano de 2002, a evolução positiva dos dados qualitativos e quantitativos referentes ao desempenho das ETEs e Fatecs foi significativa. Atualmente, o índice de desempenho ideal chega a 98%, acompanhado pelo elevado grau de satisfação de pais, professores, servidores e alunos com o desempenho das escolas técnicas. A afluência de alunos cresce na proporção de quatro candidatos por vaga disponível, que buscam a “boa escola” (Jornal do CEETEPS, 2003, p.3).

A questão da identidade da Educação Profissional sobressai na leitura dos depoimentos analisados, que apresentam divergências sobre o como habilitar o profissional técnico e o tecnólogo para o mercado de trabalho. Retoma-se a histórica e polêmica questão sobre a presença das matérias teóricas e da prática nas habilitações profissionais, formação geral e específica, em que a composição curricular passa a ser mecanismo mediador de aplicação de uma determinada proposta pedagógica institucional.

Permanece o cerne do problema: Como o profissional de nível técnico está sendo formado entre a lógica do mercado na sociedade capitalista e a lógica teórica e ideal expressa nos princípios gerais e específicos, objetivos e metas da legislação de ensino? Entendemos que a resposta a esta questão ultrapassa o âmbito administrativo do CEETEPS e o circunscrito à legislação de ensino. Pode e deve ser pesquisada no âmbito da instituição de ensino técnico, para caracterizar os problemas internos de caráter organizacional e cultural que lhe afetam a prática educativa, isto é, para que se processe a reflexão sobre as situações concretas e possivelmente conflitantes que se agregam à identidade institucional.

2.2 A Escola Técnica Estadual Paulino Botelho de São Carlos

Assim como a economia paulista descentralizou-se, ramificando-se da capital São Paulo para concentrar-se em centros urbanos regionais no interior do Estado, o processo de criação e implantação das escolas profissionais seguiria o mesmo trajeto. Cremos que a intencionalidade da localização de cada uma delas nesses centros urbanos ajustou-se a interesses econômicos determinados, concretizados pela ação compartilhante dos governos estadual e municipal, e da iniciativa privada. Nesse caso, a destinação concretizada materializou-se nos prédios escolares das cidades interioranas, consideradas qualificadas para a dotação do ensino profissional. Para contextualizar a interiorização territorial das escolas profissionais paulistas, priorizamos o Município de São Carlos, de médio porte e localizado na região central do Estado de São Paulo, que apresentou processos graduais de urbanização e industrialização e, de forma paralela a tais processos, a constituição do setor educacional público e privado. A destinação da Escola Profissional Secundária, hoje Escola Técnica Estadual Paulino Botelho, insere-se nesse contexto.

A confluência dos citados processos nos permite caracterizar o desenvolvimento econômico do município. O epicentro desta movimentação socioeconômica ocorreu com a fundação do povoado de São Carlos, em 1857, na região dos chamados campos¹³ ou sertões de Araracoara. Portando uma similaridade comum às outras localidades constitutivas da região central, na história da cidade de São Carlos constam os nomes de famílias que, através da posse da terra, mantiveram-se atuantes na

¹³ Os campos englobavam os municípios atuais de Araraquara, São Carlos, Descalvado, Itirapina, Dourado, Ribeirão Bonito, Boa Esperança do Sul, Gavião Peixoto, Santa Lúcia, Rincão, Ibaté, Motuca e Matão, segundo informações de Benincasa, 2003, p.43.

política local, regional e nacional, traçando diretrizes para a economia, para a educação e a vida social, mesmo porque detinham com exclusividade as relações de produção.

Autores consultados, Camargo (1916), Truzzi (1986), Devescovi (1987), classificam como de tipo artesanal as atividades industriais existentes no começo do século XX, na cidade de São Carlos, mas que já favoreciam o seu posicionamento como centro atrativo para os trabalhadores, a fixação de novas empresas e o investimento de capitais nacional e estrangeiro. Em fins de 1930, segundo Devescovi (1987, p. 82-83; 110-115), os movimentos industriais alcançaram os centros urbanos mais dinâmicos do interior paulista com maior ou menor intensidade, como novo padrão de acumulação que se afirmaria na década de 1940. Em 1965, São Carlos abrigava duas grandes empresas com 500 a 999 empregados; duas outras empresas com 250 a 499; quatro com 100 a 249, e outras quatro com 50 a 99 empregados¹⁴. Doze pequenas empresas empregavam de 20 a 49 trabalhadores¹⁵. Em 1975, cresceria a participação dos setores industriais de mecânica e metalurgia, elevando-os para a primeira e segunda posição, e as indústrias têxtil e alimentar ficariam com as terceira e quarta posições na produção industrial do município (Idem, p. 143-149). Cremos que as características do desenvolvimento econômico da cidade – o afastamento das atividades de economia primária e a instalação gradual e constante de um parque fabril – foram responsáveis pelo seu desenvolvimento econômico e tecnológico, e que o seu processo de urbanização foi condicionado também pela disponibilidade de emprego nas indústrias locais e, em correspondência, pela formação da força de trabalho.

Ao encerrar-se a década de 1970, a cidade contava com 365 estabelecimentos comerciais e estavam postas as condições impulsionadoras da evolução de São Carlos como detentora de um futuro parque de alta tecnologia. A relação entre o aumento populacional urbano e o decréscimo da população da zona rural tem, na sua origem, dados estatísticos pouco confiáveis, porque obtidos por métodos e processos indefinidos. A

¹⁴ As grandes empresas, na época, eram a Indústria Pereira Lopes S.A. e a Lápis Johann Faber Ltda. As médias empresas, em ordem decrescente de pessoal ocupado eram: Companhia Brasileira de Tratores, Fiação e Tecelagem Germano Fehr S.A., Fábrica de Tapetes São Carlos Ltda, Tecelagem São Carlos Ltda, Companhia de Fiação e Tecidos São Carlos, Conservas Alimentícias Hero S.A., Cooperativa de Laticínios São Carlos, S.A. Indústrias Giometti e Indústrias R. Camargo S.A.

¹⁵ Entre as pequenas empresas, quatro eram do setor de mecânica: Baptista Lauria Ricetti Indústria e Comércio, Diamantul JK Smit e Sons S.A., Prominas Brasil S.A., Hece Máquinas Acessórios Indústria e Comércio Ltda; duas dos setores de madeira e mobiliário: Francisco Ferreira S.A. e Indústria Favoretto Ltda; duas indústrias têxtil de Antoine Azouri e Irmão e William Sallum e Cia; uma de papel, a Indústria de Papel São Carlos S.A.; uma de couros, peles, similares a Curtidora Monterrosa Ltda; uma de química a Indústria Carlos Facchina S.A., e a Cooperativa Agrícola de São Carlos, de produtos alimentares.

tabela¹⁶ abaixo fornece-nos o total dos habitantes do município no período de 1920 a 1970, em paralelo ao movimento migratório campo-cidade:

Tabela 2 – População Urbana e Rural no Município de São Carlos

Ano	População Urbana	%	População Rural	%	População Total	%
1920	15.404	28,4	38.821	76,6	54.225	100
1930	15.538	29,7	36.812	70,3	52.350	100
1940	25.746	53,0	22.863	47,0	48.609	100
1950	32.703	68,5	15.028	31,5	47.731	100
1960	52.817	77,3	15.550	22,7	68.367	100
1970	76.681	88,8	9.704	11,2	86.385	100
Total	218.889	100	138.778	100	357.667	100

Tabela 2a - Variações Demográficas da População Urbana e Rural

Período	População Urbana	População Rural
1920-1930	134	-2.009
1930-1940	10.208	-13.949
1940-1950	6.957	-7.835
1950-1960	20.114	522
1960-1970	23.864	-5.846

Ao analisar a evolução da indústria nos municípios de Araraquara e São Carlos, Lorenzo (1979, p.40-41) credita-lhes maiores condições para que se tornassem núcleos urbanos regionais, ao contrário do sucedido com as novas zonas que se firmaram com base na monocultura cafeeira, em decorrência da acomodação precoce das relações capitalistas de produção, a saber, a presença da ferrovia e da mão-de-obra assalariada. De 1970 a 1990, a cidade evoluiria em população e número de indústrias. Em 1991, segundo dados do IBGE (In: Pucci; Ramos-de-Oliveira; Sguissardi, 1995, p. 1-3) a população da cidade correspondia a 158.138 habitantes, dos quais 5,28% estacionados na zona rural. Contavam-se 600 empresas, 50 delas de médio e grande porte e 50 definidas como de alta tecnologia. A mão-de-obra demonstrava tendência à concentração no setor terciário, em

¹⁶ Dados do IBGE, Censos Demográficos de 1920, 1940, 1950, 1960, 1970 expostos por Lorenzo (1979, p. 143; 153), Truzzi (1986, p. 143), Devescovi (1987, p. 172-173); dados referentes a 1920 retirados de Lorenzo e do NPD, e de 1930 do NPD/UFSCar.

detrimento dos setores primário e secundário. Mesmo assim, o parque industrial responsabilizava-se por empregar a metade da população economicamente ativa da cidade, cerca de 40.000 pessoas. Decorridos treze anos, São Carlos tornou-se pólo tecnológico, conceituado por Nosella e Buffa (2003, p. 19-20) como o espaço geográfico que compreende uma microrregião cujas características definem-se em termos da evolução histórica de elementos postos nesse espaço e que ocasionam o desenvolvimento tecnológico, em virtude da valorização das atividades de pesquisa pelas instituições escolares e empresas. Conceitua-se um pólo tecnológico como um centro irradiador da ciência aplicada aos vários ramos de atividade na geração da tecnologia moderna. Instalou-se na cidade um sistema formado pelo ensino, pesquisa e empresas atuantes nos setores da tecnologia de ponta, tais como mecatrônica, química, bioengenharia, ótica, informática, etc. Para gerenciar esse sistema, em dezembro de 1984 instituiu-se como entidade jurídica a Fundação Parque de Alta Tecnologia (ParqTec), organização não-governamental e sem fins lucrativos, com a finalidade de impulsionar o desenvolvimento tecnológico em São Carlos e região, favorecendo a transferência da tecnologia produzida nas universidades para as empresas.

A Fundação mantém-se com as contribuições das empresas que lhe são associadas, com recursos oriundos da prestação de serviços a instituições e empresas, e convênios com agências de fomento, oficiais, privadas, nacionais ou internacionais. Possui um Conselho de Curadores que deliberam sobre as atividades da instituição, uma Diretoria encarregada da parte executiva, além de um Conselho Técnico e Científico. A Fundação tem ampliado sua atuação, no decorrer de duas décadas, firmando parcerias com a Prefeitura Municipal, universidades locais, CNPq, Sebrae, Fiesp, Ciesp, Embrapa etc. Assim, originaram-se: em 1988, o Centro Empresarial de Alta Tecnologia (CEAT); em 1991, o Centro Incubador de Empresas Tecnológicas (CINET); em 1993, a Prefeitura doaria uma área de 173 mil m² para a construção futura do São Carlos Science Park; em 1994, são inaugurados o Centro Incubador de Empresas de Software (Sofnet) e o Centro de Informação Tecnológica (CIT); em 1995, laboratórios foram instalados na sede da Fundação para assessorar as atividades das empresas incubadas e filiadas, e demais empresas e instituições; em 1996, o programa de formação e atualização de empresários iniciou-se com o ParqTec Business School e o São Carlos Science Park; em 1998, o Sebrae e a Fundação aprovaram o projeto do Centro de Modernização Empresarial de São Carlos (CME), que iniciou as atividades em 1999 (Nosella e Buffa, p. 42-48).

Não esqueçamos que São Carlos conta, hoje, com um expressivo setor terciário, e com a presença de indústrias de grande porte. Citando algumas, temos a Eletrolux, Tapetes São Carlos, Latina, São Carlos S/A Indústria de Papel e Embalagens, Tecumseh, Faber-Castell etc. A diversificação dos setores industriais oferece a oportunidade de emprego e de qualificação de mão-de-obra, a exemplo do Centro Tecnológico Aeronáutico da TAM Linhas Aéreas que prioriza a criação de cursos técnicos para a formação e posterior contratação do profissional de nível médio (Jornal Primeira Página, 2002, p. A8). Quanto ao mercado de trabalho local, a Subdelegacia do Trabalho informa o possível crescimento de vagas, para o ano de 2005. No primeiro semestre de 2004, 2,4 mil postos de trabalho foram ocupados em São Carlos. Destes, aproximadamente 2 mil postos caracterizaram-se com primeiro emprego. O setor industrial foi o que mais empregou, seguido pelos setores de prestação de serviços, comércio e construção civil. Entretanto, salienta também que a desqualificação da mão-de-obra entrava o acesso ao mercado de trabalho, dessa forma permitindo o trabalho informal. A carência maior é pela mão-de-obra de nível técnico, falha apontada pelas empresas interessadas. (Jornal Classificados e Eventos e São Carlos News, 2004, p. 4-5).

Consideramos que a cidade de São Carlos obteve, com a força política da elite local, três instituições públicas de ensino que subsidiaram a trajetória da cidade para tornar-se um pólo tecnológico: a Escola Normal Secundária, modelo por excelência de qualidade do ensino propedêutico e, por isso mesmo, seletiva na constituição da clientela escolar; a Escola Profissional Secundária, também modelo por excelência da oferta de qualidade no ensino profissionalizante para os jovens de menor poder aquisitivo; a Escola de Engenharia (EESC), instituição de ensino superior que garantia a sua qualidade de ensino através de concorridos vestibulares. Em 1968, somar-se-ia a instalação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), após longa disputa pela sua localização territorial, e em 1970 a implantação concreta do campus, providenciada pelo poder municipal em terras desapropriadas. Estas instituições de ensino dividiram o meio ambiente, que abrigava um parque industrial e um centro educacional expressivos. No mais, divergiam em objetivos e fins educacionais, pois três delas reportavam-se à formação de profissionais com graduação de nível superior. Como vimos, o Estado de São Paulo implantou uma vasta rede de escolas profissionais no interior paulista como política de incremento ao crescimento industrial. Neste sentido, o ensino da Escola Profissional

direcionava-se à formação do profissional de nível médio, posteriormente chamado técnico, para o desempenho de atividades adjutórias às dos engenheiros.

O que nos fica dessa parcial exposição sobre São Carlos é que ela portou condições para ser dotada de escolas disputadas por outros municípios. Evoluiria na industrialização e na educação, setores aparentemente isolados, mas coadjuvantes na economia capitalista, assim como o aumento populacional e a oferta de empregos nos vários setores da economia. Segundo o Jornal Primeira Página (2004, p.7), a cidade possui quase 200mil habitantes e um índice de mortalidade infantil de menos de sete óbitos para mil nascimentos, o que a coloca em evidência no Estado. Notícias recentes contabilizam 203,7 mil habitantes para a cidade, segundo o IBGE. De acordo com a Associação Comercial e Industrial, aqui estão instaladas 8,4 mil empresas, das quais 900 são indústrias. Mencionemos ainda a presença do Centro de Desenvolvimento de Indústrias Nascentes (CEDIN), uma incubadora de empresas que incentiva a geração e operacionalização de novos empreendimentos no seu espaço físico-organizacional, com baixos custos e com assistência técnica de apoio. Surgiu, em 1986, da iniciativa do governo estadual e parcerias firmadas com a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, CEETEPS, Prefeitura Municipal de São Carlos, Fundação ParqTec, CNPq, Sebrae e outras. Para atingir seu objetivo, inter-relaciona-se com as universidades, escolas técnicas e institutos de pesquisa, para a contínua atualização das atividades de pesquisa e de produção.

Até o momento, expusemos o contexto evolutivo de São Carlos, da cafeicultura à formação de um parque fabril de atividades produtivas diversificadas, que a configurou como tecnológica. A educação de nível superior foi solicitada para atingir essa meta. A educação profissional de nível técnico também o foi? Convém lembrar que a cidade possui uma escola técnica pública e as escolas Senai e Senac, privadas, e outras mais que resultam da iniciativa particular.

Uma das mais primeiras escolas implantadas no interior do Estado, os processos de criação e de implantação da Escola Profissional Secundária foram condicionados pela capacidade de a cidade de São Carlos industrializar-se, a exemplo de outras cidades vizinhas. A elite política local, em sua maioria composta por membros da aristocracia local e regional, e somente mais tarde contando com representantes de outras camadas sociais, perseverou para o desenvolvimento econômico e a geração de mão-de-obra qualificada, o que beneficiaria o município e a população, esta última abençoada com

a possibilidade de aprender um ofício enobrecedor que contribuiria para a dignidade do homem e do cidadão, segundo o discurso político.

As atividades agrícolas e o número de habitantes da zona rural decaíram, tornando a cidade gradativamente um centro urbano de atividades industriais. Cresceu o setor terciário com o aumento populacional, de modo que a cidade qualificou-se para o posto de depositária de uma escola profissional. Nesse contexto, a Escola Profissional foi aclamada, quando, antes, havia sido preterida ante a possibilidade de a cidade abrigar uma Escola Complementar, e depois a Escola Normal Secundária. Quando nasce, portanto, a Escola Profissional já se identifica com o processo de industrialização local, e também com os jovens de mais baixa renda familiar, filhos de operários e outras categorias profissionais, em especial os filhos de imigrantes. A apologia ao ensino profissional apenas confirmaria a serventia prática da Escola: para uns a possibilidade de contar com a formação de mão-de-obra média, menos contestatória, mais barata e mais subordinada; para pais e alunos a oportunidade de estudo e de trabalho, ante o campo restrito da escola pública e a premência de subsistência familiar, que já exigiam a qualificação do trabalhador para a indústria ou para o trabalho autônomo nos setores primário, secundário e terciário da economia.

A opinião pública foi manipulada para integrar-se ao regozijo geral pela criação da Escola¹⁷, ocorrida com o Decreto n° 4.649 de 13 de fevereiro de 1930, assinado pelo Presidente do Estado de São Paulo, Dr. Júlio Prestes de Albuquerque, com base na Lei n° 1.709 de 1919, que destinava cinco escolas profissionais para o interior paulista. Esta Lei regulamentava os procedimentos para a criação das escolas. A parceria entre o governo estadual e o municipal, em ambos visíveis as atuações das elites agrária e industrial interferindo nas políticas econômica e educacional, estabelecia-se da seguinte forma: o auxílio de cento e cinquenta mil réis para o aparelhamento dos cursos, desembolsados pelo município solicitante; caso o município disponibilizasse um prédio próprio, ficaria isento desta contribuição compulsória, mas responsabilizar-se-ia ainda pelos recursos materiais necessários ao funcionamento dos cursos, quase que totalmente assentado na prática nas oficinas. Se coubesse ao Estado construir o prédio escolar, o município doaria o terreno. Por breve tempo, portaria o nome de Escola Profissional Dr. Júlio Prestes, para passar em definitivo para Escola Profissional Secundária Mista,

¹⁷ Cf. maiores detalhes em Buffa e Nosella (1998, p. 45) sobre as notícias veiculadas pelo Jornal *O Correio de São Carlos*, órgão a cargo do Partido Republicano Paulista, e sobre os primeiros cursos instalados.

portadora da inovação educacional de co-educação, isto é, alunos e alunas coabitando o mesmo espaço escolar. O atraso na inauguração, em virtude da Revolução de 1930 e de falta de verbas, não impediu que as matrículas fossem efetuadas, o diretor nomeado e que os prefeitos responsáveis pela gestão da cidade fossem aplaudidos. Eram eles Paulino Botelho de Abreu Sampaio, Antônio Militar de Lima, e demais figuras eminentes que haviam atuado para a concretização do evento.

A evolução da Escola Profissional Secundária Mista foi marcada por algumas fases distintas. Uma primeira, da criação e instalação até a Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), quando sua denominação passa a ser Escola Industrial de São Carlos (1949), e Escola Técnica Paulino Botelho (1952); a segunda fase, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 1961, quando passou a chamar-se Ginásio Industrial Estadual Paulino Botelho (GIE) em 1965, e Colégio Técnico Industrial Estadual Paulino Botelho (CTIE) em 1970, quando foi dotada do ensino de 2º ciclo; a terceira fase deveu-se à reforma do ensino de 1º e 2º graus pela Lei federal nº 5.692, de 1971, que a tornou Escola Estadual de Segundo Grau Aracy Leite Pereira Lopes (1974), Centro Estadual Interescolar Paulino Botelho (1976) e a denominação atual de Escola Técnica Estadual Paulino Botelho (ETE), que lhe foi atribuída em 1985 e mantida pela atual LDBEN de 1996¹⁸. Cada uma das quatro fases, produzidas e registradas historicamente, indica a ascendência reguladora da legislação de ensino que é, sobretudo, a expressão gráfica de decisões e ações derivadas dos âmbitos de atuação política e empresarial, e que são vertidas para a educação profissional. As várias e sucessivas denominações que recaíram sobre as escolas técnicas paulistas significaram alterações e ajustes correspondentes na organização e no funcionamento das instituições, nos cursos e currículos, no escalonamento de professores de cultura geral e de cultura especializada, e na composição de clientela escolar. As determinações externas, que incidem e alteram os procedimentos burocráticos administrativos, que delegam à prática escolar as situações transitórias de adaptações e afetam o trabalho dos docentes, discentes e funcionários, tornam as escolas técnicas mais vulneráveis nos momentos de transição. Tanto maior é o grau de vulnerabilidade quando as alterações e ajustes estruturais afetam a identidade institucional. Se o espaço organizacional é suscetível a mudanças, o espaço cultural passa a refletir a discordância ou a concordância com as modificações introduzidas e cada

¹⁸ As leis e diretrizes responsáveis pelas alterações nominais da instituição escolar encontram-se em Buffa e Nosella, 1996, p. 31.

membro de comunidade escolar, em um ato de introspecção, medita sobre as conseqüências para a instituição escolar a que pertence e a própria situação de trabalho.

A Escola Técnica Estadual Paulino Botelho, de São Carlos, antiga Escola Profissional Secundária, pode representar com muita propriedade as metamorfoses do ensino técnico paulista, antes industrial e, primeiramente, profissional. Tem um histórico apto a isto, pois a organização e o funcionamento das instituições escolares de ensino profissional são determinados pela juridicidade das políticas educacionais, vertidas em suas decisões finais para a legislação de ensino. Neste caso, o estudo do espaço organizacional torna-se uma categoria comum de análise das condições de funcionamento da escola técnica paulista, sob a influência das reformas educacionais. Ante esta estrutura jurídica-oficial, há que se considerar a cultura da escola, sem a qual a prática escolar regrada nada mais se torna que um ato infenso a interferências das ações individual e coletiva dos membros da comunidade escolar.

Começamos pelo espaço organizacional. O serviço técnico-administrativo mantém a estabilidade e a racionalidade dos procedimentos usualmente necessários à administração escolar eficiente. Os registros escolares são fontes que atestam os procedimentos burocráticos e as práticas escolares historicamente datados, quando preservados. Pesquisa anterior a esta atual (Corrêa, 1999, p. 31-32), comprovou que os livros administrativos da então Escola Profissional Secundária de São Carlos obedeciam a um padrão até o ano de 1939: os registros assentavam-se em dois livros complementares, um deles destinado às notas de aplicação e exames nos cursos e disciplinas, e outro aos dados gerais de identificação de cada aluno, desde os dados pessoais de filiação e moradia aos registros de matrícula e possíveis reprovações ou eliminações. O Código de Educação do Estado de São Paulo, de 1933, estabelecia a organização do ensino profissional até então. Na Escola, os livros de registros e os prontuários dos alunos indicaram a presença do Curso Vocacional, de um ano de duração e antecedendo as três primeiras séries regulamentares de estudo, a partir de 1933. Nele, a característica principal era a rotatividade do aprendizado dos alunos pelas áreas profissionais curriculares, permitindo-lhes optar por uma delas. O ensino noturno seria iniciado neste mesmo ano através da Escola Noturna de Aprendizado e Aperfeiçoamento, atendendo jovens e adultos sem possibilidade de cursar o período diurno integral de estudos. A distinção social já ocorria, pois a escola para filhos de trabalhadores já os possuía com disponibilidade de tempo para permanecer na escola diurna, e outros com a única opção de cursar a escola noturna.

Cursos e disciplinas foram dispostos em Cultura Geral e Cultura Técnica, gradualmente instalados a partir do funcionamento da Escola. Os cursos masculinos iniciais foram os de Mecânica e de Marcenaria, cada um com suas especialidades: tornearia, ajustagem e fresa, fundição, ferraria e serralheria. Os cursos femininos incluíam Confecções e Corte, Roupas Brancas, Rendas e Bordados e Economia Doméstica. As disciplinas de Cultura Geral resumiam-se a Português e Matemática, acrescidas de Desenho Profissional e Plástica para os homens, e de Desenho Profissional, Puericultura, Arte Culinária e Química Aplicada para as mulheres. A prática da área especializada dava-se nas oficinas, de modo que a média geral dos cursos era extraída das médias de Cultura Geral e das Oficinas. Esta matriz curricular iria aperfeiçoando-se, com a disciplina Tecnologia passando a constar dos prontuários por volta de 1937, na parte de Cultura Técnica, a partir das 2ª séries dos cursos. Uma característica que convém ser lembrada é a de ser a Escola Profissional de nível secundário, o que significava pertencer ao ensino médio, na época, e receber alunos das escolas primárias para que cursassem os quatro anos seguintes, o Curso Vocacional e mais três séries, que correspondiam às quatro séries do primeiro ciclo das escolas propedêuticas.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial, pelo Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, estabeleceu novas bases de organização e de regime no ensino profissional e as escolas profissionais passaram a ter ensino organizado em dois ciclos. Na Escola, observou-se que ocorreu uma reformulação nos registros administrativos, dificultando a coleta de dados sobre estes itens, já no ano antecedente a 1942, quando da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial que viria regulamentar esse ramo de ensino em âmbito nacional. Este fato significou um esforço adaptativo às novas normas de ensino, mesmo porque cursos e disciplinas foram igualmente reformulados. Não ocorreram pequenas alterações, solucionadas com medidas corretivas mínimas, mas alterações mais amplas e estruturais. No ensino de primeiro ciclo, localizaram-se quatro ordens de ensino: o Curso Industrial, o Curso de Mestria, o Curso Artesanal e o Curso de Aprendizagem. Diferiam entre si pelo tempo de duração dos cursos e suas finalidades. Os dois primeiros eram classificados como ordinários ou regulares, compreendendo formação profissional mais longa, em período diurno, sendo o Curso de Mestria uma complementação ao Curso Industrial Básico. Os dois seguintes pautavam-se pelo tempo de formação reduzida e adaptável às circunstâncias pessoais de vida dos alunos, tal como um trabalho exercido, e em geral foram assumidos pelas escolas artesanais ou pelas escolas Senai, no caso dos

cursos de aprendizagem profissional. A inovação pedagógica efetivou-se com a introdução das Práticas Educativas com as disciplinas de Educação Física, Educação Doméstica para as mulheres e Canto Orfeônico, inicialmente também acrescidas por Culto Cívico e Educação Pré-Militar, não mais entrevistadas nos anos subseqüentes. O segundo ciclo englobava o curso técnico e o pedagógico, o primeiro para formar o profissional técnico em cursos de três anos de duração, após matricular, via exame vestibular, os alunos egressos dos cursos industriais e dos cursos ginasiais regulares.

A Escola Profissional de São Carlos passou a ser Industrial através do Decreto federal nº 11.314, de 13 de janeiro de 1943, publicado no Diário Oficial de 24 de junho. A equiparação concedida pelo governo federal abrangia os cursos industriais de Fundição, Mecânica de Máquinas, Máquinas e Instalações Elétricas, Marcenaria, Corte e Costura. A escola permaneceu como de primeiro ciclo, com a ordem do Curso Industrial Básico que abrangia as seguintes modalidades: os cursos industriais ordinários, os cursos extraordinários noturnos e os cursos avulsos. Os cursos industriais ordinários formavam os jovens como artífices, a partir dos doze anos de idade e no período de quatro anos. O Curso Vocacional cedeu espaço à primeira série, seqüenciadas pelas outras três. A Escola Noturna passou a Curso Extraordinário de Continuação, mantido no período noturno, para qualificar profissionalmente jovens e adultos não diplomados ou habilitados. Foi dada atenção especial aos cursos extraordinários noturnos. A partir de 1943, cursos novos e mais rápidos foram introduzidos na programação curricular: ajustagem, Desenho Mecânico e Torno Mecânico, Construção de Móveis e Costura (feminino). Em 1945, vieram os cursos de Eletrotécnica, Fundição, Torno de Madeira, Freza, Entalhe, Desenho Arquitetônico, Alfaiataria, Bordados e Educação Doméstica (feminino). O ensino noturno priorizava a prática, mas não era incomum que os alunos do período diurno cursassem os cursos noturnos, que lhes conferia o certificado após um ano de freqüência no curso escolhido.

O currículo foi ampliado com as disciplinas de Cultura Geral, como Ciências Físicas e Naturais, Geografia e História do Brasil. Na Cultura Técnica permaneceram o Desenho Técnico, Tecnologia e Oficina, nesta última dando-se a aprendizagem prática das modalidades de ensino dos cursos escolhidos. Esta disposição curricular perduraria na década de 1950. Anote-se que essas alterações organizacionais exigiram o recadastramento dos alunos da Escola, antigos e novos. Verificou-se o aumento de matrículas nos cursos noturnos e diurnos, mas também o alto número de reprovados e

evadidos. Os livros administrativos apresentaram falhas em seus registros quanto ao número de alunos por curso, mas forneciam o total geral dos matriculados no ano. Comprovou-se que, de 1943 a 1952, esse total geral foi de 851 alunos inscritos no Curso Industrial Básico diurno e regular de quatro anos. Mais completos, os registros de diplomados, no mesmo período, acusaram um total de 241 artífices formados (28,3%), com 610 cursos inconclusos, ou menos de um terço de diplomados (Cf Corrêa, 1999, p. 54-56; 188).

A próxima aquisição da Escola Profissional foi o Curso de Mestria, pela Lei estadual nº 490, de 20 de outubro de 1949, também de primeiro ciclo do Curso Industrial Básico regular ou ordinário. Formava como mestres os alunos dos cursos industriais, em dois anos de duração do curso específico e solicitado pelo aluno, após o exame de seleção nas disciplinas de Tecnologia e Oficina. O primeiro ano constava de estudos teóricos aprofundados e o segundo ano correspondia ao estágio supervisionado nas indústrias (masculino) ou sob a supervisão das professoras (feminino). Para alguns alunos, o estágio foi o primeiro contato efetivo com o local de trabalho. Outros alunos tiveram que abandonar seus empregos ou o trabalho autônomo para empreender o Curso de Mestria que, acreditavam, proporcionaria maiores chances no mercado de trabalho pela especialização ministrada. Os períodos de trabalho e de estudo não se conciliavam, pois o currículo programático do curso exigia dedicação. Em sua composição também eram dispostas as disciplinas de Cultura Geral, Cultura Técnica e as Práticas Educativas. Como conteúdos gerais, persistiam o Português e a Matemática, mas a Cultura Técnica dividia-se em uma parte de disciplinas comuns aos cursos masculino e feminino e uma parte específica com disciplinas próprias de cada área profissional escolhida. Em si, o Curso de Mestria era seletivo, no sentido de que um limitado número de alunos egressos do Curso Industrial Básico davam continuidade aos seus estudos. Infelizmente, falhas nos registros de matrículas do curso de Mestria impossibilitaram a extração do total de matriculados nos dez anos de sua vigência. Felizmente, os livros de registros de diplomas contabilizaram no período um total de 239 alunos diplomados, sendo 148 alunas e 91 alunos. Encerrado o curso definitivamente em 1960, houve perda significativa para a Escola e seus alunos, pois a instituição não possuía o segundo ciclo de estudos, que seria de nível secundário.

Antecedendo o Curso de Mestria, a Lei nº 401, de 01 de agosto de 1949, alterou a denominação da instituição para Escola Industrial Paulino Botelho, instituindo-lhe o patronato. Três anos depois, tornou-se Escola Técnica Paulino Botelho, pela Lei

estadual nº 1.969, de 16 de dezembro de 1952. A passagem de industrial a técnica ocasionou a introdução dos cursos técnicos de Eletrotécnica, Química Industrial, Construção de Máquinas e Motores, Indústria Têxtil, Desenho Técnico, Agrimensura. Entretanto, apesar de denominada técnica, a Escola permaneceu como de primeiro ciclo, formadora de artífices, fato que muito contrariava os alunos do Curso de Mestria que, após dois anos de aperfeiçoamento, exigiam no diploma a titulação de mestre e não de artífice, como ocorria.

Uma última ocorrência eminente efetivou-se ao final da década de 1950, antecedendo uma nova fase para a Escola Técnica Paulino Botelho. O governo do Estado de São Paulo não empreendia medidas inovadoras somente para alicerçar a economia, mas o fez também na área educacional. Aproveitando-se da abertura causada pela descentralização da atuação do MEC sobre os sistemas de ensino estadual e municipal, o governador Carvalho Pinto deu início a estudos para a reorganização do ensino industrial, com o Decreto nº 35.070, de 11 de junho de 1959, após a abertura concedida pela Lei federal nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que dotara o ensino industrial de um novo regulamento, aprovado pelo Decreto nº 47.038, de 16 de outubro desse ano. Mencionava-se a ineficiência gradativa da Lei Orgânica do Ensino Industrial, a par dos necessários ajustes desse ensino ao mercado de trabalho e à formação de mão-de-obra, tendo em vista o atendimento à industrialização das várias regiões geoeconômicas. Para atender a isto, o ensino industrial deveria assumir objetivos para a formação tanto de caráter finalista como propedêutica, ou seja, não apenas formar o artífice especializado, mas considerar as aptidões e interesses dos alunos, capacitando-os para o exercício de profissões vinculadas ao desenvolvimento técnico e científico. Em São Paulo, em 1960, as conclusões resultantes dos estudos finalizados pela Comissão de Educação e Cultura da Assembléia Legislativa seriam expostas no Projeto 118. O substitutivo ao projeto de lei resultou na Lei nº 6.052, de 03 de fevereiro de 1961, que prescrevia os cursos de iniciação vocacional e o básico vocacional, em substituição aos de iniciação industrial e básico industrial, diferentemente da Lei nº 3.552/59 que preservou a estrutura de ensino precedente a ela, embora ampliasse o caráter propedêutico do ensino industrial. Ambas tornaram-se obsoletas pela LDBEN nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Quais os efeitos incidentes sobre a Escola Técnica, subordinada ao cumprimento das determinações legais? Na Escola Técnica de São Carlos, os prontuários de alunos acusaram as matrículas no curso Ginásial Industrial Básico, com quatro anos de

duração. Novamente os registros escolares conturbaram-se, devido a mudanças complexas de atualização de dados, levando-se tempo considerável para regularizá-los. A complexidade aumenta quando a oferta se diversifica. A Escola oferecia o Curso Ginásio Industrial nos períodos diurno e noturno, após o aluno submeter-se ao exame de admissão em Português, Matemática, História e Geografia. Também nos períodos diurno e noturno, dispunham-se os cursos de Aprendizagem Profissional. Em ambos os casos, o aluno optava pelo horário conveniente nesse tipo de ensino concomitante, após o pagamento de uma taxa. Tudo indica que a teoria e a prática foram programadas em horários alternados, assim facilitando a afluência e permanência dos alunos na Escola, desenvolvendo-se dessa forma a retenção do aluno no combate à evasão escolar. O curso Extraordinário foi mantido, como forma de especializar os trabalhadores ou outros solicitantes que desejassem complementar os seus estudos e habilidades profissionais. Quanto à organização curricular, permaneceram as disciplinas de Cultura Geral, Cultura Técnica e Práticas Educativas. Todavia, o ensino noturno permaneceria com menor carga horária e volume de conteúdos. Se houve alguma aproximação com os estudos acadêmicos, esta se deu com a inclusão da disciplina de Inglês, nas últimas duas séries finais dos cursos. No mais, a mudança na LDB nº 4.024/61 foi de caráter nominal, não solucionando antigos problemas do ensino profissional. Conservou as identidades específicas de cada ramo de ensino, o secundário propedêutico e o profissional de primeiro e segundo ciclos, sem que houvesse verdadeiramente a igualdade de oportunidades, tanto no sentido de acesso ao grau de ensino superior como nas profissões assumidas. Mesmo as possíveis exceções não deixam de confirmar a predominância da regra geral. A desvantagem de uns era muito superior à de outros, para ultrapassar a barreira dos vestibulares seletivos. Portanto, a equivalência plena foi uma medida parcial que não justificou o seu objetivo explícito e invalidou o significado do seu segundo termo.

Dez anos depois, o ensino de nível médio seria revisto com a promulgação da Lei nº 5.692/71. No contexto do governo militar a nova lei seria idealizada pelo governo federal e referendada pelo Congresso Nacional. A reforma, direcionada por uma política educacional de longo prazo, visava atualizar constantemente o sistema escolar. Para isto, o planejamento e a racionalização dos investimentos atingiram a educação, vista como o mais nobre investimento subsidiário do desenvolvimento sócio-econômico. Acentuou-se a importância de o adolescente obter condições de ingresso no mercado de

trabalho, concedendo-lhe a qualificação profissional ao término do ensino de 2º Grau (Secretaria de Estado da Educação, Exposição de Motivos, p. 15-21).

A Escola Técnica Paulino Botelho já abrigava o Ginásio Industrial Estadual (GIE). Ao ser encerrado, o espaço formativo do curso de Mestria seria ocupado pela instalação do Colégio Técnico Industrial (CTIE), de segundo ciclo, ainda em 1970. Com pensamentos irmanados pelo evento, a comunidade escolar aplaudiu, porque acreditava que o GIE e o CTIE garantiriam qualidade de ensino e maior relevância à Escola no meio educacional. Em 1971, 160 vagas foram oferecidas aos egressos dos cursos de primeiro ciclo, via-vestibular, nos três cursos disponíveis de Máquina e Motores, de Eletrotécnica e de Eletrônica Industrial. O movimento de inflexão descendente da qualidade de ensino iniciou-se com a Lei nº 5.692/71. Entre as causas apontadas para a decadência da Escola, a comunidade mencionou a perda da especificidade do ensino e a diluição da identidade do ensino técnico. Ao que tudo indica, alunos com diferentes níveis de conhecimento chegavam de todas as escolas de primeiro ciclo, para cursar o CTIE. Tornou-se difícil manter o método de ensino adotado pela Escola, que se assentava nos conhecimentos teórico-práticos adquiridos nos quatro anos do GIE (Buffà e Nosella, 1998, p. 79-81).

A transição da Escola Técnica Paulino Botelho para adequar-se aos novos parâmetros educacionais novamente conturbou as atividades cotidianas e os registros administrativos acusaram as modificações, como primeira fonte documental exposta à pesquisa. A tese de quebra de identidade institucional confirmou-se, tal a sucessão de denominações que assolaram a Escola, enquanto a composição curricular se adaptava às novas normas. Por exemplo, em 1972, um prontuário da seção feminina ainda continha resquícios do modelo anterior na programação curricular. Outro prontuário, referente à seção masculina e à 2ª série do 2º Grau, já mostrava os efeitos da Lei nº 5.692/71 no ano de 1974, demonstrando a gradual e inevitável adaptação administrativa e pedagógica. Na Educação Geral, os grupos temáticos abrangiam as matérias e disciplinas de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. A Formação Especial para a seção masculina na área de Eletrotécnica registraria Química, Eletrotécnica, Mecânica Técnica, Medidas e Ensaio, Prática Profissional, Desenho Técnico e Máquinas Elétricas. A disciplina Práticas Educativas restringiu-se à Educação Física. O prontuário comprovou que o aluno-referência deste exemplo havia cursado as quatro séries do curso ginásial ou da 5ª à 8ª série do 1º grau em quatro escolas diferentes, antes de ingressar no Colégio Técnico Industrial Estadual Paulino Botelho.

Do exposto, tiramos algumas conclusões: a clientela do Colégio Técnico diversificou-se com o acesso de alunos das mais diversas instituições escolares de 1º grau, dificultando a manutenção do padrão de ensino de qualidade no molde pedagógico adotado pela Escola, pois os conhecimentos e princípios básicos necessários para manter a qualidade do ensino técnico não eram homogêneos, dificultando o processo de ensino e aprendizagem; as escolas da rede estadual de ensino regular não tinham condições de fornecer a Formação Especial profissional, pois não se achavam aparelhadas para isso. Outra conseqüência, que afetou sobremaneira a prática docente, referiu-se ao aumento dos professores de estudos gerais, que passaram a disputar o espaço escolar com os professores específicos do ensino técnico, submetendo a prática escolar em sua totalidade a ajustes necessários à convivência da prática com a teoria. Os professores mais antigos viram-se desprovidos de seus cursos, realizavam atividades secundárias e esperavam a aposentadoria, tal como ocorreu com os de cursos extintos como a marcenaria e a fundição. Segundo Nascimento (1987, p. 21-23), os recursos financeiros não subsidiaram a reforma estrutural que foi implantada. Enquanto o espaço físico escolar locupletava-se com o acúmulo de matrículas e mudava o perfil dos estudantes do ensino técnico, ocorrendo o funcionamento do ensino em três turnos e a queda na qualidade e nas condições de estudo, o espaço útil das salas de aula e das oficinas de trabalho prático permaneceu inadequado. Segundo Machado (1982, p.56), o ensino profissional desenvolveu-se nas escolas técnicas e nas demais escolas de 2º grau, dois tipos de escolas que, até então, possuíam identidades específicas. Das cento e trinta habilitações listadas, sem que houvesse condições para o funcionamento e adequação dos cursos, o Parecer nº 76 instituiria apenas dez habilitações básicas, em 1975.

Gradativamente, foram sendo encerradas as últimas séries do 1º grau, que correspondia ao primeiro ciclo do curso industrial anterior. A denominação de Escola Técnica Estadual de Segundo Grau Paulino Botelho, outorgada em 1978, manteve-se até 1985, quando passa a Escola Técnica Estadual Paulino Botelho. Ainda em 1983, a Escola oferecia cursos técnicos de 2º grau com duração de quatro anos, incluídos os estágios de 300 horas em cada especialidade profissional oferecida na época: Eletrônica, Eletrotécnica e Mecânica. Mantinha como área de apoio a Marcenaria, para a manutenção dos bens patrimoniais da instituição e outras atividades, mas a Marcenaria como área profissional específica e importante, repleta de equipamentos e máquinas, pertencia ao passado. Em 1986, manteve-se a composição das áreas profissionais e o tempo de duração dos cursos e

dos estágios, preservando a disciplina de Desenho Técnico, ministrado a partir da 2ª série de todas as habilitações. No período da tarde, os cursos semestrais de Qualificação Profissional em Desenho Técnico, Desenho Técnico Elétrico e Desenho Técnico Mecânico preencheriam o espaço físico ocioso.

Em 1994, a longa trajetória da Escola Profissional Secundária Mista de São Carlos seria marcada por uma nova iniciativa da política educacional paulista, quando da sua integração ao sistema mantido pelo CEETEPS, e já denominada Escola Técnica Estadual Paulino Botelho. Na época, foram mantidas as áreas de Mecânica, Eletrônica e Eletrotécnica. Em 1997, estavam sendo projetados os cursos técnicos de Informática Industrial, Mecatrônica, Refrigeração e Assessoria em Gerenciamento Empresarial. Os objetivos da instituição voltavam-se para os Programas de Qualificação e Requalificação, Formação de Novos Empreendedores, Incubadora de empresas, Treinamentos Empresariais, entre outras ações, que visavam garantir a credibilidade institucional. Em 1998, a programação compreendia a utilização do espaço físico da Escola em três turnos. Pela manhã, oitenta vagas estariam disponíveis para o Ensino Médio, com ênfase nas áreas de Elétrica e Mecânica; à tarde, cento e vinte vagas para os cursos técnicos de Informática Industrial, Eletrônica e Assessoria de Gerenciamento Empresarial; à noite, cento e sessenta vagas em Eletrônica, Mecânica, Eletrotécnica e Refrigeração.

Até o momento, pretendemos demonstrar que a Escola Profissional Secundária Mista de São Carlos evoluiu como escola-símbolo de qualidade de ensino, com a identidade definida pela sua vinculação ao mercado de trabalho. A partir de 1942, ampliou-se o currículo de Cultura Geral, em face da evolução técnica e científica prenunciada nos setores produtivos, o que definiria o tipo de mão-de-obra necessária, enquanto que a diversificação e a interiorização da indústria paulista ampliaria as exigências pelo profissional com maior cabedal de conhecimentos gerais para o desempenho de atividades variadas. Mas até o início de 1960, cursos e disciplinas permaneceram quase que os mesmos da década de 1940. Cumpre enfatizar que, apesar dessa manutenção, a Escola Profissional permanecia como modelo de qualidade de ensino, tanto é que a pesquisa sobre a formação e a determinação profissional de seus alunos, com base no relato das trajetórias de depoentes, comprovou que todos os alunos de sexo masculino ingressaram no mercado de trabalho, com competência suficiente para cumprir atividades variadas, embora com especialidades profissionais definidas. O mesmo não se aplicaria totalmente às alunas, muito limitadas em suas oportunidades de trabalho pela

unilateralidade dos cursos femininos de atividades domésticas e pela mentalidade social sobre a permanência da mulher no lar (Corrêa, 1999). A partir de 1971, o modelo de ensino anterior foi afetado pela proposta pedagógica de uma escola única para os níveis de 1º e de 2º Graus, com conseqüências diretas sobre a qualidade do ensino técnico. A retomada da identidade institucional, no sentido de a escola técnica recompor a sua especificidade histórica de ser exclusivamente profissional, vinculada ao mercado de trabalho e desvinculada do ensino médio regular, depende agora da proposta pedagógica definida pelo CEETEPS, sob as normas da legislação de ensino atual.

Se o espaço organizacional torna-se discernível quando faculta a atuação do pesquisador pelo acesso às fontes reveladoras, o espaço cultural não se revela de imediato, justamente por ter limites somente ultrapassados pela mútua cooperação entre pesquisadores e fontes disponíveis à análise e ao diagnóstico do concreto. Poucas obras dispõem-se a investigar as instituições de ensino profissional sob o prisma da subjetividade e objetividade que se entrecruzam para efetivar a prática escolar. Quais valores e interesses subjetivos orientam os propósitos subjacentes ao cotidiano desta prática? Como são cultivados, transmitidos e compartilhados pela comunidade escolar, desde que a subjetividade e a objetividade expõem-se à quantificação apenas quando expressas em comportamentos visíveis e sujeitos aos procedimentos teórico-metodológicos de análise e de avaliação? Qual é característica cultural, ou mais de uma, originária de um padrão de comportamento discernível e quantificado?

Nas escolas técnicas, a característica cultural dominante é o trabalho, diante do qual a subjetividade do ser humano submete-se a um processo de objetivação que resulta em padrões comportamentais mensuráveis, entre eles o discurso esclarecedor de posicionamentos pessoais sobre os procedimentos internos das instituições escolares. Torna-se o trabalho a categoria de análise por excelência na investigação dos aspectos organizacional e cultural, pois o trabalho e a escola, são instituídos e conformados por iniciativas políticas vigentes em um dado modelo de sociedade, vertidas para a área educacional. Torna-se a escola técnica o campo de exploração por excelência na análise da formação para o trabalho, uma vez que todas as suas atividades cotidianas organizam-se formalmente para cumprir esta finalidade. Se o espaço organizacional amoldá-se a normas oficiais externas, a diferenciação possível na prática escolar pode vir dos fatores endógenos do espaço cultural: reflexões, posicionamentos críticos, comportamentos e ações. A onipresença de uma política econômica historicamente subordinante para a

organização e funcionamento do ensino profissional técnico estruturar-se-ia contínua e gradativamente, em paralelo às determinações normativas das reformas educacionais, mas jamais poderá ser subestimada a força veiculada no espaço cultural da instituição. Por isso, a escola é um espaço de contradições ou de consensos, gerados nas relações sociais do trabalho coletivo interno e que a constituem como possível campo de resistência a determinações externas que lhe afetem a identidade institucional.

O estudo de Buffa e Nosella (1998) exterioriza as características culturais da Escola Profissional Secundária de São Carlos, nos primeiros tempos de funcionamento escolar. O estudo de Corrêa (1999) recupera as trajetórias profissionais dos alunos do Curso de Mestria, na década de 1950. Os depoimentos em ambas as obras extravasam as características organizacionais e culturais na instituição, verificadas e comprovadas na similaridade dos fatos narrados. A comunidade escolar tinha orgulho da Escola e de sua participação em eventos, mesmo com a presença parcialmente obscurecida pela de escolas locais mais conceituadas. No espaço escolar conviveram as regras administrativas e disciplinares com as manifestações comportamentais dos membros da comunidade. As regras disciplinares foram amplamente aceitas e citadas com orgulho, inclusive a metódica disposição dos cursos femininos e masculinos, deliberadamente confinados em espaços próprios. A rígida disciplina de horários de entrada e de saída, o ambiente de trabalho, as exigências e o controle das atividades escolares por parte dos professores foram citados como atributos instituidores da Escola como um modelo de qualidade do ensino profissional. Ao Diretor e aos professores delegava-se a autoridade, em geral reconhecida e acatada por funcionários e alunos. Conviveram também os professores de Cultura Geral e os mestres de Cultura Técnica, a teoria e a prática ocupando espaços distintos na programação do ensino e nas práticas escolares. O horário de estudo integral favorecia a aproximação mais longa com o ambiente escolar e a interiorização de ser ela uma segunda morada, fato externado pelos alunos com admiração explícita. Poucas foram as vozes discordantes que se subtraíram ao consenso geral. Sem opções para cursar outra escola, muitos alunos freqüentavam-na com o subsídio da renda familiar e consideravam-se afortunados pela oportunidade de estudo. Com bem assinalaram Buffa e Nosella (1998, p. 77), as soluções legais foram idealistas porque pretendiam combater a desigualdade social através da instituição escolar. Acrescentamos que a escola não combate a desigualdade social, por não ser esta gerada no seu âmbito de atuação.

Se a escola e o trabalho são elementos comuns da vida cotidiana que sucumbem ao processo de objetivação da sociedade capitalista, não há como negar a influência que o meio exerce sobre a subjetividade humana, a ponto de aliená-la, ou não, das condições concretas das atividades comuns ao meio. Nenhum meio está mais propenso à interferência do mercado de trabalho que o da escola técnica; por essa mesma razão, nenhum outro nos parece ser tão dotado de credibilidade investigativa. Nas palavras de Dewey (1979, p. 135), a eficiência social tem uma finalidade educativa que deve ser cultivada e que se expressa na participação livre e plena de atividades comuns. É nesta partilha de atividades comuns realizadas que ocorre a dialética entre culturas individualizadas que se interpenetram, tendo por efeito a expansão e o aperfeiçoamento das percepções e idéias subjetivas. A esta capacidade de aperfeiçoamento e de enriquecimento do espírito e do conhecimento defini-se como cultura. Neste caso, cremos que a eficiência social e a finalidade educativa da escola técnica definem-se na conjunção das características organizacionais e culturais que compõem e sustentam a prática e a cultura escolar, sem que esta conjugação forçadamente implique no aperfeiçoamento e no enriquecimento das percepções e idéias subjetivas e, conseqüentemente, na manutenção ou na exclusão de traços culturais que a caracterizam e que são datados.

Concluimos que o ensino profissional tem sido refém de políticas econômicas, de ordem pública e privada, que se apropriaram da identidade institucional em sua função social. A dupla apropriação se dá, por um lado, pela reforma educacional que se transfere para a legislação de ensino e lhe determina a organização e o funcionamento; pelo lado da finalidade educativa de formar para o trabalho, que lhe é específica, determina o *como* formar, *porque* formar e *para que* formar. Somente a análise desses processos no interior de uma instituição poderá verificar e apreender o significado das práticas escolares no ensino técnico atual e as condições em que elas decorrem, a partir do confronto que nos é facultado realizar entre o discurso textual da legislação de ensino e o discurso dos agentes escolares, isto é, a partir da explicitação de objetivos preestabelecidos, do planejamento, das metas e ações que possamos extrair e materializar de ambos os discursos. Neste caso, há de se verificar quais “apropriações e objetivações, individuais e coletivas, contribuirão para constituir a identidade de cada escola, ainda que numa rede haja similaridade entre elas” (Silva Júnior e Ferretti, 2004, p.57). Em busca da identidade institucional individualizada, sem dúvida iremos nos deparar com características organizacionais e culturais tanto similares como diferenciadoras.

O ESPAÇO ORGANIZACIONAL E CULTURAL NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO INDIVIDUALIZADA

“O meio consiste na soma total das condições necessárias para a realização das atividades características de um ser vivo. O meio social consiste em todas as atividades de seres semelhantes intimamente associados para a realização de seus fins comuns” (Dewey, 1979, p. 24).

Este capítulo visa caracterizar a identidade institucional da escola técnica paulista, a partir da investigação teórica e prática do espaço organizacional e cultural: um formalizado pelas normas regulamentares oficiais; outro que na informalidade formaliza as suas próprias regras. Cada um desses espaços porta características que lhes conferem a capacidade de alterar, manter ou deturpar a função social da escola técnica, visto que alterar, no sentido concernente à aplicação da legislação de ensino, significa introduzir alterações ou modificações; manter, no sentido de conservar as modificações feitas, não necessariamente adequadas; deturpar, quando as modificações, ainda que confirmadas como inadequadas, são mantidas no discurso oficial apologético e, por propagação, veiculado no meio intra-escolar. Daí afirmarmos que há no ambiente interno escolar a capacidade de resistência ao desvio da função social ou identidade institucional, uma vez que o questionamento das alterações implica na possibilidade de reconhecimento de quais são as adequadas ou inadequadas. É este reconhecimento ou capacidade crítica que se liga à geração do conflito entre o espaço organizacional e o espaço cultural, visto que a mera justaposição entre ambos pode não implicar em consenso sobre as questões educacionais.

Consideremos se há ou não possibilidade de conciliar os objetivos e fins nesses dois espaços de naturezas diversas, mas que são partes integrantes do cotidiano escolar. Admitindo ser possível a conciliação, que em si mesma confirma a existência do conflito, perguntamos qual é o elemento catalisador cuja influência tanto pode dissociar como associar as atividades escolares? A este questionamento, respondemos que a

habilitação do técnico é o meio e o fim da função social da escola técnica e a definidora da dinâmica pedagógica na unidade escolar. Para exercer esta função precípua, ainda que condicionada pela configuração do trabalho na sociedade capitalista, a organização, o funcionamento e a gestão da escola técnica submetem-se ao regramento administrativo, que é o elemento condicionante da sua estrutura total.

3.1 O espaço organizacional e os mecanismos de unificação das práticas escolares

Perante toda a complexidade das características envolvidas - teoria, prática, manutenção e atualização de máquinas, capacitação dos professores, qualidade do ensino, clientela escolar - coloca-se como um grande empreendimento manter as escolas técnicas organizadas e funcionando a contento, para fazer jus à sua função social. Hoje, tanto maior é o desafio para a realização desse empreendimento quando se pretende cumpri-lo em um país permeado por constantes reajustes na política econômica e que se propõe a alcançar o desenvolvimento econômico auto-sustentável. Porém, até o momento, o Brasil luta por adquirir estabilidade econômica interna e representatividade no cenário globalizado da economia internacional.

Parece-nos que a função social das escolas técnicas, tanto as públicas como as privadas, deveria seguir em paralelo às metas da política econômica brasileira, porque no traçado de fins comuns tanto se beneficiariam as escolas como a economia da nação, desde que os fins da educação não fossem unilateralmente sujeitos à lógica do mercado. A partir do aumento da capacidade produtiva nacional, devidamente assessorada pela geração de empregos, é que poderemos falar em desenvolvimento econômico, pois emprego gera renda familiar, gera melhoria das condições de vida da população e gera oportunidades educacionais àqueles delas desprovidos. Pela evolução histórica do ensino público profissional, a unilateralidade do pensamento econômico tem prevalecido na definição de sua função social. Sob este viés funcionalista, consideramos que a qualificação, a requalificação e a habilitação de técnicos e de tecnólogos têm sido requisitos primários para estimular apenas o crescimento econômico.

Partindo da hipótese de ser possível a valorização da educação profissional, em todos os níveis, do básico ao tecnológico, em que consistiria valorizá-la? Em primeiro lugar, reconhecendo-lhe a evolução histórica, desde quando assumia a forma de

aprendizagem não sistemática do ensino de ofícios até a sua instituição como estrutura organizada e regularizada por normas crescentes em complexidade. Justifica-se tal complexidade de sistematização se aplicada à educação profissional? A resposta se apresenta dicotômica: não, se a finalidade educacional independesse de injunções exteriores e emanadas dos contextos conjunturais político-econômicos do país e, nesse caso, a sua valorização seria única, exclusiva e desvinculada de fins práticos para o almejado crescimento econômico de ordem capitalista; sim, se a finalidade educacional dependesse das injunções mencionadas, que seriam determinantes na definição das funções de ordem política, econômica e social que lhe são colocadas. Neste caso, a sistematização da educação profissional brasileira dá-se quando o modelo capitalista de produção define-lhe uma finalidade prática que se expressa nos sucessivos momentos de organização e de reorganização do ensino profissional. Tais momentos evidenciam o direcionamento de objetivos e fins pragmáticos que atuam sobre a estruturação e manutenção da rede escolar de educação profissional, a organização e o funcionamento de cada instituição inclusa nessa rede, e a adoção de métodos pedagógicos específicos de ensino e de aprendizagem.

Recuperando Dewey (1979, p. 20), são as escolas “o exemplo típico do meio especialmente preparado, para influir na direção mental e moral dos que a freqüentam”. Lembremos que, nos dias atuais, a escola não é a única via formativa, pois a transmissão e comunicação quase que instantânea dos programas televisionados ou facilitados pelo desenvolvimento da Informática competem com a escola na área educacional. A facilitação da aprendizagem, neste caso, tem efeitos negativos, senão pela competitividade posta à função da escola, quando a atenção de jovens e adultos subjugam-se ao dispêndio de tempo igual ou maior que a própria jornada escolar. Nem por isso a escola deixa de ser o ambiente especialmente preparado, pois ela o é como estabelecimento de natureza sistemática e de ensino coletivo, bem como campo de relações humanas que não ocorrem na interface de um computador. Na educação de qualquer nível ou modalidade ocorrem, primeiramente, pela interface com a legislação de ensino.

Segundo Nóvoa (1992, p. 16), a escola é uma territorialidade permeada pelo jogo de atores, de forma que a análise do pensamento e da ação educativa não deve resumir-se apenas a questões técnicas, relativas à gestão ou a eficácia *stricto sensu*. Neste sentido, a escola técnica, pela sua ligação com o mundo do trabalho e da produção, não pode correr o risco de incorrer no reducionismo tecnicista de suas atividades educativas?

Defendemos a idéia de que a escola técnica não deve ser uma fábrica, que se subordina a processos de produção e de consumo de mercadorias. Mas, na realidade o que é a escola técnica? É uma empresa específica ou uma instituição pública de serviço social?

A escola técnica como instituição pública não pode ter fins lucrativos. A sua valoração na sociedade materializa-se na qualidade de ensino, isto é, ser considerada uma “boa escola”. Para isto, as exigências são predeterminadas e extensivas às escolas técnicas da rede estadual, atingindo a organização técnico-administrativa, a organização didática e o regime escolar. São sinônimos de funcionamento regrado para a condução das práticas escolares na gestão escolar, na regulamentação das normas burocráticas e no processo de ensino e aprendizagem. Estes itens integram-se aos títulos, capítulos e seções do Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais, no âmbito da administração centralizada do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). No âmbito do espaço organizacional da Escola Técnica Estadual Paulino Botelho (ETE), o Plano Escolar será o documento específico de análise, porque pressupomos que reflita as orientações gerais e específicas dos parâmetros educacionais que configuram a organização das escolas e estipulam as práticas escolares. Ambos são mecanismos normativos das práticas escolares, embora formulados em instâncias administrativas diferentes.

3.1.1 O regimento comum das escolas técnicas estaduais

Algumas práticas de regulamentação administrativa são comuns às escolas técnicas, desde que estas se subordinam às orientações oficiais do CEETEPS, através de sua Coordenadoria do Ensino Técnico que apresenta um novo Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais. A atualização do Regimento fez-se necessária, não só para adequar-se às alterações ocasionadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) como para estabelecer as diretrizes e as condições básicas de infraestrutura através de um processo aberto às sugestões de todos os segmentos pertencentes às unidades escolares de ensino técnico paulista.

No Regimento Comum, as disposições que tratam do **Regime Escolar** (Título IV, Capítulo I) asseguram “a abertura das inscrições para ingresso nos cursos, com indicação de requisitos, condições e sistemática do processo” (Artigo 75). Subentende-se a evolução de um processo, sem maiores especificações sobre a sua natureza, o mesmo ocorrendo no Artigo 76: “Por razões de ordem didática e/ou administrativa que os

justifiquem, poderão ser utilizados procedimentos diversificados para ingresso, sendo os candidatos deles notificados na ocasião de suas inscrições”. Como vêem, não é mencionado o vestibular, como forma de *Ingresso* aos cursos técnicos, e não se explicita quais procedimentos diversificados são alternativas para o acesso aos cursos. Entre elas, os conhecidos “vestibulinhos” para o ingresso no Ensino Técnico e no Ensino Médio são programados semestralmente para o primeiro, e anualmente para o segundo. A seleção de alunos é uma prática antiga que assume diversas formas para a classificação e a distribuição de alunos, desde que as escolas profissionais eram regidas pelas normas do Código de Educação do Estado de São Paulo, de 1933.

No entanto, procedimentos diversificados estão presentes nos processos de *Classificação* e de *Reclassificação* dos alunos (Título IV, Capítulo II e III), que antecedem a efetivação das matrículas. Classificar significa ordenar em grupos ou classes, o que indica a aplicação de formas de seleção. O processo de classificação obedece a duas formas: a classificação relativa aos alunos da própria escola e a relativa aos alunos recebidos por transferência ou que não puderem comprovar a escolarização anterior. Na primeira forma, os alunos promovidos nos ciclos ou módulos de ensino serão classificados automaticamente para o prosseguimento dos estudos. Na segunda forma, a atuação decisória positiva ou negativa de uma comissão designada pela Direção da escola deverá submeter o aluno a “um exame especial de avaliação”, no caso de escolarização não comprovada. Neste caso, serão avaliados os candidatos ao ensino médio e ao ensino técnico através de provas específicas a cada um deles e, se necessário, por meio de “entrevistas e resultados do processo de ingresso” (Artigo 78, parágrafo 3º). Entendemos que não se especifica, entretanto, se esse processo de ingresso refere-se ao exame especial de avaliação prestado pelo aluno ou se corresponde a um processo de proporções mais amplas, como o vestibular.

A reclassificação de alunos refere-se a um processo interno de classificação de alunos em módulo ou ciclo diverso daquele que está cursando, a ser solicitado pelo professor ou pelo aluno. Os instrumentos avaliadores para que a reclassificação ocorra são as provas e outras estratégias adotadas pela unidade escolar. Assim, alunos solicitantes da própria escola ou de outros estabelecimentos poderão ser reclassificados para módulos ou ciclos antecedentes ou subseqüentes, conforme os resultados da avaliação, que inclui também a análise do aproveitamento de estudos nos componentes curriculares do curso em

que os alunos estão matriculados. Nesse sentido, a escola técnica que analisamos adota tais estratégias classificatórias semestralmente.

A *Matrícula* (Título IV, Capítulo IV), como instrumento de consolidação do acesso aos cursos técnicos, impõe algumas condições, entre elas a concordância com as normas do Regimento Comum. As demais condições referem-se a exigências legais conhecidas: para a matrícula no primeiro módulo, “estar cursando ou haver concluído o ensino médio ou ter sido classificado para tal...” (Artigo 85); nos módulos subsequentes, a matrícula é condicionada pelos procedimentos de classificação e de reclassificação dos alunos, como já vimos. Como é facilitado às escolas técnicas manter o ensino médio, o Regimento Comum estipula como condição de matrícula ter concluído o ensino fundamental ou passar pelo processo de classificação para o início do primeiro ciclo, ou ainda de reclassificação, se for o caso, para os demais ciclos. Outras normas tratam, ainda, da interrupção de estudos e do trancamento de matrícula. Neste caso, a possibilidade de o aluno ser novamente matriculado irá depender do número de vagas existentes, das possíveis alterações curriculares dos estudos e da oferta do curso semestral ou anual, respectivamente no ensino técnico ou no médio. Comprovamos esses procedimentos através da observação realizada junto à secretaria da ETE Paulino Botelho.

Outra prática escolar formal e comum às escolas técnicas é a do *Aproveitamento de Estudos* (Título IV, Capítulo V), que pensamos ser retomado da Lei nº 5.692, de 1971. O ensino médio poderá ter 25% de sua carga horária total composta por disciplinas profissionalizantes, passível de aproveitamento no currículo da área profissional que o aluno possa escolher. No ensino técnico, o aluno poderá habilitar-se em mais de uma área profissional, com o aproveitamento de disciplinas ou módulos entre áreas diferentes. O que a Lei nº 9.394, de 1996, define como conhecimento adquirido no trabalho e sujeito a avaliação (Artigo 41), o Regimento Comum condiciona ao “aproveitamento das competências adquiridas no trabalho”, ou “aproveitamento de estudos realizados fora do sistema formal de ensino”. A avaliação das competências, assim adquiridas, será feita no âmbito interno da unidade escolar, possibilitando ou não a dispensa de componentes curriculares da área profissional (Artigos 94 e 97).

O Regime Escolar abrange também mais dois tópicos: o da *Transferência e o dos Diplomas e Certificados* (Título II, Capítulos VI e VII). No primeiro, as transferências podem ser expedidas por solicitação do aluno da própria escola, ou recebidas por parte dos que solicitam o ingresso na unidade escolar. Neste último caso,

ficam condicionadas ao atendimento prioritário de alunos remanejados na própria escola, ao número de vagas remanescentes e à necessária complementação ou adaptação de disciplinas. Finalmente, o total de módulos cursados na habilitação profissional corresponderá ao diploma de técnico, enquanto os certificados serão próprios da qualificação profissional na conclusão de cada módulo e da conclusão do ensino médio.

Constatamos a seleção via vestibular como determinante das condições de ingresso e de matrícula, e conseqüentemente das práticas posteriores que regem a situação escolar de cada aluno. Sobre o “vestibulinho”, pela interferência que exerce nas atividades escolares, pode-se dizer que: (1) as unidades escolares de ensino técnico, subordinadas às disposições do Regimento do CEETEPS, desenvolvem o processo de avaliação, de aprovação e de matrícula dos candidatos aos cursos médio e técnico; (2) esta etapa do processo mobiliza parte da comunidade escolar, exigindo a participação burocrática e organizacional da Secretaria e a capacidade decisória de diretores e professores para analisar, em paralelo, os casos internos de classificação e de requalificação de alunos; (3) o processo de seleção se expande no caso da aplicação prática coletiva, ou seja, quando aplicada a um total de alunos solicitantes que concorrem a um determinado número de vagas; (4) a correlação entre oferta e demanda por vagas impõe a necessidade do processo de avaliação ampliado, que assume a forma de aplicação prática, formal e seletiva do “vestibulinho”; (5) o processo é devidamente autorizado e realizado em etapas, efetivando-se através de procedimentos rotineiros e antecedentes à sua aplicação prática final: confecção padronizada das provas, prazo para abertura e para o encerramento das inscrições, definição da data, horário, local da avaliação a ser realizada e do pessoal de apoio ao processo; (6) a finalidade do processo é a seleção dos alunos mais aptos para compor um quadro discente que favoreça a qualidade do ensino, que é um critério de avaliação institucional, isto é, de julgamento procedente dos órgãos superiores, sobre a eficácia da escola como campo educativo organizado.

Os “vestibulinhos”, programados pelo CEETEPS e efetivados nas escolas técnicas estaduais, têm demonstrado um aumento crescente da demanda dos candidatos aos cursos técnicos. No decorrer do ano de 2003, constatamos a realização de dois vestibulares na ETE Paulino Botelho, sempre realizados em um semestre anterior ao semestre subsequente. Dessa forma, a seleção ocorrida em outubro do ano de 2002 correspondeu à demanda por habitações para o início dos módulos correspondentes ao primeiro semestre do ano de 2003. Como conclusão parcial, pode-se afirmar que os vestibulares para os

cursos técnicos são reais e extremamente seletivos. Selecionar significa que a escola é organizada para arcar com o ensino técnico a um predeterminado número de alunos, limitando o âmbito de sua atuação social. Neste caso, retira-se da escola o caráter democrático e universal da sua função social, tornando-a um espaço de aplicação da política educacional de contenção da oferta de vagas na instituição de ensino público. Mas o processo seletivo é apenas o centro de desencadeamento de outros processos organizacionais internos, como veremos a seguir.

Se aprovado no vestibular e matriculado, o aluno deverá adaptar-se ao regime da escola e à **Organização Didática** prevista no Regimento Comum. Digamos que organizar é ordenar os elementos do processo de ensino e aprendizagem para que este atinja o objetivo central de formação do aluno. Ferreira (1986, p. 587) define didática como uma técnica “de dirigir e orientar a aprendizagem”. Mais específico, Libâneo (1992, p. 52-53) a define como uma disciplina pedagógica que estuda o processo de ensino e os seus componentes a partir da adoção de uma teoria de educação, que institua diretrizes orientadoras do trabalho docente em torno das finalidades educativas. Estas finalidades se definem na historicidade dos contextos político, econômico e social que agregam as concepções de homem em uma determinada sociedade. Transpostas para a educação escolar, as finalidades refletir-se-ão nos currículos e conteúdos escolares, na metodologia e nos recursos complementares de ensino e na forma de avaliar a aprendizagem. Segundo entendemos, a organização didática subentende a presença de diretrizes normativas que irão conduzir, revisar, modificar e integrar cada um dos componentes ou elementos ao processo de ensino e aprendizagem, que se constitui como um processo de caráter perene quando retomado ou renovado a cada semestre letivo.

O Regimento Comum especifica normas para que os componentes didáticos estruturem o ensino técnico e o ensino médio nas escolas técnicas. Identificamos três elementos principais na organização didática: o currículo, a verificação do rendimento escolar e o plano da escola. Exercem um papel integrador junto a outras estratégias organizacionais, tais como o agrupamento de alunos, o controle da frequência, as condições de promoção e a retenção, e a formulação da proposta pedagógica escolar.

Em relação ao *Currículo*, a estruturação curricular do Ensino Médio baseia-se em três ciclos anuais, cada um deles compreendendo dois semestres letivos, dos quais constam 800 horas de atividades escolares em 200 dias úteis ou letivos. O currículo será disposto em componentes curriculares de base comum para a formação geral do aluno e de

outros responsáveis pela parte diversificada, composta por disciplinas profissionalizantes ou de caráter técnico. A estruturação curricular do Ensino Técnico será própria e configurada em módulos terminais com duração de um semestre cada um, facultando-se ao aluno concluir o curso técnico no prazo máximo de cinco anos. Os componentes curriculares serão definidos pelo Conselho Estadual de Educação, no limite máximo de 70% da carga horária mínima obrigatória, cabendo à unidade escolar o limite mínimo de 30% dos demais componentes. Para ambos os tipos de ensino, todos estes dados deverão constar dos quadros curriculares dos Planos de Curso e serão passíveis de modificações através do Plano Escolar (Título III, Seções I e II do Regimento Comum).

A Seção VI regula o estágio curricular, uma das disciplinas mais caracterizadora do ensino técnico, a ser desenvolvido “junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, órgãos de administração pública ou instituições de ensino”, com o objetivo de o aluno participar de “situações reais de vida e trabalho de seu meio” (Artigo 45). A própria unidade escolar poderá sediar o estágio curricular, desde que possua as condições materiais necessárias para que o aluno entre “em contato com o campo profissional em que irá atuar” (Artigo 46). O início, duração e carga horária do estágio ficarão a cargo da organização curricular de cada habilitação, enquanto que os procedimentos de supervisão e avaliação serão regulamentados pelo CEETEPS (Artigos 47 e 48). A flexibilidade é introduzida nas normas do estágio supervisionado, permitindo-se a autonomia da unidade escolar para adicionar o tempo de trabalho da ocupação exercida pelo aluno ao estágio obrigatório, desde que haja correspondência entre o ofício em exercício e a área profissional cursada. Atividades de pesquisa ou de prestação de serviços também poderão ser computadas para integrar a carga horária de estágio, desde que o tempo dispensado nessas atividades tenha sido supervisionado pelo professor e ocorrido em horário alternativo ao das aulas e nunca nas férias escolares (Artigos 49 e 50). Consideramos que a prática do estágio curricular supervisionado é requisito básico para a habilitação profissional e fonte de um primeiro contato com o mundo concreto do trabalho, muitas vezes do primeiro emprego, e que é considerável a sua importância para a comunidade escolar na organização didática dos cursos técnicos.

Se a instrução e o ensino são processos interligados para a efetivação da aprendizagem, caberá a outro processo desenvolver a avaliação diagnóstica das condições e resultados do processo de ensino e aprendizagem. Esclarece Libâneo (1992, p.195-198) que a avaliação não se resume apenas à mensuração obtida com provas e atribuição de

notas. Envolve também uma apreciação qualitativa e cumpre “funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar”, que são direcionadas ao alcance de objetivos e estes, por sua vez, condicionados aos progressos e dificuldades de alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem. São, portanto, funções desenvolvidas de forma contínua e interdependente, e que ultrapassam o reducionismo da classificação quantitativa do desempenho do aluno como critério unilateral de aprovação ou de reprovação. Critica-se a posição secundária da função pedagógico-didática da avaliação como forma de atingir os objetivos gerais e específicos da educação escolar, e em relação à análise crítica do próprio professor quanto ao seu trabalho. Nestes casos, confere-se prioridade à função de controle, expressa na aplicação de provas, atribuição de notas e classificação de alunos, que atendem ao objetivo formal e classificador, independente de uma avaliação paralela sobre os fatores externos atuantes no rendimento escolar.

As normas técnicas para a *Verificação do Rendimento Escolar* determinam que a avaliação do aproveitamento escolar incidirá sobre o desempenho do aluno em qualquer dos componentes curriculares, testado por meio de instrumentos de avaliação diversificados. O processo de avaliação será contínuo e cumulativo, priorizando a “observação de aspectos qualitativos de aprendizagem, de forma a garantir sua preponderância sobre os aspectos quantitativos” (Artigo 53), traduzidos em conceitos variáveis de Muito Bom, Bom a Insatisfatório, em relação aos objetivos básicos previstos. No caso de conceito insatisfatório, a recuperação paralela e contínua deverá ser empreendida, como forma de superar as defasagens apresentadas e acrescentar ao aproveitamento escolar do aluno um novo conceito. A dinâmica de avaliação compreende a comunicação prévia ao aluno sobre o seu desempenho nas atividades coletivas ou individuais programadas e realizadas de forma integrada ao processo de ensino e aprendizagem ou em períodos diversos ao horário escolar regular. Usualmente os conceitos são registrados na Secretaria da unidade escolar, para efeito de promoção ou de retenção dos alunos no prosseguimento dos estudos. Independente da menção única do conceito obtido, o controle da frequência às aulas estipula para o aluno a frequência mínima de 75% para fins de promoção ou de retenção (Título III, Capítulo II).

Como decorrência da avaliação do aproveitamento tem-se a *Promoção* ou *Retenção* do aluno em determinado módulo ou ciclo. A promoção se automatiza com o bom aproveitamento dos estudos e se expressa na menção de um bom conceito. A retenção

ocorrerá quando ultrapassado os 75% de frequência mínima exigida no conjunto dos componentes curriculares ou quando a dependência de estudos ocorrer em mais de três destes componentes e também quando o aluno for julgado inapto para o prosseguimento dos estudos. Entretanto, para que a retenção não se efetive, ao aluno é facultada a frequência ao módulo ou ciclo subsequente mesmo que apresente menção insatisfatória em três componentes curriculares, desde que autorizado pelo Conselho de Classe a fazê-lo. Esta estratégia é denominada Progressão Parcial e está sujeita a uma programação especial de estudos, sem prazo definido, a ser supervisionada e verificada por um professor. Desta forma, é lícito o aluno acumular três componentes curriculares em regime de progressão parcial em cada ciclo ou módulo (Capítulos IV e V).

Segundo observamos, todos estes elementos de organização didática pressupõem as atividades comuns realizadas pelos participantes do processo, desde que envolvem alterações no cotidiano de alunos e professores, não necessariamente atribuídas a decisões individuais, mas de natureza coletiva. Até o momento, as normas regimentais aplicam-se a processos relativos ao desenvolver do processo de ensino e aprendizagem, apresentados de forma esquemática e de procedimentos regrados. Da mesma forma em apresentação e finalidade dispõe-se a **Organização Técnico-Administrativa**, especificada no Título II do Regimento Comum.

Como a nomenclatura indica, organizar é ordenar, técnico é a habilidade ou arte de fazer algo, administrar é gerir ou dirigir. Temos, portanto, a ordenação da arte de gerir a educação escolar. O que diferencia a escola como organização de outras organizações produtivas é justamente a natureza dos objetivos que finalizam o produto e que estão circunscritos à qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Eis que a escola, como organização complexa, necessita ser administrada. A forma como se exerce a administração escolar é que a diferencia igualmente das demais organizações, pois seus objetivos não são outros que o de educar e formar os alunos para a vida em sociedade. Dias (1999, p. 260-270) coloca que o conceito de administração modificou-se porque o conceito de autoridade, uma de suas características principais, foi posto em xeque. Como alternativa surgiu o conceito de gestão, uma forma mais abrangente de conduzir os empreendimentos humanos. Os estudos sobre administração priorizam a eficiência e a eficácia e atualmente deslocam-se para o conceito de qualidade, em especial quando aplicado às empresas. Com o conceito de gestão, entram em pauta as formas de exercê-la: a administração, a co-gestão e a autogestão, todas elas envolvidas em maior ou menor grau com a presença da

autoridade do administrador, isto é, tradicional na primeira, participativa na segunda e isenta de autoridade na terceira forma.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 323), a concepção técnico-científica de organização e gestão escolar anuncia “uma visão burocrática e tecnicista de escola”. Pela análise do Regimento Comum, no que é possível visualizar na sua forma gráfica concisa, entendemos que há na escola técnica uma estrutura organizacional na qual os órgãos e suas respectivas competências pressupõem a adoção e a aplicação da co-gestão. Isto porque a administração de uma escola técnica é partilhada entre a Direção, o Conselho da Escola, o Núcleo de Apoio Administrativo, a Secretaria para Assuntos Acadêmicos, o Núcleo de Gestão Técnico-Pedagógica e de Atendimento ao Aluno, e o Núcleo de Relações Institucionais e de Atualização Tecnológica. Mas, ao lermos o Artigo 12 (Título II, parágrafo único), a autonomia implícita no texto e que se denomina de autogestão administrativa parece ameaçada na amplitude de sua atuação, porque a estrutura organizacional, as atribuições dos órgãos, referidos acima, assim como as competências dos seus responsáveis, “serão definidas por normas específicas do CEETEPS, de acordo com a dimensão e a complexidade de cada Unidade Escolar”.

A prerrogativa hierárquica de administrar é do CEETEPS, como instituição e mantenedora oficial da rede estadual de escolas técnicas. Como especifica Mello (2002, p. 124) a escola tem uma vida ordenada de fora para dentro, pelo menos sob o ponto de vista formal ou de ordenação burocrática. Sob esta pressão, “é restrito ou inexistente o espaço de decisão da escola sobre seus objetivos, formas de organização e gestão, modelo pedagógico e, sobretudo, sobre sua equipe de trabalho”. A restrição ou inexistência de autonomia de gestão, porém, poderão ser contornadas pelas estratégias internas que permeiam o cotidiano das práticas escolares. Admitindo-se esse fato, e complementando com Dias (1999, p. 270-273), as escolas comportariam uma estrutura de organização formal e uma outra informal, a primeira comum a cada tipo de escola e a segunda baseada nas características das relações sociais existentes em cada instituição escolar.

O Regimento Comum determina as competências, primeiramente da *Direção Escolar*. Esta não é exercida isoladamente, mas consta de um núcleo executivo, devidamente conduzido pelo diretor e seus assistentes, cabendo à escola técnica com mais de mil alunos e que funcionem em três períodos a designação de um vice-diretor. Podemos dizer que as atribuições de ordem administrativa do diretor são muitas, suficientes para preencher-lhe, e extrapolar, as horas regulares de trabalho na escola e fora dela. Podem ser

caracterizadas em funções de controle, de coordenação e de fomento. Ao determinar que o diretor garanta condições para a gestão democrática do ensino, coordene a elaboração da proposta pedagógica da escola e organize as atividades do planejamento escolar, o Regimento Comum (Título II, Seção I) outorga-lhe autoridade para o desempenho de suas atribuições. Em relação ao planejamento escolar, deverá promover “o acompanhamento, a avaliação e o controle da execução do Plano Escolar”, em concordância com as diretrizes do CEETEPS e do Sistema Estadual de Ensino. Cabe-lhe, dessa forma, garantir o cumprimento dos dias letivos e horas-aula; dos planos de ensino dos docentes; da legislação, regulamentos, diretrizes e normas da administração superior e a elaboração do relatório de avaliação do Plano Escolar. Na função de fomento, cabe ao diretor prever “os recursos físicos, materiais, humanos e financeiros para atender as necessidades da escola a curto, médio e longo prazos” (Artigo 14), embora não se explicita como será realizada a previsão de recursos diversos para suprir as necessidades da escola.

Na área pedagógica, o diretor deverá prover os meios para as atividades de recuperação dos alunos com deficiência na aprendizagem. Deverá, também, coordenar a elaboração de projetos, submetendo-os à aprovação dos órgãos superiores. Além disto, será de sua alçada fornecer condições para aprimorar o processo educacional, bem como “executar outras atribuições inerentes à função” e “prestar informações à Comunidade Escolar”. Igualmente, deverá promover a integração da escola com as famílias e a comunidade e, denotando bem a especificidade da escola técnica, com as empresas.

A atuação administrativa do diretor na escola começa com a sua designação para o cargo e, por conseguinte, o compromisso social do diretor com a comunidade escolar. Primeiro, porque caberá ao Diretor Superintendente do CEETEPS designá-lo para exercer o cargo por um período de quatro anos, em regime de tempo integral, podendo ser reconduzido apenas uma vez na unidade escolar. Segundo, que a designação do diretor como tal é feita com base nos três primeiros candidatos ao cargo, escolhidos na própria escola por um Colégio Eleitoral. Portanto, está no próprio fato de sua indicação a dependência do diretor para com a comunidade escolar, por ser o Colégio Eleitoral composto por todos os professores e funcionários técnicos e administrativos contratados pelo CEETEPS, e por todos os alunos matriculados na unidade escolar, ainda que o maior peso percentual de votos válidos seja conferido aos professores, correspondendo a 60, 20 e 20 para cada classe desses três grupos. Outros instrumentos de seleção e classificação do futuro diretor são a análise de currículo, a avaliação de prova escrita e a entrevista. No

nosso ponto de vista, segundo o que percebemos na ETE Paulino Botelho, todas essas exigências recaem sobre a função do Diretor, atribuindo-lhe a autoridade oficialmente concedida para exercê-la com maior ou menor grau de intensidade, mas devidamente apoiado. Para assessorar o trabalho da direção em alcançar objetivos de eficácia e de eficiência administrativa, toda uma infra-estrutura compõe-se para o compartilhamento das múltiplas atividades escolares, incluídas as técnico-administrativas e as pedagógicas: o Conselho de Escola e os Núcleos de Apoio Administrativo e Pedagógico.

O *Conselho de Escola* é o órgão deliberativo da unidade escolar que nos permite entrever uma forma de gestão participativa ou co-gestão. Presidido pelo Diretor, cinco dos seus nove membros representam os diversos setores da unidade escolar: assistência de direção, coordenação de área, docência, serviços técnico-administrativos e corpo discente. Na integração com a comunidade, o Conselho tem quatro representantes dos pais de alunos, sindicatos de trabalhadores, empresários e Poder Público Municipal. Cada representante ocupará o cargo por um ano e será escolhido por seus pares. A autonomia da unidade escolar permite-lhe ultrapassar a participação mínima de 30% de membros não pertencentes à comunidade escolar. Com base em Estatuto próprio e consoante com as diretrizes do CEETEPS, muitas das atividades da Direção são compartilhadas no Conselho de Escola, tais como a elaboração da proposta pedagógica e das diretrizes e metas da instituição escolar, as propostas de criação e de extinção de cursos, a promoção de eventos para capacitação e atualização profissional, a análise crítica dos relatórios anuais de desempenho da escola e a busca por soluções que eliminem as dificuldades diagnosticadas, além da aprovação e do desenvolvimento de projetos e programas especiais. O aspecto financeiro é abrangido na prioridade dada à aplicação de recursos “gerados pela escola e pelas instituições auxiliares” (Título II, Capítulo II).

Se o Conselho de Escola delibera sobre assuntos escolares, o *Núcleo de Apoio Administrativo* (Título II, Capítulo III) desenvolve atividades básicas de sustentação da administração escolar, na parte relativa aos recursos humanos e aos recursos físicos e financeiros. Se o primeiro refere-se aos agrupamentos de docentes e funcionários da unidade escolar, o segundo reporta-se à parte material e utilitária dos bens escolares e à circulação dos recursos monetários. Também de relevância para a administração escolar é o expediente cotidiano da Secretaria para Assuntos Acadêmicos, órgão responsável por serviços burocráticos diversos de documentação e de escrituração, acrescidos pelo acompanhamento sistemático da vida escolar de cada um dos alunos. Suas atribuições

visam manter dados atualizados e disponíveis a solicitações por parte dos demais órgãos, da Direção e do CEETEPS, compatibilizando as suas atividades com outras programadas na escola (Título II, Capítulo IV).

Diretamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem, o *Núcleo de Gestão Técnico-Pedagógico e de Atendimento ao Aluno* também assessora a administração escolar. Com o objetivo de oferecer suporte didático às atividades de ensino e aprendizagem, este Núcleo desenvolve inúmeras atividades e, para isto, ele se subdivide em três setores complementares: a Coordenação de Área, o Conselho de Classe e os Recursos Auxiliares de Ensino (Título II, Capítulo V).

A Coordenação de Área se define por ações desenvolvidas por coordenadores representantes das áreas profissionais da unidade escolar. Suas funções são as de planejar e supervisionar as atividades de ensino, controlar as atividades docentes no cumprimento das diretrizes administrativas e pedagógicas e otimizar os recursos físicos e didáticos disponíveis. Com regulamento próprio e aprovado pelo Conselho Deliberativo do CEETEPS, os coordenadores das áreas profissionais têm a responsabilidade de metodizar ou regularizar as atividades docentes e discentes sob sua responsabilidade (Artigo 28 e 29).

O Conselho de Classe, como o próprio nome indica, tem uma função escolar complementar à da Coordenação de área, pois estão unidos em torno dos mesmos objetivos educativos de melhorar as condições didático-pedagógica e disciplinar nas salas de aula, e deliberar sobre a retenção e aprovação de alunos. A Direção da unidade escolar preside os Conselhos de Classe, com a presença dos coordenadores de área e professores de cada classe em avaliação, reunidos periodicamente ou em sessões emergenciais dos Conselhos, em datas programadas no calendário escolar ou quando solicitados por dois terços dos seus participantes (Artigos 30 e 31). Entretanto, não tivemos a oportunidade de participar de nenhuma reunião específica desses órgãos de apoio administrativo e pedagógico.

Quanto aos Recursos Auxiliares de Ensino, sua utilização é de extrema importância em uma escola técnica. A arte de aprender ou aperfeiçoar os conhecimentos e habilidades de uma profissão torna indispensável o manuseio de equipamentos a ela relacionados. Recursos auxiliares são os diretamente relacionados ao ensino e aprendizagem, compreendendo a biblioteca escolar, as oficinas e laboratórios, os recursos audiovisuais, devidamente sujeitos a regras de organização e funcionamento, estabelecidas pelo bibliotecário, coordenadores de área, professores e aprovadas pela Direção da unidade escolar. Os coordenadores e professores da área profissional serão os responsáveis pelos

serviços de conservação e manutenção dos recursos auxiliares de ensino, mas, quando estas tarefas forem complexas, é permitida a terceirização de serviços para esta finalidade, segundo as normas do CEETEPS (Artigo 32).

O *Núcleo de Relações Institucionais e de Atualização Tecnológica* (Título II, Capítulo VI), por sua vez, é de responsabilidade dos coordenadores de área e dos professores ligados à Supervisão de Estágio. Incumbem-se estes profissionais de desenvolver atividades de aproximação da unidade escolar com o mundo do trabalho e da pesquisa tecnológica. Do contato com os setores empresarial e sindical, e demais organizações públicas e privadas, busca-se a atualização tecnológica e conhecer as mudanças na organização do trabalho no setor produtivo, bem como o levantamento de dados que possam subsidiar a “eleição de disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas para a organização curricular dos cursos de educação profissional”, de modo a avaliar e reformular os currículos em curso na unidade escolar (Artigo 33). Outra meta do Núcleo é a de incentivar a pesquisa científico-tecnológica, com a realização de eventos diversos desta natureza. Cabe-lhe também a coordenação e a supervisão de programas e projetos desenvolvidos com financiamento externo, a coordenação das atividades terceirizadas assumidas pela unidade escolar e a administração de montante das receitas obtidas nestas atividades. Integra-se a estas responsabilidades aquela relacionada ao aluno-estagiário, necessariamente encaminhado ao estágio supervisionado em local de trabalho correspondente à sua área profissional.

Até o momento, discorremos sobre a organização formal e normas regimentais sobre a competência e atribuições dos órgãos institucionais de natureza administrativa e pedagógica, os quais denotam a complexidade de organização e de funcionamento de uma escola técnica. Em relação ao **Pessoal** (Título V), o Regimento Comum estabelecerá as condições de trabalho e as normas referentes aos direitos, deveres e proibições relativas aos quadros administrativo, docente e discente, aos pais ou responsáveis e demais competências da Direção e da Secretaria Acadêmica, afora as já mencionadas.

No geral, o pessoal *Técnico-Administrativo* (Título V, Capítulo I) submete-se a concurso público ou processo de seleção, de modo a preencher as exigências de comprovada habilitação ou qualificação. Posto que admitido ou contratado, o servidor deverá obedecer às normas próprias do CEETEPS quanto ao horário de trabalho e demais condições, tendo em vista a “manutenção da ordem, da dignidade e da disciplina da UE”

(Artigo 111). Caso isto não ocorra, “as penas disciplinares infligíveis aos servidores técnicos e administrativos, bem como as competências para a sua aplicação” estão previstas no Estatuto dos Servidores do CEETEPS (Artigo 112).

Para os *Professores e Auxiliares de Ensino*, as mesmas normas são válidas, mas tratadas em separado (Título V, Capítulo II). O regime funcional para os especialistas em educação refere-se “a formas de recrutamento e contratação”, à necessidade de habilitação ou qualificação e informações sobre “a carreira, a jornada de trabalho e o sistema de remuneração” (Artigo 114). Seguem-se os direitos e deveres para os professores em exercício, sobejamente conhecidos no meio educacional. Quanto às proibições, é vedado ao professor qualquer postura que comprometa o trabalho escolar e, caso ocorra, as penas disciplinares irão da advertência verbal a uma possível demissão do cargo. A aplicação da penalidade, conforme a gravidade da infração, será da competência do coordenador de área ou do diretor da Escola ou do Diretor Superintendente do CEETEPS.

O mesmo esquema é seguido para tratar de direitos, deveres e regime disciplinar do *Corpo Docente* (Título VI, Capítulo I). As penalidades aplicáveis abrangem a mera repreensão, a suspensão das atividades escolares ou, nos casos mais graves, resultam na transferência compulsória do aluno. No caso de ser o aluno menor de idade, os pais ou responsáveis serão necessariamente notificados e, se configurada a infração como delito penal, o Conselho Tutelar do Menor será acionado; se o aluno for maior de dezoito anos, será acionada a autoridade policial. Em relação aos alunos menores de idade, que no caso da escola técnica em geral cursam o Ensino Médio, os *Pais ou Responsáveis* (Título VIII, Capítulo I) devem integrar-se à vida escolar, inteirando-se da proposta pedagógica, da frequência e aproveitamento dos estudos dos filhos, garantido sua representatividade nas reuniões nos Conselhos de Classe e nas convocações emergenciais efetuadas pela Direção ou pelos coordenadores.

Resta-nos abordar a questão das *Instituições Auxiliares* (Título VIII). Nas escolas técnicas, são de funcionamento obrigatórios a Associação de Pais e Mestres e a Comissão Interna de Prevenção de Acidentes, esta quando exigida por lei. A primeira é uma constante presença na rede escolar pública, tendo por objetivo a integração escola-família-comunidade e a assistência ao aluno; a segunda visa informar os alunos sobre a prevenção de acidentes, a segurança e higiene do trabalho, relacionando-se ao componente curricular das áreas profissionais mantidas na escola e envolvendo a participação de todos os membros da comunidade escolar.

Abrangemos as práticas organizacionais que estruturam o funcionamento das escolas técnicas paulistas. O Regimento Comum é um mecanismo regulador que estabelece com precisão o que pode ou não ser feito e a quem cabe fazê-lo. É um instrumento de controle e de autoridade exercida, expresso em uma linguagem esquemática e decisória que ordena e disciplina o cotidiano escolar. No nível da instituição de ensino, pertence à direção administrativa a prevalência de atuação decisória em qualquer dos aspectos aqui abordados. Um ponto a ser ressaltado diz respeito às competências predeterminadas que são atribuídas à Direção, de forma que os atos próprios a cada função administrativa são transcritos em ações verbais de decidir, apurar, expedir, coordenar, implementar, autorizar, atribuir, assinar, convocar, presidir, submeter, organizar, informar, etc. Outras competências também são exigidas dos demais auxiliares administrativos e dos docentes que assumem postos complementares nos órgãos auxiliares paralelamente à função propriamente pedagógica, todas individualizadas quanto aos aspectos formais da administração escolar, da atuação pedagógica, da providência de manutenção dos recursos materiais e do remanejamento dos recursos humanos. Como mecanismo mediador da implantação das normas oficiais, o Regimento Comum cumpre a sua finalidade normativa e, por isto mesmo, exclui as competências que o diretor, como educador e comunicador, e os membros da comunidade escolar, como elementos participativos das atividades escolares de fins associados, necessitam praticar no campo das relações sociais como mediador da tradicional convivência das práticas escolares com a autoridade legitimada.

Considerando que a atribuição de uma estrutura organizacional única e subordinante configura nas escolas técnicas a similaridade administrativa, a infra-estrutura escolar constante do Regimento Comum existe e funciona na ETE Paulino Botelho, através dos procedimentos usuais e responsáveis pela dinâmica específica e regrada da instituição. Algumas das práticas escolares expostas, em geral desconhecidas pelo leitor leigo quanto às características organizacionais do ensino técnico, sofreram modificações ou foram reformuladas durante as reorganizações promovidas pelas reformas educacionais que pretenderam a atualização dos objetivos e fins do ensino profissional, no contexto das políticas econômicas dos sucessivos governos brasileiros. O que devemos salientar é a individualidade de que se revestem em cada instituição de ensino técnico, justamente porque, se há co-gestão administrativa, todos os membros dos órgãos de assessoria administrativa poderão sugerir alternativas para a solução de problemas diagnosticados. Todavia, a autogestão escolar parece-nos limitada pela ascendência normativa do

Regimento Comum como mecanismo regulador e unificador das práticas administrativas e pedagógicas que expusemos.

O atributo original do ensino profissional foi o de ser funcional, assistencialista e vinculado à atividade econômica. Esse conceito conduziria a política educacional e seria mantido pelas reformas de ensino, gerando as alterações organizacionais que atingiram os procedimentos burocráticos e as práticas educativas internas. Eis porque a historicidade do ensino profissional repousa na manutenção e, em aparente contradição, nas formas específicas de aplicação das práticas organizacionais que pressupõem a evolução da especificidade das escolas profissionais e que, conseqüentemente, incorporam traços culturais à identidade institucional. Pelo histórico apresentado pela ETE Paulino Botelho, as práticas organizacionais atuais diferem apenas nominalmente das adotadas no passado, mas conservam o caráter seletivo daquelas. Assim, os processos em curso na instituição respondem pela efetivação de práticas escolares existentes anteriormente, tais como as que constam do regime escolar e da organização didática: o vestibular, a matrícula, a frequência obrigatória, as modificações curriculares e a avaliação da aprendizagem, a aprovação e a retenção de alunos, a projeção regulamentar do tempo de conclusão dos cursos profissionais, a entrega dos diplomas, etc. Vimos que as reformas de ensino causaram alterações nos procedimentos administrativos e pedagógicos, instalando um período de transição para normalizá-los e unificá-los. A escola técnica atual não foi renovada em seus objetivos e fins, porque a estrutura organizacional alterou-se no que concerne ao reducionismo curricular próprio do sistema modular e à separação dos ensinos médio e técnico. As medidas, apresentadas como inovações educacionais, correspondem apenas à retomada de tendências antigas de aplicar o mercantilismo ao ensino técnico e de isolá-lo para atender a esta finalidade.

A complexidade de organização e de funcionamento da escola técnica cresceu correspondentemente não somente às mudanças do setor produtivo como à maior demanda pelo ensino técnico, da mesma forma que a estrutura administrativa interna necessitou de órgãos específicos e de competências pessoais para integrá-los e dividir a responsabilidade decisória e providencial. No mais, a organização didática e o regime escolar contém e mantém práticas tradicionais históricas e integradas à cultura escolar. Estas práticas administrativas e pedagógicas de planejamento interno estruturam o texto do Plano Escolar, como documento intransferível que atesta a identidade institucional, diagnostica as condições e os problemas prementes e expõe a proposta pedagógica.

3.1.2 O plano escolar da ETE Paulino Botelho

Vimos que o espaço organizacional de uma escola técnica obedece a um plano sistematizado que lhe organiza e administra o conjunto das práticas escolares internas. A sistematização organizadora envolve níveis de hierarquia e de dependência que, se tomados no sentido ascendente, posiciona a escola como depositária de normas educacionais emanadas de órgãos superiores, também hierarquizados em suas funções objetivadas. Sob a coordenação da Direção, da construção do Plano Escolar participam os segmentos da comunidade escolar para o trabalho coletivo de construção da proposta pedagógica e demais aspectos organizacionais da unidade escolar. Por essa razão, pressupomos que haja alguma controvérsia na sua elaboração, em virtude da abrangência do conteúdo em definir e expor todas as características do plano pedagógico e administrativo da unidade escolar. Segundo Libâneo (1992, p. 230), o plano da escola explícita as bases teórico-metodológicas que tanto orientam as atividades pedagógicas do corpo docente como a organização didática, e que contém implícito o papel social, econômico, político e cultural da escola, além de caracterizar a sua clientela, a estrutura curricular, os objetivos educacionais e a estrutura organizacional e administrativa. Podemos definir o plano da escola como um processo de preparação para que as atividades escolares sejam desenvolvidas com sucesso, em face de eventuais dificuldades.

Esta questão é abordada por Cortina (1999, p. 132), em relação à administração da educação pública no Estado de São Paulo. O funcionamento centralizador da Secretaria da Educação apóia-se em uma estrutura complexa de funções e competências dos seus órgãos centrais e intermediários que coíbe a autonomia da escola, visto que a manutenção da atuação centralizada opõe-se a ela, delegando-lhe o papel de “simples executora de ordens”. Os efeitos refletem-se na gestão democrática da escola, concebida como de base participativa e descentralizada. Teoricamente, a autonomia escolar existe; na prática, ela se comprime por ser predeterminada pela Secretaria da Educação, pela legislação, pela falta de recursos que sustentem o desenvolvimento de projetos e ações no âmbito da escola e pelas solicitações dispensáveis e burocráticas dos órgãos centrais feitas às unidades escolares.

Segundo o Regimento Comum, através do Título III, Capítulo VI, o conteúdo do **Plano Escolar** deve abranger os planos de ensino, a definição do calendário escolar, a distribuição e a carga horária dos componentes curriculares dos cursos, ciclos ou

módulos e quais deles sujeitam-se à aplicação de progressão parcial, o agrupamento e distribuição de alunos por cursos, ciclos ou módulos e as normas de convivência. Destas medidas, apenas o Plano de Ensino tem conteúdo especificado: é definido em termos operacionais para a sua elaboração, a saber, objetivos e competências, estratégias e atividades, avaliação e recuperação de alunos, recursos didáticos e bibliografia (Artigo 70). O *agrupamento dos alunos* é tratado em separado, cabendo à unidade escolar adotar critérios pedagógicos para determinar a composição de classes e turmas especiais, com no máximo 40 alunos por classe, “observada a área mínima de 1,2 m² por aluno” (Capítulo VIII, Artigo 72). É permitida a organização de turmas especiais, formadas por alunos “com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, por modalidade específica ou por aptidão física e intelectual, indicadas no Plano Escolar”, desde que devidamente sujeito à avaliação e à autorização do CEETEPS (Artigo 73).

O Artigo 74 é de suma importância, em decorrência da especificidade do ensino na escola técnica:

Nas aulas práticas de laboratório, de campo, oficinas, ou salas ambientes, as classes deverão ser agrupadas ou divididas em turma para atender às peculiaridades de cada atividade, às instalações e equipamentos disponíveis na Unidade de ensino e às normas de segurança pessoal e coletiva. (Título III, Capítulo VII).

O regimento escolar tem o mérito de normalizar as atividades escolares e o demérito de ser elaborado sem debates e discussões e sem ter uma proposta pedagógica definida que unifique os procedimentos e as responsabilidades nas unidades escolares. Retomando Melo (2002, p. 124), a escola, qualquer que seja, tem a “vida ordenada de fora para dentro”, de acordo com trâmites burocráticos. Se o Regimento Comum é de caráter genérico e unânime, seguiremos em sentido contrário, da vida escolar ordenada de dentro para fora, no que diz respeito a características das práticas escolares próprias do espaço organizacional da escola técnica individualizada, a ETE Paulino Botelho. Para isto, investigamos o conteúdo do Plano Escolar, da proposta pedagógica vigente e caracterizamos a comunidade escolar. Mas iniciamos com a característica que reflete a política educacional de contenção de vagas no ensino técnico público.

3.1.2.1 A prática escolar seletiva do vestibular

O histórico dos vestibulares da ETE Paulino Botelho, que iniciamos a seguir, comprova a crescente demanda dos jovens, e não tão jovens, pelo Ensino Técnico. Foi especificado em separado da análise interna da organização e funcionamento de ensino como prática escolar que inicia e permite a muitos candidatos a seqüência dos estudos. O “vestibulinho” torna-se um meio oficializado de exclusão social, que se universaliza para a classe social de trabalhadores, quer os já efetivados em cargos ocupacionais quer os aspirantes a uma profissão. A escola, segundo entendemos, não é seletiva. Discriminatório e seletivo são qualidades de um processo realizado através da escola, que lhe empresta essa conotação. Como objeto material inanimado, a escola não tem objetivos e finalidades, porque ela não age, não efetiva e não seleciona. Como instituição social, o serviço que presta à sociedade é fornecer a educação profissional e isto é concretizado através da comunidade escolar, ainda que o processo de escolarização sujeite-se a leis gerais e específicas de ensino. Quando se processa um vestibular ou uma prática escolar que discrimina, a ação reflexa da escola técnica é a segregação e, por isso, tem efeito seletivo. Esta ação seletiva tanto é mais discriminatória por pautar-se em dois critérios: de classificação por mérito pessoal do cabedal de conhecimentos portado pelo aluno, omitindo-se o fato de que a maior parte dos candidatos são egressos da escola pública e apresenta defasagem de escolaridade e de conhecimento; de oferta restrita do número de vagas que leva à exclusão de um elevado número de candidatos, para os quais, com exceções, a escola técnica é a única opção educacional.

Nesse sentido, embora a omissão da palavra “vestibular” possa ser constatada no Regimento Comum, bem como no índice e no calendário de atividades do Plano Escolar da ETE Paulino Botelho, o estudo e o acompanhamento das atividades escolares demonstram os procedimentos prévios e os posteriores à avaliação efetivada. Nas escolas técnicas estaduais, os “vestibulinhos” realizam-se, semestralmente, como prática seletiva duplicada para o ingresso nos primeiros módulos das áreas profissionais de ensino técnico, e realizam-se, anualmente, para o ingresso no primeiro ciclo de ensino médio. Acarretam a sobrecarga de atividades rotineiras e próprias das Secretarias das instituições, já comprometidas com as tarefas de organizar, registrar e atualizar dados referentes à vida escolar dos alunos (prontuários, certificados, diplomas, listas-piloto, atas e demais documentos), disponíveis para consultas dos órgãos superiores, tais como o CEETEPS, a

Direção da instituição, o Conselho de Escola e os Conselhos de Classe. Na realidade, a Secretaria é o órgão cuja eficiência permite a regularidade da manutenção adequada ao bom andamento das atividades escolares, no espaço organizacional da unidade escolar.

Considerando as mudanças estruturais introduzidas no ensino técnico por força da Lei 9.394/96, e objetivando comprovar o crescimento da demanda pelo ensino profissional, levantamos os dados relativos aos vestibulares implementados após a aplicação da Lei à educação nacional. Primeiro, com o objetivo de verificar se houve aumento de demanda pelo ensino técnico; segundo, por conta do relacionamento entre a educação e o trabalho, verificar a maior ou a menor incidência de alunos no período noturno ou diurno; terceiro, comprovar a prática excludente do vestibular.

**Tabela 3 – Histórico do Vestibular na ETE Paulino Botelho
Inscrições e Vagas no Período de 1997 a 2003**

Ano	Inscritos	Vagas	Demanda
1997/anual	622	240	2,60
1998/1º semestre	593	360	1,65
1998/2º semestre	375	110	3,41
Subtotal	968	470	2,06
1999/1º semestre	739	240	3,08
1999/2º semestre	395	200	1,98
Subtotal	1.134	440	2,58
2000/1º semestre	828	360	2,30
2000/2º semestre	511	160	3,19
Subtotal	1.339	520	2,58
2001/1º semestre	1.199	430	2,79
2001/2º semestre	1.470	270	5,44
Subtotal	2.669	700	3,81
2002/1º semestre	1.102	270	4,08
2002/2º semestre	1.587	350	4,53
Subtotal	2.689	620	4,34
2003/1º semestre	1.214	360	3,37
2003/2º semestre	827	160	5,17
Subtotal	2.041	520	3,93
Total	11.462	3.510	3,27

Fonte: Secretaria Acadêmica da ETE Paulino Botelho. Listas-Piloto de 1997 a 2003.

No primeiro caso, constatamos a crescente afluência de candidatos ao Ensino Técnico, no período de 1997 a 2003, em que se deu a gradual e a maior incidência nos anos de 2001 e 2002. A tendência ascendente confirmar-se-ia igualmente no ano de 2003, não fosse a queda percentual comparativa ao ano de 2002 (-0,41%) o produto da ausência de oferta dos cursos de Eletrotécnica e Enfermagem nos dois semestres de 2003. No segundo caso, considerando o número de alunos inscritos por ano, igualmente comprovou-se a maior demanda pelo período noturno de estudos, fato previsível e que resulta da oferta de maior número de cursos técnicos à noite, enquanto os períodos diurno, matutino e vespertino abrigavam o ensino médio e raros cursos técnicos. A mais alta taxa de porcentagem de frequentadores do ensino noturno deu-se no ano de 2003 (83%). Comparativamente, no total de inscritos, no período citado, o ano de 2002 apresentou a maior porcentagem de inscrições no ensino noturno (17,9%), seguido pelo ano de 2001 (17%) e de 2003 (14,8%).

Tabela 4 – Histórico do Vestibular na ETE Paulino Botelho
Inscrições e Vagas por Período Diurno e Noturno

Ano	Período	Inscritos	Vagas	Demanda	Porcentagem
1997	Diurno	192	120	1,60	31%
	Noturno	430	120	3,60	69%
1998	Diurno	342	235	1,45	35%
	Noturno	626	235	2,66	65%
1999	Diurno	241	120	2,00	22%
	Noturno	893	320	2,79	78%
2000	Diurno	247	120	2,06	18%
	Noturno	1.092	400	2,73	82%
2001	Diurno	724	180	4,02	27%
	Noturno	1.945	520	3,74	73%
2002	Diurno	642	180	3,57	24%
	Noturno	2.047	440	4,65	76%
2003	Diurno	348	160	2,18	17%
	Noturno	1.693	360	4,70	83%
Subtotal	Diurno	2.736	1.115	2,45	24%
Subtotal	Noturno	8.726	2.395	3,64	76%
Total	d + n	11.462	3.510	3,27	100%

Fonte: Secretaria Acadêmica da ETE Paulino Botelho. Listas-Piloto de 1997 a 2003.

Analisando especificamente o processo seletivo dos vestibulares ocorridos no ano de 2003, podemos visualizar as suas características, no que ele nos informa sobre os cursos disponibilizados, a anualidade ou a semestralidade do processo, número de inscritos pertencentes aos sexos masculino e feminino, a taxa percentual de demanda por área profissional e as vagas correspondentes. Na tabela 5, na página seguinte, vê-se que os vestibulares para os semestres letivos de 2003 apresentam um total de 2.041 inscrições para 520 vagas, correspondendo aproximadamente a quatro candidatos por vaga oferecida.

Do total das sete áreas profissionais, que compõem as habilitações fornecidas pela instituição, nem todas são abertas à concorrência em cada vestibular semestral. Uma análise preliminar expõe o total das vagas disponibilizadas, a partir do número de alunos matriculados por áreas e cursos técnicos e da projeção da capacidade de assimilação de novos alunos à constância da demanda pelas habilitações técnicas. Pelo número de inscrições e vagas, é visível a disparidade entre elas, que se acentua nos cursos técnicos mais procurados, como os de Administração, Eletrônica, Informática e Mecatrônica. Cresce também a demanda pelo curso de Enfermagem, embora este não tenha sido disponibilizado no ano de 2003, encontrando-se ainda em fase de estruturação de recursos materiais. Como sem inscrição não há vestibular e sem aprovação não há matrícula, não há limite para a quantidade de inscritos. O procedimento usual é o de cobrança de uma taxa de inscrição e o da compra do manual de instruções sobre questões e procedimentos relativos aos exames, que orientam os candidatos sobre os conteúdos e os locais das provas. Evidentemente, o ensino noturno é o alvo maior da demanda.

O período noturno é uma característica histórica e cultural do ensino técnico, em geral assumido por alunos trabalhadores e por aqueles que o fazem por opção própria. Nesta particularidade, a presença masculina é superior à feminina, da mesma forma em que suplanta numericamente o sexo feminino em quase todas as habilitações profissionais, com exceção para a área de Gestão, com habilitação em Administração, e também para a área de Enfermagem. Nesta área, a predominância feminina não é entrevista na tabela 5, pois a habilitação esteve ausente dos vestibulares no ano de 2003. Conforme nos mostram as tabelas 5a e 5b, dispostas na seqüência expositiva, o contingente de alunas tem aumentado em paralelo à introdução de cursos que se aproximam de profissões ligadas ao setor de serviços públicos, de saúde e de informática. Nos cursos essencialmente técnicos, porém, a presença masculina é predominante.

Tabela 5 - Vestibulares 2003 na ETE Paulino Botelho: inscrições e vagas por áreas profissionais, período diurno (D) e noturno (N) e por gênero feminino (F) e masculino (M)

Tipo de Ensino	Área Profissional	Habilitação Profissional	1º Semestre 2003					2º Semestre 2003						
			Período	Inscritos	Total	%	Vaga	Demanda	Período	Inscritos	Total	%	Vaga	Demanda
Médio	Educ. Básica	Médio	Manhã	70F/106M	176	14,5	80	2,20	Manhã	—	—	—	—	—
Técnico	Gestão	Administração	Noite	208F/ 90M	298	24,5	80	3,72	Noite	227F/ 87M	314	38,0	40	7,85
Técnico	Indústria	Eletrônica	Tarde	5F/ 46M	51	4,2	40	1,27	Tarde	—	—	—	—	—
Técnico	Indústria	Eletrônica	Noite	11F/193M	204	16,8	40	5,10	Noite	6F/116M	122	14,7	40	3,05
Técnico	Indústria	Eletrotécnica	Noite	—	—	—	—	—	Noite	—	—	—	—	—
Técnico	Saúde	Enfermagem I	Tarde	—	—	—	—	—	Tarde	—	—	—	—	—
Técnico	Informática	Informática	Tarde	54F/ 67M	121	10,0	40	3,02	Tarde	—	—	—	—	—
Técnico	Informática	Informática	Noite	82F/144M	226	18,6	40	5,65	Noite	—	—	—	—	—
Técnico	Indústria	Mecânica	Noite	2F/136M	138	11,4	40	3,45	Noite	15F/108M	123	14,9	40	3,07
Técnico	Indústria	Mecatrônica	Noite	—	—	—	—	—	Noite	21F/247M	268	32,4	40	6,70
Subtotal	Área	Habilitação	D + N	432F/782M	1.214	100	360	3,37	D + N	269F/558M	827	100	160	5,16
Total	Área	Habilitação	2.041 inscritos / 520 vagas											

Fonte: Secretaria Acadêmica da ETE Paulino Botelho. Lista - Piloto: inscrições ano 2003.

Tabela 5a – Inscrições e vagas por período diurno e noturno

Período	Inscritos	%	Vagas	Demanda
Diurno	348	17	160	2,18
Noturno	1.693	83	360	4,70
Total	2.041	100	520	3,93

Tabela 5b – Inscrições e vagas por gênero feminino e masculino

Gênero	Inscritos	%	Vagas	Demanda
Feminino	701	34,3	520	1,35
Masculino	1.340	65,7	520	2,58
Total	2.041	100	520	3,93

Fonte: Secretaria Acadêmica da ETE Paulino Botelho.
Lista - Piloto: inscrições e vagas ano 2003.

No caso do ensino noturno e do diurno, a superioridade percentual masculina é de 66%. A presença masculina supera em 31,4% a presença feminina, o que demonstra que as profissões técnicas socialmente ainda são preconcebidas como trabalho masculino. Além das constatações apresentadas, a análise dos registros de inscrições permitiu extrair as faixas etárias dos candidatos.

Tabela 6 – Vestibulares 2003: faixa etária dos candidatos

Faixa Etária	Ensino Médio	Adminis Tração	Ele trônica	Eletro técnica	Enfer Magem	Infor mática	Mecâ nica	Meca trônica	Total F.Etária
54 -58	—	—	—	—	—	1	—	—	1
49 -53	—	2	—	—	—	2	1	—	5
44 -48	—	4	3	—	—	2	4	2	15
39 -43	—	6	4	—	—	7	3	4	24
34 -38	—	19	26	—	—	13	22	12	92
29 -33	—	38	34	—	—	28	32	31	163
24 -28	1	133	76	—	—	51	75	58	394
19 -23	4	298	139	—	—	137	95	99	772
14 -18	171	112	95	—	—	106	29	62	575
Total	176	612	377	—	—	347	261	268	2.041

Fonte: Secretaria Acadêmica da ETE Paulino Botelho. Lista - Piloto: inscrições ano 2003.

Da maior idade extraída, 57 anos, à menor idade, 14 anos completos, a faixa etária com maior número de aspirantes aos cursos técnicos compreendia as idades de 19 a 23 anos, localizadas nos cursos de Administração (38,6%), Eletrônica (18%) e Informática (17,5%). A seguir, posicionam-se os cursos de Mecatrônica (12,8%) e de Mecânica (12,3%). Na faixa etária dos 14 aos 18 anos, prevalecem os candidatos ao Ensino Médio (29,7%), Administração (19,5%), Informática (18,4%) e Eletrônica (16,5%). O curso de Administração lidera com 33,7% na terceira faixa etária dos 24 a 28 anos, seguido por

Eletrônica (19,3%) e Mecânica (19%). Estas evidências demonstram que a faixa etária de mais baixas idades, dos 14 a 18 anos, encontra-se relacionada ao Ensino Médio e à área de Informática. A demanda é maior pelos cursos técnicos nas faixas etárias dos 19 a 23 anos e dos 24 a 28 anos, e decresce conforme as idades dos candidatos integram-se a faixas etárias mais elevadas. Nos vestibulares 2003, os resultados demonstram que demandaram o Ensino Técnico 1.865 candidatos, já descontados os 176 inscritos para o Ensino Médio, dos quais 300 candidatos têm mais de 29 anos de idade e 1.565 abaixo desta idade.

A tabela 5 mostra que foram disponibilizadas 280 vagas no primeiro semestre e 160 vagas no segundo semestre apenas para os cursos técnicos iniciais ou primeiro módulo de cada habilitação profissional. Ao total de 1.865 candidatos aos cursos técnicos correspondiam 440 vagas nos vestibulares efetuados no ano de 2003. Na tabela 7, a seguir, relacionando o número de candidatos ao número de vagas a partir das matrículas efetivadas nesse ano, teremos um total de 1.421 candidatos aprovados e matriculados, dos quais somente 440 ingressaram nos primeiros módulos e as demais 981 matrículas referiam-se aos segundo e terceiro módulos. Considerando o total de pretendentes ao ingresso, através dos vestibulares semestrais foram excluídos do acesso aos cursos iniciais 1425 candidatos. Este número decresce com as possíveis desistências, que proporcionam a inclusão de candidatos remanescentes através da prática de convocações posteriores.

Inscrições e vestibulares antecedem as aprovações, envolvendo a avaliação do desempenho de cada candidato, na medida em que seus conhecimentos são avaliados. A seleção tem por critério a classificação decrescente dos pontos obtidos pelo candidato, a partir do seu mérito na resolução de questões das provas padronizadas. É testada, desta forma, a qualidade do conhecimento geral e específico que lhe garanta uma das vagas disponíveis.

Ao vestibular realizado, pospõe-se uma fase acumulativa de atividades afins, que incluem a publicação dos resultados, a chamada dos alunos aprovados, a substituição dos desistentes pelos que aguardam uma segunda, uma terceira ou mais chamadas dos candidatos classificados numa lista de espera, de acordo com o progressivo preenchimento de vagas disponíveis e com o prazo de trinta dias para as novas convocações. Estas poderão dar-se ainda no início programado do semestre letivo correspondente ao vestibular efetuado, no caso de vagas não preenchidas. Temos, portanto, uma prática seletiva que se confirma no aprimoramento da exclusão social, e ainda mais perversa quando desconsidera a ansiedade dos candidatos que aguardam as chamadas.

Tabela 7 – Matrículas no Ensino Técnico no ano 2003.

Áreas Profissionais			Matrículas ano 2003		
Habilitações	Módulo	Período	1º Semestre	2º semestre	Subtotal
Técnico em Administração	1º ADM	Noite	80	40	120
	2º ADM	noite	74	74	148
	3º ADM	noite	35	56	91
Técnico em Eletrônica	1º ELL	tarde	40	—	40
	1º ELL	noite	40	40	80
	2º ELL	tarde	—	23	23
	2º ELL	noite	40	38	78
	3º ELL	noite	26	28	54
Técnico em Eletrotécnica	1º ETT	noite	—	—	—
	2º ETT	noite	36	—	36
	3º ETT	noite	—	32	32
Técnico em Enfermagem	1º ENF	tarde	—	—	—
	2º ENF	tarde	30	—	30
	3º ENF	tarde	34	29	63
	4º ENF	tarde	—	29	29
Técnico em Informática	1º INF	tarde	40	—	40
	1º INF	noite	40	—	40
	2º INF	tarde	34	36	70
	2º INF	noite	34	28	62
	3º INF	tarde	—	23	23
	3º INF	noite	—	31	31
Técnico em Mecânica	1º MEC	noite	40	40	80
	2º MEC	noite	34	35	69
	3º MEC	noite	34	24	58
Técnico em Mecatrônica	1º MCT	noite	—	40	40
	2º MCT	noite	35	—	35
	3º MCT	noite	23	26	49
Total de Matrículas			749	672	1.421

Fonte: Secretaria Acadêmica ETE Paulino Botelho. Lista-Piloto: matrículas no ano 2003

Já vimos que os inscritos aos vestibulares do ano de 2003 eram em número de 2.041 para um total de 520 vagas. Resta-nos expor como a seleção se materializa na aplicação das provas e na classificação dos candidatos. A seleção ocorre através de provas padronizadas que testam os conhecimentos no total de cinquenta questões para Português,

Matemática, História, Geografia e Ciências (Química, Física e Biologia), que já vêm impressas e são distribuídas para as unidades escolares. Infelizmente, não tivemos acesso a nenhum exemplar que permitisse analisar o nível dos conhecimentos requeridos.

Algumas outras estratégias padronizam igualmente os procedimentos usuais vinculados aos vestibulares semestrais. Sob o aspecto financeiro, os valores obtidos com a venda dos manuais de instruções e do pagamento das taxas de inscrições serão especificados e depositados separadamente em conta bancária. Uma parte dos dividendos obtidos, que corresponde a 50% do valor total das inscrições para o vestibular, será depositada em conta própria da Associação de Pais e Mestres da escola técnica que mediou o vestibular, da qual serão deduzidos os gastos com despesas próprias da unidade escolar por ocasião da preparação e da aplicação do vestibular, por exemplo, com o pagamento de pessoal auxiliar e com a divulgação do evento. Os comprovantes de depósitos devem ser anexados a uma planilha de prestação de contas, para controle do custo e dividendos relativos ao vestibular aplicado. Se por um lado efetiva-se a exclusão social, por outro lado dá-se a inclusão monetária.

Sob o aspecto educacional, a oferta de habilitações e do número de vagas obedece a regras fixas do sistema de cotas. Em relação aos cursos técnicos, o Artigo 10 do Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais estipula: “A instalação de novos cursos está sujeita à aprovação prévia do CEETEPS e dos órgãos competentes do sistema de ensino”. Neste sentido, se a Direção da escola pretender a instalação de uma nova habilitação profissional, será responsável pela indicação do novo curso técnico, período e número de vagas, observadas as cotas de turmas destinadas à unidade escolar. É vedada a antecipação de cotas, isto é, o vestibular para o segundo semestre de 2003 teve por parâmetro organizativo a oferta de quatro habilitações profissionais, correspondentes a quatro turmas com quarenta alunos por habilitação oferecida. A contenção à expansão do número de cursos e vagas ocorre pela correlação estabelecida entre o número de turmas ingressantes e o número de turmas egressas, com preservação da igualdade numérica entre ambas. Caso ocorra a instalação um novo curso, este substituirá obrigatoriamente um outro desativado, mantendo-se o equilíbrio numérico de cotas para a unidade escolar e, conseqüentemente, o número de vagas disponibilizadas via vestibular.

Por conseguinte, cada semestre letivo da escola técnica aciona a dinâmica própria das atividades pedagógicas e administrativas, acrescidas por atividades complementares de serviços solicitados para a ocorrência dos vestibulares. Pode-se afirmar

que no espaço organizacional interno da unidade escolar, as normas específicas do Regimento Comum são implementadas de fato pela Secretaria Acadêmica e demais órgãos escolares. Admitindo o candidato, agora aluno pela efetivação da matrícula, todas as demais práticas escolares estarão presentes no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, em observância ao Regime Escolar e à Organização Didática.

3.1.2.2 O plano escolar e a proposta pedagógica

Recentemente, tive em mãos um livro datado de 1974, da autoria de Maria Amélia Goldberg e Celso João Ferreti. Intitulado “Precisa-se de Técnicos”, assemelha-se a um manual técnico de ajuda para uma opção profissional, por meio de especificações sobre áreas profissionais e cursos existentes na época. Acompanhando a evolução dos cursos das antigas escolas profissionais às escolas técnicas, vimos que a atuação do técnico em áreas profissionais de marcenaria e fundição, por exemplo, hoje não constam da programação curricular das escolas técnicas. Segundo os autores, no passado, o técnico em eletromecânica exercia diversas funções no seu trabalho, situação esta alterada pelo progresso industrial que imporia a exigência dos profissionais mais especializados. Assim, a mecânica, a eletrotécnica, a eletrônica e as telecomunicações foram instituídas como especialidades, tratadas no livro em suas particularidades e atribuições profissionais. O técnico em contabilidade era solicitado pelas empresas, o técnico metalúrgico encaminhava-se para a indústria de transformação de minérios, o técnico em secretariado buscava as empresas de maior ou menor complexidade administrativa.

Para se ter noção da organização didática da escola técnica atual, devemos ter em mente que a evolução das profissões e do mercado de trabalho não se desvinculam do progresso científico e tecnológico. Os indícios mais visíveis de organização interna estão contidos no Plano Escolar de escola técnica, por ser um instrumento delimitador das atividades escolares em determinado ano escolar. Subentende-se que a sua produção é fruto do trabalho coletivo que reflete sobre e redige a **Proposta Pedagógica** da escola, envolvendo o planejamento de ações necessárias a identificar e solucionar os problemas emergentes da unidade escolar. Entretanto, suas partes constituintes são sujeitas à apreciação e parecer da Supervisão Escolar e à homologação publicada no Diário Oficial do Estado. Em relação aos aspectos legais, o nosso objeto de estudo identifica-se como Escola Técnica Estadual Paulino Botelho, sob o Código 091 no rol das suas congêneres.

Identifica-se igualmente por manter o Ensino Médio e o Ensino Técnico, este nos cursos de habilitação nas áreas profissionais de Eletrônica, Mecânica, Administração, Eletrotécnica, Informática, Mecatrônica e Enfermagem. A Proposta Pedagógica é uma terceira fonte de identificação, individual e caracterizada como a expressão do posicionamento da comunidade escolar sobre as questões educacionais internas.

O Plano Escolar, em vigência no ano de 2003, expõe a Proposta Pedagógica da ETE Paulino Botelho. Primeiramente, a escola tem *missão e objetivos*. A missão da escola deve considerar as finalidades educacionais dos tipos de ensino que ministra: o Ensino Médio tem por finalidade aprofundar os conhecimentos recebidos no ensino fundamental, preparar para o trabalho e a cidadania, o aprimoramento da pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos; o Ensino Técnico tem por finalidade preparar o cidadão para o desempenho profissional na sociedade que necessita de integração no mundo globalizado competitivo, considerando as novas tecnologias e as mudanças no trabalho. Baixadas as finalidades formativas do ensino médio e do técnico, a missão da escola define-se como a de formar os cidadãos e profissionais dotados de criatividade e de capacidade crítica, para enfrentar uma sociedade de economia dinâmica e que tem por base inovações tecnológicas acentuadas. Nesta concepção tradicional de missão escolar, os objetivos da escola pretendem alcançar e atender às finalidades dos dois tipos de ensino, através de projetos interdisciplinares e de atuação concreta na realidade social (ensino médio), e através da formação para o trabalho que não se restrinja ao desenvolvimento de habilidades específicas em tarefas rotineiras e inadequadas às exigências atuais (ensino técnico).

Posto isto, desenvolve-se no Plano Escolar *a análise dos contextos interno e externo*, para diagnosticar a situação atual da unidade escolar. Caracteriza-se a clientela escolar e a disposição física e de ensino: o histórico prédio abriga, hoje, 26 classes de aula, com um contingente de quase mil alunos dos cursos médio e técnico, sendo 6 classes destinadas ao ensino médio, no período da manhã, e 20 delas próprias de ensino técnico, 16 das quais funcionam no período noturno e 4 no período da tarde. Segundo o diagnóstico feito pela instituição, 80% dos alunos pertencem a camadas sociais de classe C e D, com a quase totalidade de alunos trabalhadores com frequência nos cursos técnicos noturnos.

Os problemas internos diagnosticados são pontos de tensão na ETE Paulino Botelho. Em relação aos alunos, muitos não cumprem os horários de entrada e saída das aulas, acarretando a defasagem de carga horária exigida para as habilitações técnicas e a

quebra de compromisso com as regras escolares, ocasionando o excesso de faltas que levam à repetência e à evasão escolar, esta última preocupante pela sua persistência. Como efeito sobre o aspecto organizacional, desestabilizam-se as atividades ligadas ao ensino e ao controle da frequência escolar. O diagnóstico da situação real aponta também outras questões, que podemos caracterizar como de recursos materiais, de gestão democrática e participativa, de relação escola-comunidade e de organização da secretaria. Para cada tipo de problemas, ações são propostas e realizadas com maior ou menor sucesso de implementação. Nos anos de 2002 e 2003, a ETE Paulino Botelho buscou minorar as situações conflitantes. Reorganizou o horário das aulas, sem perda de carga horária, e o horário de saída, de modo a possibilitar aos alunos o acesso ao horário regular de transporte. Reorganizou a secretaria através da racionalização dos seus meios de atuação, incluindo a informática que permitiu a agilização e o controle de suas funções. Buscou-se maior integração entre os setores atuantes na escola, sobretudo quanto ao relacionamento entre professores e alunos, para efetivar o trabalho coletivo e a gestão democrática e participativa, objetivo este parcialmente alcançado.

Paralela a esta integração interna, projetos e eventos ligaram-se a ações voltadas para integrar a escola à comunidade, tais como a Escola Aberta, a Semana da Escola Aberta, a divulgação da escola e dos “vestibulinhos” na sociedade em geral. Este objetivo foi alcançado, de modo que ao abrir-se a escola à sociedade paralelamente elevou-se a demanda de candidatos aos vestibulares. Entretanto, cursos voltados ao atendimento ou prestação de serviços à comunidade não puderam ser instalados, por falta de diretrizes superiores a esse respeito. Outra preocupação constante é com o estágio supervisionado e obrigatório aos cursos técnicos, que necessita das relações escola-comunidade para expandir o campo de atuação dos estagiários.

O diagnóstico contido no Plano Escolar expõe uma das dificuldades mais enfrentada pela escola técnica, que se refere à deficiência dos recursos materiais. Neste sentido, as ações da ETE Paulino Botelho foram realizadas com parcial sucesso, visto que se relacionam ao precário acervo da biblioteca e ao insuficiente número de computadores. Há necessidade, também, de racionalizar os horários de utilização dos laboratórios, em especial o de Informática, de providenciar os recursos didáticos mais modernos e das salas especiais para esta finalidade. Segundo o Plano Escolar, apesar de a Escola ter melhorado o seu desempenho em relação aos anos anteriores, fruto do empenho conjunto para suplantar a deficiência crônica infra-estrutural, continua deficitária no Sistema de Avaliação

Institucional do CEETEPS (SAI) nos requisitos de gestão, assiduidade, desempenho escolar e relação escola-sociedade.

A partir da identificação dos motivos de desqualificação escolar, a unidade escolar busca elevar o seu posicionamento, desenvolvendo ações de correção nas áreas técnico-pedagógica, de gestão e de integração escola-comunidade-empresa. Para desenvolver suas propostas, a gestão participativa tem como núcleo executivo a Direção, como órgão deliberativo o Conselho de Escola e como órgão auxiliar a Associação de Pais e Mestres. A esta estrutura administrativa funcional somam-se os esforços dos Coordenadores de Área e representantes dos professores, funcionários e pais de aluno, que constituem a equipe multidisciplinar, encarregada dos processos de planejamento, de acompanhamento, de controle e avaliação das atividades concernentes aos projetos assumidos como reparadores das falhas nas três áreas estratégicas mencionadas. O termo “estratégia” é de uso comum quando empregado em relação aos objetivos e projetos, indicando a utilização de meios disponíveis para o alcance de metas específicas.

A *organização didática* no Plano Escolar é exposta quanto aos quadros de agrupamentos de alunos e de organização curricular do curso de Ensino Médio e dos cursos do Ensino Técnico. Todas as atividades escolares estão programadas no calendário escolar: os períodos letivos e de recesso escolar, os feriados e demais pontos facultativos, os períodos de matrículas, as datas para a elaboração e revisão do Plano Escolar, a avaliação do desempenho escolar dos alunos, as reuniões dos Conselhos de Classe e as reuniões das diversas áreas representativas da estrutura funcional e pedagógica da unidade escolar. Eventos e atividades culturais têm suas datas integradas ao calendário escolar, cuja característica é a semestralidade de programação.

O agrupamento de alunos é definido conforme os critérios pedagógicos, estabelecidos no Plano Escolar, que determinam a composição das classes e de turmas especiais, se for o caso. Segundo as tabelas apresentadas anteriormente, sete áreas profissionais delimitam o Ensino Técnico na ETE Paulino Botelho, reservando-se o período matutino para o Ensino Médio. A peculiaridade do curso de Ensino Médio no interior da escola técnica está na preparação do jovem para o ingresso no curso técnico de sua preferência, caso ele direcione o seu interesse nesta direção. Segundo a LDBEN nº 9.394 de 1996 e a Resolução CNE/CEB n. 3/98, está prevista uma matriz curricular básica e a parte diversificada de componentes curriculares, respectivamente cumulativas de uma carga horária de 2.400 e 600 horas-aula. Na parte diversificada é permitida a opção da

escola técnica por disciplinas profissionalizantes, com carga horária semanal adequadamente distribuída a partir do 1º semestre do segundo ano, com o objetivo de introduzir o aluno nas disciplinas propriamente profissionalizantes, levando-o a adquirir uma qualificação profissional. Estipular o currículo programático das sete áreas profissionais do curso técnico envolve maior complexidade. Os Planos de Curso de cada área subordinam-se à aprovação da Coordenadoria do Ensino Técnico, sob as determinações das leis de ensino de níveis federal e estadual. De acordo com o sistema modular dos cursos técnicos, cada módulo fornecerá um certificado de qualificação profissional.

Tabela 8 – Certificados de Qualificação e Diplomas das Habilitações Técnicas

Áreas/ Cursos Profissionais	1º Módulo Qualificação	2º Módulo Qualificação	3º Módulo Habilitação	4º Módulo Habilitação
Gestão/ Administração	Auxiliar Administrativo	Auxiliar Financeiro	Técnico em Administração	—
Indústria/ Eletrônica	Instalador, Montador Eletroeletrônico	Operador, Reparador Eletroeletrônico	Técnico em Eletrônica	—
Indústria/ Eletrotécnica	Assistente Técnico em Instalações Elétrica	Auxiliar Técnico em Eletricidade	Técnico em Eletrotécnica	—
Indústria/ Mecânica	Assistente de Processos de Usinagem	Auxiliar Técnico em Mecânica	Técnico em Mecânica	—
Indústria/ Mecatrônica	Assistente Industrial	Assistente em Montagem de Sistemas	Técnico em Mecatrônica	—
Saúde/ Enfermagem	Sem certificado de qualificação	Auxiliar de Enfermagem	Sem certificado de qualificação	Técnico em Enfermagem
Informática/ Informática	Auxiliar de Informática	Programador de Computadores	Técnico em Informática	—

Fonte: Plano Escolar da ETE Paulino Botelho, 2º semestre de 2003.

Cada um dos módulos semestrais abrigará as disciplinas específicas das áreas profissionais, as quais que deverão desenvolver a carga horária de 500 horas-aula até

o final do último módulo que fornece a habilitação técnica, com o acréscimo de 600 horas de estágio supervisionado. A exceção refere-se ao curso de Enfermagem, disposto em quatro módulos, com carga horária total de 1.520 horas-aula, mais 760 horas de estágio supervisionado. A característica metodológica geral aos cursos técnicos é a efetiva estratégia de ensino de conciliar os estudos teóricos e a aprendizagem prática nas oficinas, prática comum das escolas técnicas que acarreta maiores exigências para o planejamento e a distribuição adequada dos componentes curriculares.

3.1.2.3 A organização do pessoal técnico-administrativo-pedagógico.

Em torno de todas as características de organização administrativa, da área pedagógica e de integração escola-comunidade de uma escola técnica dispõe-se a comunidade escolar, sem a qual nenhuma destas três áreas estratégicas garante a sua atuação eficiente. É no campo do inter-relacionamento que as subjetividades expressam-se e introduzem características pessoais ao processo de eficácia administrativa. Até o término do ano de 2003, o **Pessoal** técnico-administrativo e pedagógico da ETE Paulino Botelho compunha-se com os representantes de três setores atuantes no espaço escolar: o núcleo executivo de Direção da Escola, o núcleo técnico-administrativo e o núcleo pedagógico.

A Direção da escola, como núcleo executivo administrativo de todas as atividades da unidade de ensino, centra-se na atuação do Diretor e dos Assistentes do Diretor (Artigo 13 do Regime Comum das Escolas Técnicas Estaduais). Na ETE Paulino Botelho, ao Diretor disponibiliza-se o serviço auxiliar de um funcionário Assistente Técnico de Direção, um cargo de confiança que, caso a escola atingisse o total de mil alunos, ocuparia o cargo de Vice-Diretor. Diretamente vinculado à resolução de problemas administrativos, o assistente atua também na Secretaria Acadêmica da instituição, em atividades relacionadas com a vida escolar dos alunos, com a escrituração dos diversos cursos e com a documentação escolar. Cumulativas ao cargo exercido, demais atividades requerem a sua participação no trabalho coletivo de desenvolvimento de projetos e de ações necessárias para a resolução de problemas, como, por exemplo, o da evasão escolar.

Outra fonte de apoio administrativo localiza-se na Diretoria de Serviço. O Diretor de Serviço responde pela administração dos recursos humanos, físicos e financeiros da instituição de ensino, além da documentação sob sua competência. Cabe-lhe manter atualizados os dados referentes ao corpo docente e de funcionários, bem como orientá-los

quanto a assuntos específicos ligados à carreira ocupacional. Quanto aos aspectos físicos e financeiros, administra e registra verbas e pagamentos efetuados na escola, bem como elabora o balancete mensal que demonstra as receitas e as despesas correntes. Os balancetes mensais, expostos ao público, demonstram um desequilíbrio acentuado entre os valores auferidos de receitas próprias da unidade de ensino e os valores que são utilizados na manutenção ou na aquisição de recursos didáticos, de equipamentos e peças para os serviços dos laboratórios e oficinas, de material de limpeza para a conservação das dependências e do mobiliário do prédio escolar. Obrigatoriamente, deve participar das reuniões e das atividades concernentes à exposição de seu trabalho e ao levantamento de soluções para os problemas relacionados à sua função profissional.

A separação da Secretaria Acadêmica e da Diretoria de Serviços foi resultado de uma ação reorganizadora administrativa, a fim de racionalizar os serviços burocráticos que, antes da reorganização, concentravam-se em um mesmo local. É visível a intensa atividade cotidiana nesses dois setores, não apenas relacionada aos trâmites burocráticos como ao atendimento solicitado pelos demais agentes escolares.

Em relação à dinâmica do *núcleo pedagógico*, constituído pelos professores em geral e diretamente vinculado ao corpo discente, é também intensa a movimentação em torno das atividades escolares na ETE Paulino Botelho, uma vez que muitos deles desempenham funções combinadas em projetos educativos, na coordenação de área, na participação no Conselho de Escola e nos Conselhos de Classe, nas demais reuniões e sob atribuições ligadas à docência. Algumas exigências formais para a admissão de docentes no sistema CEETEPS já foram expostas, bem como a necessidade de habilitação ou de qualificação do pessoal técnico e administrativo. Extensiva também ao pessoal docente, a capacitação é comprovada através de concurso público ou de processo seletivo. As exigências normativas diretamente ligadas à docência versam sobre a carreira profissional, a jornada de trabalho e o sistema de remuneração. Embora o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais nada especifique, o CEETEPS disponibiliza o Manual de Integração do Servidor Autárquico e o Manual de Integração do Servidor Docente Celetista para instruir os servidores sobre seus direitos, deveres, responsabilidades, proibições e penalidades, respectivamente datados de novembro e de janeiro de 1995. Os servidores, como são chamados os que se integram à rede CEETEPS, tanto podem ser admitidos sob o regime jurídico autárquico, com base no Estatuto dos Servidores Técnicos Administrativos, como contratados sob o regime jurídico da Consolidação das Leis do Trabalho. Esta é a

razão de o CEETEPS tratar em separado as condições de trabalho dos seus servidores. Na verdade, os dois documentos são quase que semelhantes, diferenciando-se em alguns itens relacionados ao direito a férias remuneradas, ao tempo para requerer a aposentadoria, ao horário e frequência ao trabalho e a penalidades pela conduta ética do servidor.

A carreira ocupacional do docente vinculado ao CEETEPS é inicialmente determinada pela sua escolaridade. Caso ele porte escolaridade de 2º grau completo, será admitido na função docente de professor temporário, com vigência de dois anos nesta condição; poderá ser admitido como professor efetivo no cargo caso porte escolaridade de 3º grau completo ou em fase de conclusão, após submeter-se a concurso oficial. O profissional que solicitar a admissão, não sujeita a concurso, deve submeter-se ao processo de seleção através de prova, de entrevista e de aula prática. Se admitido, a carreira toma ascendência a partir de um nível inicial para alcançar um nível final. O tempo de serviço inicia-se com a letra “A” para, progressiva e periodicamente, atingir a última letra “F”, sujeito este processo à avaliação institucional para a elevação de salário e de comprovação do desempenho profissional. Além da organização complexa, por manter dois tipos de ensino, laboratórios, oficinas e específica disposição curricular, o horário de trabalho é um outro indicador de complexidade. Assim como os alunos do curso noturno conciliam horários de trabalho e de estudo, os docentes conciliam atividades diversas e diurnas com a atividade pedagógica noturna, o que lhes é permitido pelo Regimento Comum, quanto ao direito de “ser atendido em diferentes opções de horários de trabalho, respeitada a organização da Escola e os direitos dos alunos” (Artigo 115, inciso IV).

Em relação ao *núcleo técnico-administrativo*, os funcionários da unidade de ensino, também chamados servidores, têm a carreira ocupacional adaptada aos “estabelecidos pela UNESP e estendidos ao pessoal não docente do CEETEPS”, segundo esclarece o Manual de Integração do Servidor Autárquico (1995). Definiu-se a “Carreira para o Grupo de Apoio ao Ensino e Pesquisa e para o Grupo de Apoio Administrativo e Operacional”, ambos sujeitos à classificação das funções exercidas sob o critério de escolaridade de nível básico de 1º grau completo, hoje, fundamental; de nível básico médio ou antigo 2º grau e de nível superior ou 3º grau. Assim como os docentes, cada uma dessas três classes de funções dos funcionários passam por avaliação de desempenho profissional específica e partem de um nível inicial a um nível final de carreira. Tanto nas normas aplicadas aos docentes como aos funcionários justifica-se o processo de avaliação, como forma de imprimir à política de recursos humanos a qualidade desejável e compatível com

as diretrizes do CEETEPS. Coerente com a política de elevação da escolaridade dos seus funcionários, o Centro Paula Souza faculta ao servidor estudante ter um horário de trabalho especial de modo a conciliá-lo com o horário de estudo, em muitos casos na própria unidade de ensino em que trabalha. Outra peculiaridade referente às funções dos funcionários é a vinculação de alguns ao CEETEPS e de outros à Secretaria de Ciência e Tecnologia, partilhando atividades diversas em um mesmo espaço escolar. Portanto, para a composição dos quadros docente e de funcionários torna-se de importância vital o nível de escolaridade, não somente para garantir a qualidade do funcionamento escolar como para o desenvolvimento da carreira ocupacional.

Tabela 9 – Escolaridade e Tempo de Serviço dos Quadros Administrativo, Docente e de Apoio na Amostra Populacional.

Escolaridade	Cargos Ocupacionais			Tempo de Serviço	Pessoal		
	Diretor	Professores	Funcionários		Cargo	Dir.	Prof.
Ensino				0 a 2 anos		5	1
Fundamental			1	3 a 5 anos	1	13	2
Médio			1	6 a 8 anos		1	2
Técnico		3	1	9 a 11 anos		1	
Superior	1	19	4	12 a 14 anos		2	
Mestrado		2		15 a 17 anos		1	
Doutorado		4		18 a 20 anos		1	
Subtotal	1	28	7	21 a 23 anos		2	
Total	36			24 a 26 anos			
				27 a 29 anos		3	1
				52 a 54 anos			1
				Subtotal	1	28	7
				Total	36		

Fonte: Entrevistas realizadas na ETE Paulino Botelho no ano de 2003.

As funções dos funcionários variam conforme o setor de serviços que lhes é destinado. Alguns realizam o trabalho de limpeza e manutenção das dependências do prédio e do mobiliário escolar; outros cumprem seus horários de trabalho, revezando-se no atendimento ao público na portaria da Escola; uns são inspetores de alunos e outros exercem as funções administrativas de apoio na Secretaria Acadêmica e na Diretoria de

Serviço. Alguns estagiários cumprem o tempo obrigatório de estágio prestando serviços temporários técnicos compatíveis com a habilitação de determinada área profissional. Como membros inseparáveis do processo de ensino e aprendizagem e da influência que exercem no cotidiano das práticas escolares, a presença dos estagiários nos leva aos alunos da ETE Paulino Botelho.

3.1.2.4 Caracterização dos alunos do ensino médio.

A complexidade de organização e de funcionamento da ETE Paulino Botelho estende-se à caracterização do seu quadro discente, como ocorre igualmente com as escolas técnicas que mantêm o Ensino Médio e o Ensino Técnico em um mesmo espaço escolar. Embora o nosso intuito inicial abrangesse especificamente o estudo dos cursos técnicos, tornava-se inviável ignorar a presença do Ensino Médio no contexto atual da escola técnica paulista, mesmo porque assim está prescrito na legislação de ensino. O Artigo 40º da LDB nº 9.394 prescreve a educação profissional articulada ao ensino regular, assim como o Artigo 3º do Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais define que as ETEs vinculadas ao CEETEPS “manterão a educação básica com Ensino Médio”. Por outro lado, notamos o desapontamento de representantes da área ao mencionarmos os cursos técnicos como prioridade de estudo. Cremos que, para eles, esse procedimento metodológico subentendia a exclusão do curso médio como ramo de ensino integrado à escola técnica. No contato inicial de apresentação das intenções de pesquisa, esta foi a primeira contradição que identificamos no interior da escola, resultante das conseqüências remanescentes da legislação de ensino anterior e da histórica e quase que contínua separação entre o ensino secundário e o ensino profissional, hoje aparentemente anulada.

Como prováveis estudantes aos módulos técnicos, os alunos do Ensino Médio foram inclusos na aplicação de questionário no segundo semestre de 2003. Neste semestre, perfaziam o total de 212 alunos, matriculados em duas classes de primeiro ano (80 alunos), duas de segundo ano (69 alunos) e duas de terceiro ano (63 alunos), no período de estudo matutino. As diversas áreas profissionais técnicas respondiam, no mesmo semestre, por 672 alunos. A amostragem representativa dos alunos do curso médio resultou em 102 questionários aplicados: 36 alunos do 1º ano ou ciclo, 38 do 2º ano e 28 do terceiro. As mesmas questões foram válidas para aplicação nos dois tipos de ensino e centradas em quatro eixos: a escolha pelo Ensino Médio na ETE Paulino Botelho, a

opinião sobre a articulação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico na unidade de ensino, a avaliação do curso médio e a relação entre a escola e o trabalho. Estas questões foram precedidas por outras que particularizaram os dados de identificação pessoal, de escolaridade e de condição socioeconômica. A caracterização dos aspectos de vida material do corpo discente alinhava-se ao objetivo de individualizar posicionamentos pessoais sobre os aspectos organizacionais da escola técnica, e ao de respondermos, no momento, à pergunta: quem são os alunos do Ensino Médio atual?

Tabela 10 – Idades dos Alunos do Ensino Médio (MED)

Alunos	Ciclos				
	Idades	1ª MED. B	2ª MED. A	3ª MED. B	Total
14 – 15 anos	19	—	—	19	18,6
16 – 17 anos	17	34	18	69	67,6
18 – 19 anos	—	2	9	11	10,8
20 – 21 anos	—	—	1	1	1,0
22 – 23 anos	—	1	—	1	1,0
32 – 33 anos	—	1	—	1	1,0
Subtotal	36	38	28	102	100
Total	102 alunos				

Fonte: Questionários aplicados em 27 de agosto de 2003 na ETE Paulino Botelho.

As faixas etárias de 14 a 15 anos e de 16 a 17 anos indicam que os ingressantes no primeiro ciclo do Ensino Médio têm idades correspondentes às normais na relação ideal entre idade série (52,8%), mas quase que igualadas por alunos que apresentam defasagem de escolaridade de um ou dois anos para a idade ideal de ingresso (47,2%). As restantes quatorze idades selecionadas indicam a tendência decrescente de ingresso dos alunos portadores de idades mais elevadas no Ensino Médio.

Como vemos na tabela 11, a seguir, mais da metade dos alunos da amostragem analisada são egressos do ensino público, enquanto apenas 19,6% estudaram em escola particular e os restantes 18,8% transitaram entre ambas em algum momento da trajetória escolar que antecedeu o ingresso no Ensino Médio. Em relação à seqüência do processo de escolarização, tomando-se como referência as matrículas no ano de 2003, o agrupamento de alunos da classe 1º Médio B apresentou continuidade seqüencial entre o término do Ensino Fundamental e o início do Ensino Médio, embora as idades de alguns ingressantes indiquem dificuldades no percurso do processo de escolaridade.

Tabela 11 – Processo de Escolarização de Alunos (M) e Alunas (F) do Ensino Médio

Alunos	1º MED. B	2º MED. A	3º MED. B	Total	%
Ensino	M / F	M / F	M / F	M / F	M / F
Público	11 / 09	15 / 11	14 / 10	70	68,6
Particular	07 / 03	02 / 05	02 / 01	20	19,6
Públ.+Part.	03 / 03	05 / __	__ / 01	12	18,8
Subtotal	21 / 15	22 / 16	16 / 12	102	100
Total	36	38	28	102	100
Médio	M / F	M / F	M / F	M / F	%
Início 2003	21 / 15	__ / __	__ / __	36	35,3
Início 2002	__ / __	20 / 15	__ / __	35	34,3
Início 2001	__ / __	__ / __	12 / 11	23	22,5
Início 2000	__ / __	__ / __	02 / __	2	2,0
Início 1998	__ / __	__ / __	01 / __	1	1,0
Abstenção	__ / __	02 / 01	01 / 01	5	4,9
Subtotal	21 / 15	22 / 16	16 / 12	102	100
Total	36	38	28	102	100
Médio+Técnico	M / F	M / F	M / F	M / F	%
Subtotal	03 / __	09 / 03	07 / 04	26	25,5
Total	3	12	11	26	25,5

Fonte: Questionários aplicados em 27 de agosto de 2003 na ETE Paulino Botelho de São Carlos.

Nas outras duas classes essas características também se confirmam, exceto para casos excepcionais nos quais ocorreram interrupções maiores entre o término do Ensino Fundamental e a retomada do Ensino Médio e que resultaram em abandono dos estudos. As exceções, porém, apenas confirmam a tendência de normalidade na relação idade e série escolar. Em relação ao estado civil, apenas um aluno é casado e os demais solteiros, o que é previsível se considerarmos as faixas etárias predominantes e a protelação atual das responsabilidades associadas a uniões conjugais.

. Os dados de identificação pessoal contabilizaram 65 alunos (63,7%) nascidos em São Carlos e 37 alunos (36,3%) em outras cidades, localizadas nos Estados de São Paulo, Mato Grosso e Bahia. Residem em São Carlos 96 alunos (94,1%), dos quais apenas 4 alunos (3,9%) na parte central da cidade e 92 (90,2%) residentes nos bairros mais distantes em relação ao posicionamento também central da ETE Paulino Botelho. Outros 6 alunos (5,9%) residem em localidades vizinhas, como Água Vermelha, Ibaté e Santa Eudóxia. Os efeitos da moradia familiar distante da Escola relacionam-se à necessidade de transporte para o cumprimento do horário escolar nos períodos matutino, vespertino e

noturno, dificuldade que favorece possíveis atrasos e alterações na prática rotineira e regrada de abertura e de fechamento da porta de acesso às dependências escolares. Os dados socioeconômicos complementam os indicadores de escolaridade dos alunos, expondo características de moradia, de composição e de renda familiar. As famílias de 86 alunos (84,3%) possuem casa própria e as de 11 alunos (10,8%) moram em casas alugadas, enquanto as de 3 alunos (3,0%) em casas cedidas por terceiros e 2 alunos (2,0%) abstiveram-se de resposta.

Tabela 12 – Composição Familiar dos Alunos do Ensino Médio

Alunos Família	Alunos / Ciclos				
	1º MED. B	2º MED. A	3º MED. B	Alunos/ Pessoas	%
2 pessoas	8	3	2	13 / 026	7,6
3 pessoas	19	15	8	42 / 126	36,6
4 pessoas	8	16	11	35 / 140	40,7
5 pessoas	1	3	4	08 / 040	11,6
6 pessoas	—	1	1	02 / 012	3,5
Abstenção	—	—	2	02 / —	—
Total	36	38	28	102 / 344	100

Fonte: Questionários aplicados em 27 de agosto de 2003 na ETE Paulino Botelho de São Carlos.

Com duas abstenções sobre a composição familiar, 100 alunos do Ensino Médio concentram 344 membros familiares. Acrescentando-se a este total o número de alunos declarantes, temos um universo de 444 pessoas. Os resultados expostos na tabela 12 demonstram a tendência atual para a manutenção de famílias médias de no máximo quatro e cinco pessoas, constituídas pelos pais e mães e dois ou três filhos, ao contrário da presença constante de famílias numerosas nas antigas escolas profissionais.

O Ensino Médio na ETE Paulino Botelho dá-se no período matutino, supondo-se haver disponibilidade de tempo dos alunos para cursá-lo. Vimos que, do total de 102 alunos, apenas 26 (25,5%) cursam o Ensino Técnico noturno ou vespertino, de forma que a articulação do Ensino Médio aos cursos técnicos permite-lhes a opção pela complementaridade de estudos. Destes, 18 alunos o fazem na própria ETE Paulino Botelho, nas áreas profissionais de Informática (12 alunos), Eletrônica (3 alunos), Eletrotécnica, Mecânica e Administração. Os 8 alunos restantes frequentam o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), nos cursos de Mecânica de Usinagem (4

alunos), Mecânica Automobilística (2 alunos), Mecânica Industrial e Eletricista de Manutenção. A articulação de horários é condição essencial a essa bipolaridade de estudos e pressupõe disponibilidade de tempo por parte dos alunos para desenvolvê-los ou a tenacidade pessoal para concretizar a conciliação imprescindível. A exposição numérica dos membros das famílias nos possibilitou realizar o levantamento da renda familiar, adjutória à permanência nos estudos e à dispensa do trabalho obrigatório.

Tabela 13 – Renda Familiar dos Alunos do Ensino Médio

Alunos	Ensino Médio				
	1º MED. B	2º MED. A	3º MED. B	Total	%
Até R\$ 240	–	–	–	–	–
Até R\$ 720	8	7	4	19	18,6
Até R\$ 1.200	11	13	11	35	34,4
Até R\$ 1.680	6	8	5	19	18,6
Acima de R\$ 1.680	10	6	5	21	20,6
Abstenção	1	4	3	8	7,8
Total	36	38	28	102	100

Fonte: Questionários aplicados em 27 de agosto de 2003 na ETE Paulino Botelho.

Como oito abstenções (7,8%), as quais reduziram as informações do total de 102 para 94 alunos e suas famílias, os dados da tabela 13 indicam que pouco mais da metade das famílias (53 %) sobrevivem com uma renda igual ou inferior a R\$ 1.200 (reais), tendo por referência o salário mínimo então vigente de R\$ 240, e as demais famílias (39,2 %) contam com uma renda superior àquele valor. Considerando-se a dispersão e a variabilidade dos indicadores de distribuição dos membros das famílias nas faixas de renda familiar, e a relação quantitativa entre os valores que definem a renda familiar e a sua distribuição não adequadamente proporcional a um número igualitário de pessoas nas famílias, temos que a correspondência entre renda e subsistência econômica tanto é maior quanto for menor o número de membros familiares. Assim, valores aproximados ou iguais de renda familiar diferenciam-se pela utilização por famílias compostas por dois, por três, quatro membros, etc. Comprovamos que em sua maioria os alunos pertencem a famílias de baixo e de médio poder aquisitivo, em consonância com o Plano Escolar da ETE Paulino Botelho que caracteriza a sua população escolar como pertencente aos estratos sociais classificados como C e D.

Se a diferenciação socioeconômica pode encontrar paralelo na educacional, levantamos os dados referentes a 344 pessoas do universo familiar, com o objetivo de localizar e comparar o nível de escolaridade dos membros familiares ao alcançado pelos alunos que cursam o Ensino Médio atual.

Tabela 14 – Escolaridade dos Membros das Famílias dos Alunos do Ensino Médio

Escolaridade/Ensino	Alunos do Ensino Médio				
	Família	1º MED. A	2º MED. A	3º MED. B	Total
1ª à 4ª série ou Supletivo	19	24	16	59	17,2
5ª à 8ª série ou Supletivo	35	46	25	106	30,8
2º Grau/Médio ou Supletivo	43	55	37	135	39,2
3º Grau Particular ou Superior	6	7	13	26	7,6
3º Grau Público ou Superior	7	4	7	18	5,2
Total	110	136	98	344	100

Fonte: Questionários aplicados em 27 de setembro de 2003 na ETE Paulino Botelho.

Localizados os 102 alunos da amostra analisada no Ensino Médio ou antigo 2º Grau, não houve defasagem educacional no nível de escolaridade em comparação ao alcançado por 300 membros que estruturam as famílias de cada aluno. A defasagem atual se estabelece na diferença a partir do nível de Ensino Superior, quando 44 pessoas dos quadros familiares (12,8%) atingiram este nível educacional, com possibilidade de ser, posteriormente, eliminada pela ascendência educacional dos alunos do Ensino Médio.

Os dezessete alunos (16,7%) que unem os tempos diferenciados de estudo e de trabalho, hoje, já exerceram atividades diversas, tais como as de office-girl e office-boy, serviços gerais de manutenção, empacotador, balconista, recepcionista, telefonista, etc. A inclusão no mundo do trabalho deu-se por necessidade econômica, de forma que da idade mínima de treze anos até a máxima de dezoito anos já eram trabalhadores. Atualmente, cinco alunos do 1º Médio B, três homens e duas mulheres, trabalham no setor terciário da economia, com registro em carteira profissional e salários de R\$ 120,00 a 200,00 (reais). No 2º Médio A, são quatro trabalhadores, sendo três homens e uma mulher, que apenas colocam os valores salariais de R\$ 650,00 e 245,00. O 3º Médio B concentra o maior número de trabalhadores, duas mulheres e seis homens, cinco deles sem registro em carteira profissional e auferindo salários de R\$ 120,00 a 500,00. Em geral, contribuem para a renda familiar e definem-se como autônomos (serralheria, funilaria, vendas, informática)

ou ligados ao setor esportivo (atleta, gerente de quadra) e ao setor de serviços e comércio. Dois deles trabalham na área da indústria, como operador de máquina e ajudante industrial.

Encerrando a caracterização dos alunos do Ensino Médio, temos que pouco mais de dois terços dos 102 alunos encontram-se na faixa etária dos 16 a 17 anos, que os caracteriza como adolescentes, mas também como candidatos à maioridade próxima. A maioria não teve contato com um primeiro emprego, sem que isto signifique que não busquem esta alternativa, como forma de independência da tutela familiar. Mesmo que estejam parcialmente isolados nas atividades escolares do período matutino, as demais atividades desenvolvidas no ambiente interno da ETE Paulino Botelho forçosamente os colocam em contato com os professores e os alunos dos cursos técnicos.

3.1.2.5 Caracterização dos alunos do ensino técnico.

Os questionários aplicados aos alunos das várias áreas e respectivos cursos técnicos mantiveram o mesmo padrão das questões já utilizadas para o Ensino Médio, tendo em vista que as respostas seriam específicas e que a caracterização da população deveria ser particularizada para se alcançar o consenso global sobre as suas peculiaridades. Entre estas, a maior está na vinculação dos cursos técnicos ao mercado de trabalho e que se transfere para a função social da escola técnica de habilitar o técnico para o trabalho em diversos setores, em especial para a área industrial. De fato, das sete áreas profissionais que compõem o currículo programático do Ensino Técnico, cinco delas são voltadas para suprir o trabalho na indústria.

No segundo semestre de 2003, a ETE Paulino Botelho contabilizava 672 alunos nos cursos técnicos, distribuídos em dezesseis classes ou agrupamento de alunos no período noturno e cinco dispostas no período da tarde, totalizando vinte e uma classes de cursos técnicos. No período da tarde, dispõem-se o curso de Enfermagem, as 2ª e 3ª classes de Informática A e a 2ª classe de Eletrônica A, suprimindo a conveniência de horário e a demanda por curso. No período noturno, as 2ª e 3ª classes de Informática B, cinco classes do curso de Administração, três do curso de Eletrônica, uma do curso de Eletrotécnica, três do curso de Mecânica e duas de Mecatrônica. A caracterização dos alunos foi possível com o procedimento metodológico de aplicação de questionário em 346 alunos das várias áreas profissionais, buscando-se compor uma amostra representativa equilibrada de cada uma delas. O teor das questões, válidas para a aplicação no Ensino Médio, foi mantido para o

Ensino Técnico. Somente a pergunta direciona-se a outros sujeitos: quem são os alunos do Ensino Técnico atual?

Os primeiros contatos com os alunos dos cursos técnicos são suficientes para diferenciá-los dos alunos do Ensino Médio. Nos ambientes de aula, laboratório e oficina não há homogeneização de idades, convivendo alunos que iniciam o Ensino Técnico com outros que o finalizam ou que retornam em busca de mais uma habilitação profissional. Na tabela 15, vemos que a concentração de idades é maior nas faixas etárias de 17 a 25 anos, com preponderância de alunos com 20 a 22 anos, seguidas pela faixa etária dos 26 a 28 anos. Alunos com idade incompleta de 15 e 16 anos são raros nos cursos técnicos e a tendência também é decrescente para alunos com idades superiores aos 29 anos. No entanto, observamos que há uma correspondência entre a escolha por alguns cursos e as idades. Os cursos de Eletrotécnica (ETT) e Enfermagem (ENF) congregam alunos de idades mais elevadas, sendo que Enfermagem é o mais procurado pelos alunos que buscam os certificados de qualificação e de habilitação técnica na área da saúde. O curso de Eletrotécnica é remanescente da antiga disposição curricular, assim como o curso de Mecânica, também freqüentado por alunos na faixa dos 30 aos 40 anos de idade.

Tabela 15 – Idades dos Alunos do Ensino Técnico.

Alunos	Módulos								Total	%
	ADM	ELL	ETT	ENF	INF	MEC	MCT	Total		
14 - 16	—	—	—	—	—	2	1	3	0,9	
17 - 19	13	15	1	5	19	8	7	68	19,7	
20 - 22	18	11	4	13	10	15	10	81	23,4	
23 - 25	16	10	3	10	9	14	4	66	19,1	
26 - 28	5	5	1	3	5	12	11	42	12,1	
29 - 31	5	5	2	1	2	12	1	28	8,1	
32 - 34	2	5	4	5	1	3	3	23	6,6	
35 - 37	1	2	2	3	1	5	1	15	4,3	
38 - 40	—	1	2	1	1	2	1	8	2,3	
41 - 43	—	—	2	2	2	—	—	6	1,7	
44 - 46	1	1	1	2	—	—	—	4	1,2	
47 - 49	—	—	—	1	—	—	—	1	0,3	
Abstenção	—	—	1	—	—	—	—	1	0,3	
Total	61	54	23	46	50	73	39	346	100	

Fonte: Questionários aplicados no período de agosto a setembro de 2003 na ETE Paulino Botelho.

A tendência dos alunos compreendidos nas faixas etárias dos 17 aos 25 anos é a concentração nos cursos de Administração, Informática, Eletrônica, Enfermagem e Mecânica, seguindo-se os cursos de Mecatrônica e Eletrotécnica. A demanda é muito superior à oferta dos cursos técnicos, coibida pela prática seletiva do “vestibulinho”. Os cursos de Enfermagem e de Mecatrônica são recentes e ainda em processo de instalação de suas dependências e recursos práticos, mas a tendência é que venham a ser, se supridos materialmente, cursos muito solicitados. No momento, fica a observação de que a Escola funciona com a sua capacidade máxima de atendimento ao aluno, no período noturno.

Os dados pessoais de identificação dos alunos referiram-se aos nomes, sexo, naturalidade, moradia atual, idades e estado civil. O Ensino Técnico é compartilhado por alunos e alunas, com preponderância numérica dos primeiros. Esta preponderância é visível tanto nas inscrições para os vestibulares, realizados no ano de 2003 (Cf. Tabela 5), como nas matrículas efetuadas no segundo semestre deste ano.

Tabela 16 – População Masculina e Feminina nas Habilitações Profissionais.

Áreas Profissionais	População: Masculina (M) e Feminina (F)					
	M	%	F	%	Total	%
Habilitações						
Administração - ADM	20	32,8	41	67,2	61	17,6
Eletrônica – ELL	52	96,3	2	3,0	54	15,6
Eletrotécnica – ETT	22	95,7	1	4,3	23	6,6
Enfermagem – ENF	6	13,0	40	87,0	46	13,3
Informática - INF	32	64,0	18	36,0	50	14,5
Mecânica - MEC	66	90,4	7	9,6	73	21,1
Mecatrônica – MCT	38	97,4	1	2,6	39	11,3
Total	236	68,2	110	31,8	346	100

Fonte: Questionários aplicados de agosto a setembro de 2003 na ETE Paulino Botelho.

O elemento feminino não é preponderante nas áreas profissionais consideradas próprias ao sexo masculino, mas é majoritário nas áreas de Enfermagem e de Administração. O fato relaciona-se a duas variáveis: o papel tradicional de a mulher assumir profissões de características femininas (secretária, enfermeira, administradora do lar, etc), e o papel exigido às mulheres na sociedade atual e que se acentuou na década de 1990. Cresceu a participação da mulher na População Economicamente Ativa, enquanto a porcentagem de famílias chefiadas por mulheres também aumentou, concedendo-lhes

maior visibilidade no mercado de trabalho. Além do papel de complementadora da renda familiar, um dos objetivos femininos é a realização profissional como um atributo pessoal a ser alcançado, desde que se efetive o acesso ao mercado de trabalho.

Em relação à naturalidade, os alunos que nasceram em São Carlos, Estado de São Paulo, são em número de 170 (49,1%) e os natos em outras localidades 176 (50,9%). Migraram para São Paulo alunos provenientes de vários outros estados. Do total de 346 alunos, residem em São Carlos 295 alunos (85,3%), mas apenas 19 alunos (5,5%) na parte central da cidade e com facilidade de acesso ao prédio da ETE Paulino Botelho, de semelhante localização. Os demais 276 alunos (79,8%) residem nos bairros mais e menos distantes da área central da cidade. Com o crescimento urbano e populacional, a periferia da cidade abriga hoje bairros antigos e novos, o que implica na conciliação entre os horários de transporte coletivo e o escolar, a não ser para os alunos que independem desse serviço urbano. Esta não é a regra geral para os 51 alunos (14,7%) que residem em localidades ou municípios vizinhos, para os quais a situação se agrava por falta de transporte próprio. Aos dados de identificação pessoal dos alunos, o procedimento metodológico de pesquisa abrangeu a extração dos dados educacionais e socioeconômicos, tanto mais complexa quando tem por fonte a heterogeneidade da população escolar.

Tabela 17 – Processo de Escolarização dos Alunos do Ensino Técnico

Ensino	HABILITAÇÃO PROFISSIONAL														
	ADM		ELL		ETT		ENF		INF		MEC		MCT		T
Alunos	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	MF
Fundamental															
Público	17	36	38	2	19	1	6	36	29	17	65	7	37	1	311
Particular	3	3	11	—	—	—	—	3	2	1	—	—	1	—	24
Públ. E Part.	1	1	3	—	2	—	—	1	1	—	1	—	—	—	10
Abstenção	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Subtotal	21	40	52	2	22	1	6	40	32	18	66	7	38	1	346
Médio (M)															
Público	14	39	45	2	20	1	5	39	30	15	62	7	33	—	312
Particular	5	1	5	—	1	—	1	1	1	2	4	—	4	1	26
Públ. E Part.	1	—	2	—	1	—	—	—	1	—	—	—	1	—	6
Abstenção	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	2
Subtotal	21	40	52	2	22	1	6	40	32	18	66	7	38	1	346
Técnico+M															
Subtotal	2	3	5	1	1	—	—	3	4	3	5	—	5	—	32

Fonte: Questionários aplicados de agosto a setembro de 2003 na ETE Paulino Botelho.

Entre os 346 alunos do Ensino Técnico, manteve-se quase que inalterada a contagem numérica dos alunos procedentes do ensino público, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. A análise dos dados indicou que 89,9% e 90,2% dos alunos permaneceram cursando o ensino público nos dois níveis de ensino seqüenciais, contra apenas 10,1% e 9,8% que o fizeram no ensino particular ou com alternância entre a escola pública e privada, como se vê na tabela 17. Em relação à articulação entre o Ensino Técnico e Médio, apenas 32 alunos (9,2%) dos cursos técnicos noturnos a desenvolvem. A maior parte deles cursa o Ensino Médio nas escolas estaduais públicas de ensino regular de São Carlos ou nos municípios onde residem, e apenas dois alunos o fazem em escolas particulares. O processo de escolarização torna-se indicador da condição socioeconômica da maioria do alunado dos cursos técnicos, como a opção possível de educação escolarizada predominantemente concretizada no ensino noturno.

Subjacente ao direcionamento do processo de escolarização para o ensino público ou privado, as características de composição familiar podem ser visualizadas na tabela abaixo. O procedimento metodológico para extrair a composição familiar priorizou a composição atual do número de membros familiares.

Tabela 18 – Composição da Família Atual (FA) dos Alunos do Ensino Técnico.

Aluno	Habilitação Profissional									
	Família	ADM	ELL	ETT	ENF	INF	MEC	MECT	Total	%
Membros	AL FA	AL FA	AL FA	AL FA	AL FA	AL FA	AL FA	AL FA	AL FA	
nenhum	—	4 0	3 0	—	—	2 0	1 0	10 —	—	
1 a 2	13 21	10 15	5 9	11 16	7 13	15 23	6 11	67 108	9,0	
3 a 4	36 130	30 108	13 44	28 97	33 113	33 112	24 85	197 689	56,8	
5 a 6	9 47	9 45	1 6	4 21	9 45	14 75	8 40	54 279	23,0	
7 a 8	3 22	—	—	3 24	1 8	8 60	—	15 114	9,4	
9 a 10	—	—	—	—	—	1 9	—	1 9	0,7	
11 a 12	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
13 a 14	—	1 13	—	—	—	—	—	1 13	1,1	
Abstenção	—	—	1	—	—	—	—	1 —	—	
Total	61 220	54 181	23 59	46 158	50 179	73 279	39 136	346 1212	100,0	

Fonte: Questionários aplicados de agosto a setembro de 2003 na ETE Paulino Botelho.

O estado civil dos alunos dos cursos técnicos aponta-os como 101 alunos (29,2%) na condição de casados e 245 (70,8%) ainda solteiros. Evidentemente, são alunos

nas faixas etárias que concentram as mais altas idades os que se declaram casados legalmente ou sob outra forma de união, embora alguns alunos mais jovens já tenham famílias constituídas. A tendência atual é para casamentos tardios, visto que as condições de vida atual, o emprego mal remunerado e o desemprego, a responsabilidade familiar, inibem as uniões e retardam o desligamento dos alunos das suas famílias de origem. Confirma-se a predominância das famílias composta por três ou quatro pessoas, seguidas das compostas por cinco ou seis membros, contagem esta que exclui a pessoa do aluno. Se acrescentarmos os 346 alunos ao total obtido, teremos a elevação do total de membros familiares para 1.558 pessoas. Considerando que os alunos casados dos cursos técnicos possuem suas famílias de origem, aplicamos este conhecimento aos sete cursos técnicos e quantificamos o total de participantes na vida dos alunos. Somaram-se 448 membros da família de origem que convivem com as novas famílias constituídas, no caso dos alunos casados, com um total de 1.660 pessoas, das quais extraímos os dados de escolaridade.

Tabela 19 – Escolaridade dos Membros das Famílias dos Alunos do Ensino Técnico

Família	Alunos do Ensino Técnico								
	ADM	ELL	ETT	ENF	INF	MEC	MCT	Total	%
1ª à 4ª série ou Supletivo	82	55	41	71	50	122	33	454	27,3
5ª à 8ª série ou Supletivo	51	50	39	64	34	80	33	351	21,1
2º Grau/Médio ou Supletivo	100	104	45	93	79	135	79	635	38,3
3º Grau/ Superior Particular	15	10	8	9	18	5	6	71	4,3
3º Grau/Superior Público	12	8	2	12	9	9	9	61	3,7
Pré-Escola	10	4	–	15	3	6	1	39	2,3
Analfabeto	3	7	1	3	–	3	3	20	1,2
Desconhecida	–	1	1	–	1	25	1	29	1,8
Total	273	239	137	267	194	385	165	1.660	100

Fonte: Questionários aplicados de agosto a setembro na ETE Paulino Botelho

Verificamos que 635 pessoas (38,3%) pessoas apresentam nível de escolaridade similar ao dos 346 alunos dos cursos técnicos. Abaixo deste referencial, 805 membros familiares (48,4%) cursaram ou cursam o Ensino Fundamental, em que se situam pessoas de idades variadas com interrupção de escolaridade e uma geração de crianças e adolescentes. Contabilizamos 39 crianças (2,3%) que estão na Pré-escola, 20 pessoas (1,2%) que são analfabetas e 29 pessoas (1,8%) que não têm escolaridade definida. Os resultados apontaram que 132 membros (8%) cursaram o Ensino Superior público ou

privado, posicionando-se acima do referencial técnico de escolaridade. O prognóstico é de elevação da escolaridade de boa parte dos alunos do Ensino Técnico.

Em uma seqüência lógica, a questão de renda familiar foi abordada. Se o Plano Escolar classificava a maioria dos alunos da ETE Paulino Botelho nos estratos socioeconômicos C e D, um segundo critério de avaliação originar-se-ia da questão proposta e respondida pelos alunos dos cursos técnicos. Em geral, os alunos dos cursos técnicos trabalham e são associados a famílias de baixa renda. A tabela 20 nos mostra a atual situação socioeconômica em que se encontram.

Tabela 20 – Renda Familiar dos Alunos do Ensino Técnico.

Ensino Técnico	Habilitações Profissionais								
	ADM	ELL	ETT	ENF	INF	MEC	MCT	Total	%
Até R\$ 240	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Até R\$ 720	12	12	7	15	9	30	8	93	26,9
Até R\$ 1.200	29	21	7	21	18	32	14	142	41,0
Até R\$ 1.680	12	11	7	6	9	6	9	60	17,3
Acima de R\$ 1.680	7	9	2	4	13	5	7	47	13,6
Abstenção	1	1	—	—	1	—	1	4	1,2
Total	61	54	23	46	50	73	39	346	100

Fonte: Questionários aplicados de agosto a setembro de 2003 na ETE Paulino Botelho.

Com base no salário-mínimo de duzentos e quarenta reais (R\$ 240,00), a renda familiar predominante concentra-se na renda mensal que abrange a faixa de setecentos e vinte reais (R\$ 720,00) a mil e duzentos reais (R\$ 1.200,00) ou de três a cinco salários mínimos. Tomando-se as faixas de rendimentos com valores até mil seiscentos e oitenta reais e acima desta quantia, que variam de cinco a mais de sete salários-mínimos, teremos que 30,9% das famílias possuem melhor condição econômica de subsistência. Confirma-se, portanto, que os alunos dos cursos técnicos pertençam aos estratos C e D, pelo percentual de 67,9% famílias com renda mensal de até cinco salários-mínimos, independente da composição numérica familiar. Os alunos casados e com família própria declaram-se mantenedores das despesas familiares. Os alunos solteiros, por sua vez, consideram-se contribuintes para o sustento familiar e com independência econômica providenciada por seus salários mensais. Outros, entretanto, realizando estágios ou atividades de baixa remuneração, confessam-se dependentes da ajuda familiar para a

manutenção das despesas pessoais e de estudo. Outros, embora declarassem o montante da renda familiar, abstiveram-se de particularizar o valor de seu rendimento salarial.

Outra característica socioeconômica levantada diz respeito à residência familiar. Vimos que a maioria dos alunos possui moradias localizadas nos bairros periféricos da cidade de São Carlos. Estes bairros dividem-se entre os mais antigos e os mais novos, dotados de infra-estrutura para o atendimento às necessidades da população. Neste sentido, os serviços urbanos (rede de esgoto, água encanada, luz elétrica, ruas, transporte e coleta de lixo regulares) estão quase que totalmente implantados. As exceções referem-se às instalações de postos de saúde e policial em todos os bairros e à regularização do transporte urbano em poucos bairros. Entre os 346 alunos do Ensino Técnico, com seis alunos (1,7%) que se abstiveram de resposta à questão, os dados coletados revelam que 263 alunos (77,4%) residem em casa própria, 45 (13,2%) em casas alugadas, 32 (9,4%) em casas de parentes ou cedidas para moradia. Portanto, por mais simples que seja a moradia, o número de alunos detentores de casa própria suplanta os 77 alunos que habitam casas alugadas ou cedidas (22,6%), tornando-se esta característica comum e presente em todas as áreas profissionais das habilitações técnicas.

Quanto à relação entre a escola e o trabalho, dissemos que a ETE Paulino Botelho tem por essência da sua função social fornecer as diversas habilitações profissionais. Sua clientela compõe-se de alunos que já se encontram empregados e outros que buscam emprego. Em geral, muitos exerceram atividades variadas ainda na adolescência. Do total de 346 alunos, 286 (82,7%) ocuparam as mais variadas atividades relacionadas a um primeiro emprego e 60 alunos (17,3%) foram eximidos desta prática precoce. No conjunto dos alunos trabalhadores, a baixa condição socioeconômica familiar condicionou 32 (11,2%) crianças e adolescentes ao trabalho prematuro, a partir da idade mínima de oito anos até os treze anos de idade. Exerceram atividades, algumas delas realizadas junto a familiares, tais como de empacotador, serviços gerais, office-boy, doméstica e babá, auxiliar de funilaria, vendedor de doces, auxiliar de serigrafia, entregador de jornais, auxiliar de pintura, trabalhador rural, auxiliar de escritório, balconista, montador de bicicleta, etc. Posteriormente, exerceram profissões que demonstraram uma certa ligação com os futuros cursos técnicos, embora haja exceções, tais como a de aprendiz industrial, menor aprendiz na Tecumseh, menor aprendiz no Senai, aprendiz de mecânica, operador de máquina, auxiliar de serralheria, torneiro mecânico, eletricitista aprendiz, auxiliar em eletrônica ajudante de produção, rebarbador, operador de

telemarketing, digitador, inspetor de produção, autônomo, digitador, secretária, programador em informática, auxiliares administrativos etc. Hoje, a situação ocupacional desses alunos é a exposta na tabela seguinte.

Tabela 21 – Situação Ocupacional por Habilitações Profissionais de Nível Técnico

Alunos/Ensino Técnico	Habilitações Profissionais							Total
	ADM	ELL	ETT	ENF	INF	MEC	MCT	
Situação Ocupacional								
Trabalho	36	39	19	15	30	58	21	218
Não-trabalho	25	15	4	31	20	15	18	128
Total	61	54	23	46	50	73	39	346

Fonte: Questionários aplicados de agosto a setembro de 2003 na ETE Paulino Botelho.

Para alguns alunos a ETE Paulino Botelho abriu oportunidades para o primeiro emprego, graças aos estágios supervisionados. Para outros, significou a chance de obter uma complementação de estudos ao emprego já ocupado. Do total de 346 alunos, estavam exercendo atividades no mercado de trabalho formal e informal 218 alunos (63%) e 128 alunos (37%) encontravam-se fora desta condição, no ano de 2003. Ressalte-se, porém, algumas condições diferenciadoras que podem influir nos resultados em relação aos cursos. Alguns deles concorrem com maior número de classes e alunos, como Administração, Eletrônica e Mecânica que contabilizam alunos iniciantes de primeiro módulo. Por outro lado, o período de estudo pode influir no desemprego, como ocorre com o curso de Enfermagem que, apesar de concorrer com duas classes de terceiro e quarto módulos, pertence ao período vespertino e com atividade de estágio, o que limita o tempo para o acesso ao mercado de trabalho.

Em relação à situação ocupacional, 83 alunos (38,1%) dos 218 alunos ocupados declararam-se fora das áreas profissionais que estão cursando no momento, enquanto 135 alunos (61,9%) integram-se a elas. Adotaram a autonomia de trabalho 20 alunos (9,2%), em especial nos cursos de Eletrônica e Mecânica, enquanto 198 alunos (90,8%) encontram-se no mercado de trabalho formal. Com algumas exceções, a informalidade do trabalho localiza-se nos alunos dos primeiros módulos técnicos, nos quais não ocorrem os estágios supervisionados que disponibilizam os contatos entre o setor produtivo e as áreas profissionais específicas. À medida que cursam os módulos finais das habilitações profissionais, a tendência é que os alunos redefinam suas futuras ocupações, isto é, que busquem a qualificação das que já possuem ou uma nova área de trabalho.

Na ETE Paulino Botelho, nós constatamos todas as características sobre as quais discorreremos. Observamos que as atividades escolares de ordem administrativa e pedagógica contam com o suporte de um grupo de apoio operacional. No decorrer do ano de 2003, a ETE Paulino Botelho apresentava um total de 56 professores e 16 funcionários, para atender 27 salas de aulas, praticamente ocupadas por agrupamentos de alunos no período noturno. A ociosidade das classes fica patente nos períodos matutino e vespertino, correspondendo a seis classes de Ensino Médio e a seis classes para poucos cursos técnicos, como o de Enfermagem, Eletrônica e Informática. A Escola mantém, ainda, duas salas descentralizadas para cursos externos, disponibilizadas em função de possíveis programas adotados pela escola, tal como o Programa Profissão, desenvolvido no município vizinho de Itirapina. Se o espaço organizacional é ordenado do exterior para o interior da escola, esta contém o seu próprio instrumento ordenador de idéias, valores e atitudes, que caracteriza o espaço cultural interno à unidade escolar. O Plano Escolar é um bom exemplo de como o fator humano introduz a linguagem própria em documentos oficiais, distanciando-se da expressão esquemática e técnica. Como instituidores de uma determinada cultura escolar, porque vista como elemento estrutural que confere identidade institucional a cada escola técnica, os membros da comunidade escolar posicionam-se entre o dever-ser e o que é possível ser no cotidiano da prática escolar. Este é o tema que estudaremos a seguir e que se objetiva através dos posicionamentos subjetivos dos agentes, envolvidos no conjunto das atividades escolares que organizam e sustentam o processo de ensino e aprendizagem das habilitações profissionais de nível técnico.

3.2 O espaço cultural como mediador e diferenciador das práticas escolares

Ao entrar no vestíbulo da escola técnica, o visitante pode visualizar as características identificadoras de sua função social, através de artefatos e equipamentos confeccionados pelos alunos das várias áreas profissionais predominantes na instituição escolar. Demore o olhar no crucifixo, no lustre, no cabide para guarda-chuvas e chapéus, no grande painel que abriga as fotos dos quadros administrativo, docente e de funcionários, todos eles torneados e entalhados na madeira; volte-se para o protótipo do prédio escolar ou para o busto do patrono da escola, ambos produtos da hoje desativada área de Fundição, assim como o foi a área de Marcenaria. Frequente uma das exposições abertas ao público,

e verá mecanismos variados: o modelo em miniatura de um elevador, um coletor que absorve a luz solar como fonte natural de energia, uma mini-escada rolante, um semáforo em funcionamento, o torno CNC em ação, um comando numérico por computador que programa máquinas. Apesar das diferenças, essas obras têm em comum as fases de planejamento, de execução e de finalização das atividades pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem profissional. Dispense um momento para reflexão e concluirá que configuram a expressão do trabalho executado em diferentes fases da evolução do ensino profissional. Por isso mesmo, diferenciam as escolas técnicas das demais escolas públicas de ensino regular de nível médio e, por conta dessa diferenciação, também lhes conferem identidade e cultura individualizadas. Sentirá o visitante que, ali, a história está exposta nas obras, projetadas e materializadas nos cursos e disciplinas que já se integraram ou se integram a programas curriculares de diferentes temporalidades.

Prossiga o visitante para o interior da escola técnica. Descortinará o conjunto de salas de aula, próprias para cumprir a carga horária das aulas teóricas e aparelhadas com a tradicional mesa do professor, as carteiras alinhadas ou desalinhadas, o imutável quadro-negro. Receberá o impacto de entrar em oficinas e laboratórios com estranhas máquinas, cujo manuseio garantem as aulas práticas e próprias para cada área profissional. São áreas de saberes diferentes, muitas interligadas, cuja característica comum é o trabalho, o externo que se liga ao mercado de trabalho e ao setor produtivo, e o interno que se efetiva na prática escolar e define a função social da escola técnica. No primeiro caso, não mais o trabalho manualmente executado, mas tecnologicamente posicionado e que cobra da escola a atualização de seus recursos materiais e humanos. No segundo caso, o trabalho é a característica histórica comum aos dois espaços intra-escolares, o organizacional e o cultural, por sua qualidade intrínseca de ser determinante da identidade institucional. Dá-se em torno do trabalho e das áreas e habilitações profissionais um movimento dialético de aceitação ou de rejeição espontânea ou induzida às normas organizacionais, como efeito ou reação da formação de uma cultura distintiva na instituição de ensino técnico. Se aquelas buscam a eficácia e a eficiência organizativa para bem qualificar a unidade de ensino, no espaço da cultura institucional os objetivos podem ser os mesmos, mas as fontes que os revêem, lhes dão novos significados e os imprimem na prática escolar estão na comunidade, nos agentes da prática escolar concreta: alunos, docentes, funcionários e administradores. Estas considerações nos levam a confirmar que o espaço cultural é receptor da heterogeneidade de presenças subjetivas.

A heterogeneidade mencionada introduz o fator humano nas disposições organizacionais, instituindo-o como detentor de um código próprio de conduta e de intervenção na realidade educativa da escola, sem que a presença da diversidade de culturas implique na fragmentação da cultura escolar. Esta pode ser evitada se mantivermos a perspectiva de ser inevitável a presença da diversidade cultural na escola, visto que traços culturais individuais não são herméticos a vínculos com a cultura social mais ampla. cremos que a individualidade cultural é incorporada à cultura escolar e passa por um processo de adaptação específico às características organizacionais e culturais, historicamente constituídas, da instituição escolar. Para Silva Júnior e Ferretti (2004, p.22-25), apoiados na categoria prática social, de Lukács, e de cotidianidade, de Heller, e sob o enfoque teórico da ontologia do ser social, a instituição escolar é o campo empírico em que as práticas sociais escolares mediam as relações com as reformas educacionais, possibilitando apreender a “especificidade da instituição escolar por meio de sua natureza institucional, de sua específica organização derivada do institucional e da cultura escolar”. É esta especificidade que os autores acentuam, quando afirmam que a escola não é um espaço multicultural, ao contrário da posição de autores que adotam uma perspectiva pluralista a partir da diversidade de culturas presentes na escola (Idem, p.58; 65-66). Diríamos que a cultura escolar distintiva não é perceptível aos observadores efêmeros. É preciso imiscuir-se em suas práticas cotidianas, fomentar o relacionamento pessoal e suplantar a discreta reserva subjacente aos que não compõem o quadro de agentes institucionais, para se apreender o “espírito” da escola ou sua cultura distintiva e não apenas a superficialidade e a materialidade dos aspectos organizacionais, que exclui as representações pessoais que se materializam no discurso dos agentes instituidores da cultura escolar.

3.2.1 Representações dos agentes sobre as práticas escolares

A função social da escola técnica não depende unilateralmente da estipulação de leis de ensino, cujas cláusulas determinantes, gerais e específicas, conformam a educação profissional. O apoio para que a escola técnica cumpra sua função formativa confirma-se na presença do fator humano, de modo que a dimensão cultural da escola pauta-se na presença de percepções diversas dos agentes sobre os aspectos organizacionais que lhes dizem respeito como profissionais e como pessoas. Estas

percepções, ou apropriações como denominam Silva Júnior e Ferretti (2004), constituem-se como fontes originárias de expressão pessoal, de aquiescência ou de contraposição, às condições reais em que se realizam as práticas escolares da escola técnica atual, assumindo o discurso dos agentes institucionais a materialidade de que nos valem nesta pesquisa. As entrevistas realizadas com as pessoas da comunidade escolar constituíram a base da nossa análise, acrescidas pelos questionários aplicados nos alunos, nos quais foram deixados espaços em branco para que externassem pontos de vista próprios, além das questões padronizadas a eles apresentadas. A aplicação destes procedimentos metodológicos foi fácil? Sem dúvida que não, pois foram efetivados na ETE Paulino Botelho, em pleno semestre letivo e em meio à rotina das atividades internas da escola. Muitas vezes nos apresentamos e muitas vezes voltamos para realizar as entrevistas agendadas ou para agendar as demais, da mesma forma ocorrendo com as datas de aplicação dos questionários nos dias de presença dos alunos nas salas de aula com disciplinas teóricas, de modo que os esforços adaptativos foram desenvolvidos de ambos os lados, do pesquisador e das pessoas envolvidas. De forma coincidente ao início da pesquisa, no primeiro semestre de 2003, nos defrontamos com os preparativos para a realização do exame semestral de ingresso aos cursos técnicos.

3.2.1.1 O “vestibulinho”

O vestibular, segundo entendemos, é uma das práticas convencionais que efetivamente se realiza e que foi incorporada ao cotidiano escolar da escola técnica de modo definitivo, até o momento atual. Como instrumento de seleção tem a dupla finalidade de incluir e excluir os candidatos aos cursos técnicos e ao curso de ensino médio. O conceito de Dewey (1978, p.106) de ser sociedade indesejável aquela que cria barreiras internas e externas ao intercâmbio e comunicação da experiência humana, pode ser revertido para a área social da educação escolar. O vestibular é uma atividade-meio para atingir uma atividade-fim. Na prática escolar corresponde aos dois lados de uma mesma moeda: exclui, de um lado, e seleciona os futuros participantes do processo de ensino e aprendizagem mais qualificados para o módulo iniciante de uma habilitação profissional, de outro. A utilidade prática do vestibulinho é reconhecida pela sua finalidade seletiva e que se objetiva em torno da demanda pelos cursos técnicos, da demanda pelo Ensino

Médio na unidade de ensino, do modelo da prova de avaliação e do suporte monetário auferido com a realização de cada vestibular.

Como os nossos agentes ou atores escolares apreendem e materializam em seus discursos a prática seletiva do vestibular? Do ponto de vista de todos os professores envolvidos, a qualidade de ensino é prioritária. Neste caso, a seleção de candidatos através dos vestibulares justifica-se e é necessária para preencher as vagas disponibilizadas, através da comprovação de conteúdos escolares adquiridos anteriormente.

Eu acho que é razoável colocar esse vestibular e que uma certa seleção é necessária, porque o aluno que vem de outra escola precisa começar a ver que as coisas têm um custo. Eu não acho que a escola seja elitista e acho razoável para manter um certo nível de ensino também [Teresa, professora].

[...] quem vem prestar vestibulinho, aqui, são alunos de faixa etária diversificada, mas alunos de classe média baixa. São alunos que realmente não podem pagar um cursinho ou uma escola particular, que querem uma coisa diferente, que terminaram o segundo grau, que querem uma complementação de salário na firma. Muitos precisam do diploma daqui. A escola seleciona, mas tem o vestibular [para isto]. Eu sou favorável a essa seleção e acho adequada [Vera, professora].

Nos depoimentos abaixo o posicionamento crítico é maior, ainda que a prática escolar de seleção seja mencionada e assumida coletivamente, pela escola como um espaço organizado e pelos participantes desta estrutura organizativa:

O próprio vestibular faz com que a gente selecione, exclua. Então eles [os vestibulandos] não conseguem ser aprovados, fazer parte desse processo [de escolarização]. Aí entra em contradição com os programas que o governo prega, o discurso é diferente da realidade. Algumas coisas a gente acha que poderiam ser mudadas e existe discussão a respeito [Sérgio, professor].

O vestibulinho está, com certeza, selecionando mesmo. A escola é elitista, sim, e elimina mesmo. Você viu o resultado do Provão? Se o Provão também mede a qualidade do ensino e a nota chegou a 2, como fica toda a história anterior a isso? É a mesma pergunta, porque se o aluno sai do ensino médio [público] e vai para a faculdade, com a mesma deficiência ele vem para o ensino técnico [Valter, professor].

Os motivos justificadores da adoção dos vestibulares omitem as causas geradoras da condição socioeconômica e do nível de conhecimento dos candidatos, atribuindo-lhes mérito próprio para a inclusão e a exclusão na escola técnica. A convergência de opiniões comuns ao quadro docente, que legitima a prática do vestibular, apresenta algumas colocações particulares sobre a prática escolar de triagem dos candidatos. Dos 28 professores, 7 professores (25%) declaram que o vestibulinho está selecionando de forma inadequada os candidatos. Sob esta alegação, questionam o modelo de prova seletiva que, realmente, não avalia os conhecimentos básicos adquiridos pelos alunos egressos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio:

Tem muita procura, demais, então tem que ter a prova. Eu acho que a escola não conseguiria dar conta de toda a população que procura. É difícil falar que o vestibulinho seleciona. Não seleciona, eu acho. Eu não sei explicar por que aquele aluno que entra e não consegue acompanhar coisas básicas, como ele passou na prova do vestibulinho? [Ana Paula, professora].

Neste sentido, as questões padronizadas e relativas à avaliação, na verdade, nivelam “por baixo” os conhecimentos portados pelos candidatos, em especial nas áreas de Matemática e de Português. Segundo alguns docentes, os vestibulinhos para os cursos técnicos deveriam ser mais específicos e mais seletivos quanto aos conteúdos avaliados. Embora ingressem alunos com um bom nível de qualidade de conhecimento, uma parte significativa dos demais alunos admitidos não possuem esta capacidade, denotando, sobretudo, a insuficiente qualidade de ensino da escola pública.

Com essa clientela que está vindo, não se está fazendo uma avaliação melhor do que se pretende. Tem um vestibular aí, mas eu acho que esse vestibulinho deveria ter uma concepção diferente para a escola técnica. Está selecionando, do que vem vindo, o melhorzinho. Você vê o nível do vestibulinho. Ele é a nível de segundo grau, mas em termos de matemática, geometria, não se pede nada. O máximo calcular a área de um retângulo, usar um triângulo retângulo, mas não se tem esses conhecimentos que, para uma escola técnica, deveriam ter [Fernando, professor].

Em relação ao Ensino Médio, os vestibulares realizados anualmente condicionam-se ao interesse dos alunos para a realização do ensino articulado, isto é,

instala-se a prática escolar de prever a formação de quadros discentes que se mantenham alinhados à proposta pedagógica e programação curricular do Ensino Técnico, ou seja, concretizem o objetivo de ser obtida e mantida a qualidade de ensino técnico.

A maioria entra aqui porque já sabe que tem que prestar um vestibulinho para um curso técnico. Já sabem que, estando aqui dentro, está mais direcionado, mas eles [os alunos] são selecionados de acordo com o vestibulinho e junto com outros alunos vindos de outras escolas [Elza, professora].

Os membros do quadro administrativo preocupam-se com a alocação e a distribuição de recursos que sustentem os gastos inevitáveis com a manutenção das atividades escolares. Neste sentido, os vestibulinhos são fontes de renda que providenciam os recursos materiais e didáticos para atender à diversificação do processo de ensino e aprendizagem de cada área profissional.

O vestibulinho, uma parte da renda fica para a escola e outra vai para o Centro Paula Souza. Essa parte que fica para a escola...Tem muita despesa, porque a escola tem muita despesa [Suzana, funcionária].

Com esse dinheiro que vai entrando é que a gente vai se mantendo. Acabou? Se a gente tiver uma máquina que quebra, que fica uns dois, três mil reais para consertar, ficamos sem dinheiro [Aline, funcionária].

A dinâmica do vestibular atinge também os funcionários que se encarregam da limpeza e fiscalização do ambiente escolar, com o acréscimo de trabalho que decorre da afluência de um elevado número de candidatas para o espaço limitado da unidade escolar.

As salas dos vestibulinhos são em três escolas: aqui [na ETE Paulino Botelho], no Luis Augusto e no Juliano Neto. Distribui os alunos, porque não cabe aqui. É para quarenta vagas em cada área! [João, funcionário].

A questão do vestibular é mencionada pelos alunos entrevistados, como se fosse condição natural e inquestionável para o acesso aos cursos técnicos, sem maiores questionamentos sobre as causas que geram a característica excludente:

[...] Tem muita gente que não pode fazer o ensino médio ou mesmo pessoas que fizeram o supletivo ou até pagando. Prestam a prova, eu sei que tinha oitocentas, mil que prestam, e aproximadamente umas quinhentas pessoas sabem pouco, porque eu fiz uma péssima prova. Não é você estar excluindo, mas tem que saber se a pessoa tem condição mesmo de entender [Luis, aluno].

Se os “vestibulinhos” constituem-se em prática escolar comprovada, o sistema modular foi alvo das questões apresentadas nas entrevistas e nos questionários, porque reestruturou e diminuiu o tempo de formação profissional e, igualmente, incorporou-se à cultura da escola.

3.2.1.2 O sistema modular

A adoção de um sistema modular como modelo programático de ensino corresponde e corresponde à fragmentação do Ensino Técnico, segundo cremos. Reduziu drasticamente o tempo de formação profissional com a adoção de três módulos sequenciais, nos quais os primeiros módulos formam os auxiliares técnicos e o terceiro o técnico especializado na área profissional cursada. Como vimos, o curso de Enfermagem é o único previsto para quatro semestres de duração, enquanto os demais cursos técnicos limitam-se à habilitação concedida ao final do terceiro módulo.

De forma unânime, *os docentes* consideram insuficiente os três semestres de habilitação técnica, mesmo os que não exerceram a docência anteriormente à Lei nº 9.394 de 1996, e não se consideram aptos a estabelecer comparações entre o ensino técnico de ontem, na vigência estrutural da Lei nº 5692 de 1971, e o de hoje:

Eu diria que houve uma adaptação, porque a gente tem que agir. Às vezes, tem-se a mania de ser saudosista, mas se começar a analisar as coisas friamente não é bem assim, porque a evolução é muito grande e a mudança muito rápida. O que acontece é que, hoje, o ensino profissionalizante se tornou um ensino muito caro. Então, o governo, as entidades não têm condições de acompanhar toda a evolução, porque as mudanças de equipamento, a atualização, seriam muito rápidas, muito constantes. Isso aí é praticamente inviável para a escola. Então, a escola foi fazendo algumas adaptações, mas acompanhando de longe, sempre atrás, nunca no atual. [...] Eu acho que a escola também é vítima e o mercado de trabalho muito instável [Lucas, professor].

Relembremos que o Ensino Técnico integrado no ensino de 2º Grau pela Lei nº 5.692, de 1971, compreendia quatro anos: os três anos do antigo curso Colegial ou Ensino Médio atual, com introdução de disciplinas técnicas no terceiro ano, e no quarto ano o desenvolvimento da parte prática e estágio obrigatório. Na ETE Paulino Botelho, os docentes com maior tempo de serviço convivem com os contratados e os efetivados em datas mais recentes. Nem por isto, estes docentes deixam de exercer a crítica à atual estrutura do ensino. Para todos os docentes, a exigência prioritária para manter a qualidade de formação do profissional técnico passa pela extensão mínima de dois anos de frequência aos cursos técnicos, sem a qual põe-se em dúvida a competência profissional do técnico habilitado. Mas, se as opiniões convergem sobre a exigüidade atual do programa curricular técnico, há divergências sobre os benefícios e malefícios educacionais ligados ao sistema modular, um redutor drástico que quase iguala o tempo de habilitação em qualificação profissional. Estas divergências localizam-se nos quatro grupos de agentes escolares, na medida em que cada um se posiciona em relação aos efeitos ocasionados pela implantação desse sistema no âmbito pessoal de atuação. Inicialmente, as críticas dos docentes ao sistema modular revertem-se aos efeitos normativos e restritivos da nova LDBEN nº 9.394, de 1996, e do Decreto federal nº 2.208, de 1997, sobre o Ensino Técnico:

O ensino profissional está totalmente descaracterizado dos objetivos, das metas. Não tem nada a ver, mesmo em termos legais como a Lei diz que ele é um complemento ao ensino médio, mas ele não é. Descaracterizou e perdeu inclusive a identidade. [...] Não é retroceder, não é porque antigamente era bom, não é a isso que me refiro. Nós temos que pensar qual é o perfil do nosso técnico atual e criar condições para que se forme o profissional técnico na atualidade, porque nas duas vezes, 1971 e 1996, os dirigentes erraram e muito. Não fizeram o segundo grau adequado e não fizeram o ensino profissional adequado. Ficou isso que temos aí. Não somos competitivos nem no mercado de trabalho e nem no mercado pedagógico [Jonas, professor].

Os docentes observam que houve efetivamente a queda na qualidade de ensino com a redução de conteúdos escolares e, como consequência, muito pouco tempo para o preparo profissional para o mercado de trabalho, acrescido pela defasagem tecnológica causada pela falta de recursos que impedem a atualização dos laboratórios e oficinas.

Eu diria o seguinte: houve uma queda na qualidade de ensino, porque houve a redução de conteúdos que você abordaria. Neste sentido, eu acho que uma queda muito acentuada. Outro problema que vemos é que tem muito pouco tempo para preparar esse pessoal para o mercado de trabalho diante da realidade que vivemos e dessa defasagem de tecnologia que não possuímos mais, porque praticamente não temos recursos para manter atualizados os laboratórios [Sérgio, professor].

Acho que falta tudo. Eu acho que toda a lei brasileira, como a LDB que na minha opinião é muito boa, não espelha a realidade. Com a criação do curso técnico em três semestres, praticamente é impossível formar um técnico que poderíamos chamar realmente de técnico [Leonardo, professor].

O sistema modular é alvo de divergências sobre a sua funcionalidade prática interna à unidade escolar. Para uns, o aluno que procura o Ensino Técnico ou Ensino Médio tem um objetivo definido e ingressa no curso desejado. Na vigência da Lei nº 5.692, de 1971, com a unificação dos dois tipos de ensino, muitos alunos cursavam o Ensino Médio e descartavam o quarto ano finalizador do Ensino Técnico. Neste caso, o sistema modular facilitou o retorno aos bancos escolares dos candidatos diplomados em anos anteriores, muitos deles trabalhadores com ocupações estabilizadas e que necessitam do diploma de habilitação profissional. Além disso, para os decentes não há, no curto espaço de um ano e meio do sistema modular, o aprofundamento das relações entre professores e alunos dos cursos técnicos, e destes alunos o comprometimento com os objetivos e metas da escola técnica. As exceções dizem respeito a um limitado número de alunos que cursam habilitações profissionais diversificadas em seqüência, acumulando-as em prol de uma formação continuada que proporcione a ampliação de oportunidades de emprego.

Eu acho péssimo esse sistema modular e, principalmente, a forma colocada para a recuperação do aluno, porque o professor não tem tempo para acompanhar esse aluno que ficou com uma defasagem de aprendizagem. Fica só uma coisa burocrática, protocolar. [...] A junção do médio com o técnico é uma medida boa, porque as pessoas que vão entrar num curso técnico têm que ter uma certa maturidade, porque elas estão se profissionalizando e vão entrar no mercado de trabalho. Eu acho que na teoria é uma coisa boa; na teoria, mas na prática não está funcionando, porque a base de conteúdos é muito fraca [Júlia, professora].

Nós tínhamos o ensino integrado, como chamamos aqui, que era o ensino médio junto com o técnico. Formávamos poucos técnicos, porque o aluno vinha e no terceiro ano ele tinha o diploma de segundo grau. Normalmente, no quarto ano que era obrigatório, ele tinha as disciplinas do ensino técnico no decorrer de todos os anos, mas recebendo no terceiro ano o certificado do ensino médio eles abandonavam e não faziam o quarto ano profissionalizante. Às vezes, tinham três salas, por exemplo, três primeiros anos de Eletrônica, e terminava com um quarto ano. A evasão era muito grande. Agora, a gente sente que quem vem fazer o técnico quer fazer o técnico. Isso eu acho que melhorou, embora eu ache que um ano e meio é muito pouco. E o que acontece com aquele aluno que tem que trabalhar? Ele faz o médio e, depois, vem fazer o técnico. É uma chance para aquele que não vai para a faculdade e de ter uma mão-de-obra um pouquinho melhorada. Acho que aqui na nossa realidade ele tem condições. Temos gente muito carente, que tem dinheiro só para o passe, mas vem fazer. Acho que é a valorização deles mesmos [Gisele, professora].

Para a *Direção*, o ensino modular não acarretou perda de carga horária. Comparativamente ao ensino unificado no ano de 1971, não houve perda de carga horária de estudos, mas acréscimo. Anteriormente, o Ensino Médio e o Ensino Técnico requeriam quatro anos de estudos, com uma carga horária de quatro horas diárias. Hoje, cursando o aluno o Ensino Técnico, a partir do segundo ano do Ensino Médio ele disporá de quatro anos e meio de estudos, isto é, três anos de ensino regular e um ano e meio de ensino profissional, com carga horária acumulada superior a quatro horas. Além disso, como muitos autores da área educacional também acentuam, a Direção salienta o fato de, na época anterior, os alunos se desobrigarem de cursar o quarto ano conclusivo que, realmente, formaria o profissional técnico. Daí resultava a evasão dos alunos que não pretendiam o Ensino Técnico e o acesso ao mercado de trabalho, mas o prosseguimento dos estudos de nível superior. No caos organizacional produzido pela Lei nº 5.692, a escola técnica reunia as condições para a oferta de qualidade de ensino, superior à das escolas falsamente profissionalizantes, cuja finalidade de aproveitamento do profissional técnico no mercado de trabalho era quase nula. Hoje, atende-se melhor o mercado de trabalho e dá-se oportunidade à população trabalhadora para buscar a qualificação profissional e legalizar com o diploma de habilitação profissional a sua posição na ocupação exercida. Mas esta opinião não representa o consenso unânime entre os entrevistados, como ocorre no interior do quadro de *funcionários*.

Eu acho que naquela época era melhor para os nossos alunos. Ele fazia os três anos de colegial e depois um ano de técnico, quatro anos. No terceiro ano do colegial, ele começava algumas disciplinas do técnico e, quando saía daqui, saía com o colegial e o técnico. Acho que a gente conseguia segurar melhor o aluno, ele conseguia aprender melhor. Agora, vem para um ano e meio de técnico, começa, não gosta do curso, vai embora e perdemos alunos. Eu acho que, naquela época, ele tinha mais amor à escola. No sistema modular, eu não sei se forma o profissional competente, porque depende de cada aluno na classe e do conteúdo do professor. Por que aquele modelo era bom? Ele fazia três anos de teoria muito bem feitinha, depois um ano de prática em que tinha alguma coisa de teoria, mas era muito pouco, mais era a prática [Aline, funcionária].

A discordância fica evidente no posicionamento de outra funcionária, evidenciando que não há consenso sobre os benefícios da precedente estrutura de ensino e discordância sobre a atual estrutura que condiciona a formação do técnico ao sistema modular. Entretanto, há concordância sobre a deficiência formativa processada nos curtos semestres letivos, que decorrem da adoção e implantação desse sistema. Neste sentido, as implicações são particularizadas em relação a atividades internas e externas à escola, desde que abrangem os períodos de ensino e de trabalho dos alunos e professores.

Eu acho que, desse jeito, ele faz o ensino médio e tem mais chance, porque se ele vem para uma escola técnica é porque sabe o que quer, pelo menos a maioria. [...] Acho que facilitou, porque antigamente o aluno fazia o curso técnico, mas não era isso que ele queria. Fazia os quatro anos, não fazia o estágio e ele só queria o diploma do ensino médio. Era difícil para o aluno arrumar um bom estágio. O curso era integrado, mas tinha dificuldade. Ficava difícil, porque os que trabalhavam durante o dia, vinham para a escola à noite. Depois, se eles não trabalhavam na área em que estavam fazendo o curso, para eles não resolvia o problema, porque como eles iam fazer o estágio? Porém, eu acho que o curso, hoje, é muito curto. Deveria ser, por exemplo, uns três anos, mas não semestral, mas anual. O semestral é muito curto, tanto para a escola como para o aluno e o professor também. Quer dizer, o semestre passa rápido e um ano e meio é muito pouco, só se o aluno já trabalha na área, se já tem noção, já tem a base [Suzana, funcionária].

Para os funcionários é muito importante cursar o ensino técnico e conseguir uma colocação no mercado de trabalho. Ressaltam, porém, que o modelo de ensino atual

não é o ideal. Ainda que não vislumbrem alternativa para mudá-lo, a alternativa que propõem é a alteração do tempo de formação do técnico.

Mas o que eles aprendem? Antigamente, eram quatro anos. Hoje não, apenas um ano e meio. O que é que sai? Eu acho que está cada vez pior. Eu vejo, eu trabalho aqui [João, funcionário].

Será que foi viável essa ruptura que houve no ensino técnico? Eu acho muito pouco tempo para aprender essa parte técnica, que é extensa e muito rápida a forma de aprendizagem. [...] Eu não sei se os alunos gostaram que fossem reduzidos para um ano e meio. Eu nunca conversei com eles sobre isso e não sei até que nível eles aceitam isso. Também, o que os alunos podem fazer? Eles têm que aceitar as normas que a escola impõe [Cristina, funcionária].

O terceiro grupo de questões dos questionários aplicados versou sobre a apreciação de *alunos* sobre o sistema modular. Neste item, 176 alunos (47,6%) o vêem como uma boa forma de ensino e 42 alunos (11,3%) como inadequada. Um total de 68 alunos (18,4%) considera o sistema modular um facilitador para cursar os módulos, segundo suas possibilidades de conciliação com outras atividades, entre elas o trabalho. Porém, 78 alunos (21,1%) acham que os três módulos destinados ao Ensino Técnico diminuem o tempo de formação prática do profissional. As abstenções reduziram-se a 6 alunos (1,6%). Particularizando os alunos entrevistados que transitaram da estrutura de ensino gerada na forma integrada de ensino anterior para a do atual sistema modular, a vivência dentro da ETE Paulino Botelho permite-lhes fazer as seguintes observações:

Olha, eu acredito que, na época que era o curso de quatro anos, a gente saia daqui mais bastante informado sobre aquilo que estava fazendo, no meu caso de mecânica. Eu já trabalhava como auxiliar de produção numa empresa e, quando eu terminei o técnico aqui, eu saí para trabalhar na Sicom, como mecânico de manutenção 2. Na época, era um mecânico especializado. Eu só passei no teste lá por causa do curso que eu fiz aqui. O curso, na época, eu acredito não que era melhor, mas o professor tinha mais tempo para poder fazer aquilo que é feito com um ano e meio. Por exemplo, uma coisa que ele podia levar duas, três, quatro aulas, para aquele que demoram mais para aprender, hoje ele não pode, porque ele tem o seu tempo também [Altair, aluno].

Achei a lei muito ruim. Acho que devia ser quatro anos. Naquela época fiz o técnico em eletrônica e agora o técnico em mecatrônica. [...] Do ponto de vista de quem está dentro você pensa assim: “Ah, facilitou!”. De certa forma pode ter facilitado, mas também de outra forma dificulta, porque você fazendo um colegial com o ensino técnico, você está fazendo duas coisas ao mesmo tempo e é um tempo maior, porque vai ter um tempo de assimilação muito mais à frente do que agora [Danilo, aluno].

Os alunos, embora em número limitado, expressaram suas opiniões nos espaços deixados em branco nos questionários. Em relação ao sistema modular e ao ensino paralelo, opinaram nos seguintes termos, que resumem as opiniões correntes no meio discente:

“Má forma de ensino”.

“Sobrecarrega o aluno e desvia o objetivo do curso técnico”.

“O aluno sai despreparado dos dois”.

“Sem opinião”.

“Não teria problema, se não fosse tão curto cada módulo”.

“Por ter pouco tempo, aprende-se apenas o básico”.

“Deve-se pelo menos ampliar para dois anos de estudo, com mais ênfase na parte prática”.

O sistema modular, implantado por força da Lei, tornou-se um determinante das práticas escolares de cada unidade de ensino técnico e representante de uma política específica de redução do tempo de formação técnica. Integrou-se atualmente à cultura escolar, pois não foi uma prática escolar discernível na história do ensino profissional público e muito menos visualizado nas programações curriculares da ETE Paulino Botelho, e fomentou os posicionamentos dos membros da comunidade a respeito das conseqüências no cotidiano das atividades necessariamente desenvolvidas no âmbito interno da escola. Assim, o espaço organizacional é o seu receptáculo e o espaço cultural o mediador dos efeitos visíveis e aqui apresentados. Mas na organização e no funcionamento de uma escola técnica outra mediação se transfere e é associada ao aspecto jurídico legal de transposição das determinações de níveis superiores. Ela é representada pela atuação administrativa corrente nas escolas técnicas ou, na linguagem comum escolar, a “Direção”.

3.2.1.3 A administração escolar

Iniciamos este item enfocando o papel e posicionamento da Direção na administração da unidade escolar individualizada, a ETE Paulino Botelho. Como especifica o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais, a atuação do Diretor resulta de um acúmulo de competências formais que envolvem o desempenho de atividades gerais e específicas, marcadamente de caráter burocrático. Entre elas, cabe-lhe administrar o pessoal escolar, providenciando desde a abertura de concurso público à contratação dos profissionais necessários ao bom andamento das atividades escolares. Cabe-lhe ainda a administração da parte material e financeira que subsidia o funcionamento e custo dos cursos técnicos. Temos o duplo parâmetro de análise da sua função na escola: detém o poder decisório sobre o desempenho da escola, por um lado, e subordina-se ao que recebe dos órgãos administrativos superiores, por outro. Na medida em que decide e também acata decisões, cremos que sua atuação defronta-se com limites conflitantes entre a racionalidade administrativa que lhe é requisitada, respeitada e isolada, e a gestão que se pretende democrática participativa e que pressupõe o convívio com as opiniões diversificadas dos membros da comunidade escolar. A *gestão escolar* idealizada pretende ser vista em seu sentido mais amplo, no sentido do bom relacionamento com a comunidade externa e interna à escola. Neste sentido, as competências do diretor dispõem-se para as relações externas e internas que se vinculam diretamente às atividades escolares. Neste caso, não há como se desvincular das normas oficiais que atribuíram novos parâmetros organizacionais para o ensino técnico. Respondendo à pergunta sobre o grau de dificuldade do exercício da função administrativa, a resposta obtida foi:

O difícil para uns pode ser fácil para outros e é uma questão muito relativa fazer uma avaliação desse tipo. Na verdade, o que se quer de um diretor de uma escola como a nossa? Que ele seja um gestor no sentido mais amplo e que ele possa se relacionar muito bem com as empresas e com a comunidade.

No âmbito das relações externas, as funções do diretor englobam os contatos com familiares dos alunos e com representantes políticos, acadêmicos, de ensino e de empresas locais. No âmbito das relações internas, as questões administrativas interligam-se às pedagógicas, cabendo-lhe a intervenção adequada para alcançar a eficácia

e eficiência do desempenho da instituição escolar. Neste sentido, as diretrizes do Centro Paula Souza projetam a integração da escola ao mundo do trabalho e a autonomia escolar como forma flexibilizada de auto-suficiência pedagógica e de recursos financeiros e materiais, segundo a concepção pedagógica e a conduta administrativa do Centro quanto aos procedimentos adotados para as Fatecs e primeiras escolas técnicas anexadas à sua rede escolar. Para tal, os atributos ou competências exigidas da Direção revertem-se para a capacidade de desenvolver de modo equilibrado o perfil de um empreendedor e a capacitação pedagógica solicitada pela especificidade educativa da escola técnica:

Você tem as questões de administração interna e que nunca podemos separar, no meu entender, o administrativo do pedagógico. São muito interligados e você interfere muitas vezes no processo, no funcionamento. Há pessoas que têm uma maior dificuldade, por exemplo, no campo pedagógico; outros que têm maior dificuldade de fazer esse trabalho porque não têm um perfil de empreendedor, no que se relaciona com a gestão externa. Acho que, ainda que haja dificuldades maiores para alguém assumir o perfil de empreendedor, as coisas não podem ser desligadas. O Centro Paula Souza não é omissor, está sempre muito presente naquilo que acontece nas escolas e o que ele precisa é que a escola se integre ao mundo do trabalho, que se envolva com as empresas, uma coisa que é mais difícil para uns que para outros. [...] É uma escola profissional, com muita razão é preciso fazer isso realmente.

Em relação à *qualidade de ensino*, a Direção acentua a gestão eficiente do CEETEPS no conjunto das escolas técnicas, comparativamente ao tempo de enquadramento destas à Secretaria da Educação. No passado, quando da inclusão das escolas técnicas no 2º grau prognosticado pela Lei nº 5.692/71, foram elas violentadas em suas especificidades, uma vez que uniformizadas ao ensino profissionalizante comum às demais escolas estaduais de ensino secundário, e desprovidas de um departamento específico que as administrasse. A transposição final das escolas técnicas para o CEETEPS acarretou a sobrecarga administrativa em relação ao elevado número de escolas anexadas e deu-se no momento em que a instituição administrava quatorze escolas profissionais providas de recursos materiais e humanos suficientes para delegar-lhes condições de manutenção da qualidade de ensino, o que não era uma característica das escolas técnicas migrantes da Secretaria da Educação. No âmbito interno da unidade escolar, a qualidade de ensino associa-se às condições materiais e autonomia de trabalho. Segundo a Direção:

Existe um aspecto que não é alheio a ninguém, às pessoas um pouco mais atentas, que é a dificuldade que o poder público tem em manter qualquer tipo de serviço público. Isso não é diferente em relação à educação, mas em relação ao Centro Paula Souza é diferente. Eu fui diretor, fiz toda uma carreira na Secretaria da Educação, e no Centro a escola tem mais liberdade, o diretor tem um pouco mais de autonomia, ele pode criar mais e isso dá muita satisfação ao trabalho de administração. Se, por um lado, os recursos que recebemos são poucos, por outro, nós podemos trabalhar para angariar fundos e podemos - a gente tem condições - fazer o diagnóstico da escola e aplicar esses recursos na escola. [...] Nós temos um setor que cuida dos recursos humanos, nós fazemos os nossos concursos e temos um setor chamado Diretoria de Serviço. Eu tenho coordenadores de todos os cursos e, na verdade, esses coordenadores acabam exercendo uma atividade de auxiliar da direção, naquele contato mais com professores e alunos. O diretor supervisiona, ele implementa, faz uma porção de coisas, mas isso dá melhores condições para se trabalhar.

Do desempenho escolar resulta a *avaliação institucional*, o que leva a uma classificação interna das escolas técnicas paulistas no CEETEPS, a partir dos procedimentos estratégicos denominados Observatório Escolar e Sistema de Avaliação Institucional, realizados anualmente nas unidades de ensino técnico e com os resultados expostos nos jornais do Centro Paula Souza. Estas duas formas de avaliação são consideradas ferramentas de aprimoramento da qualidade de ensino nas escolas técnicas e têm por finalidade detectar e sanar as possíveis falhas pedagógicas, administrativas e físicas de cada unidade de ensino, considerando também as expectativas da comunidade escolar como orientadoras de reformulações solicitadas. Segundo a Direção, o objetivo da avaliação ultrapassa o critério unilateralmente classificatório, para atingir objetivos de avaliação educacional que ultrapassem a limitação e a aplicação de valores quantitativos.

Cada escola se avalia, a comunidade escolar avalia a escola. É uma avaliação muito bem feita e muito bem proposta, porque ela envolve aspectos de avaliação objetivos e subjetivos e ela não serve para manter uma classificação das escolas. Ela serve para que a escola se classifique num período de tempo e procure seus novos caminhos, que faça o seu diagnóstico e que conheça as suas fragilidades, as suas virtudes, os nós que existem, os problemas que ela tem e que ela possa melhorar. E aí, ela acaba sendo classificada, é verdade, só que aquela nota não pode servir para comparar escolas, uma escola com a outra, porque, como envolve aspectos subjetivos de avaliação, depende de cada pessoa, de cada grupo, de cada cultura, e acaba havendo uma diferenciação.

A Direção considera a forma de avaliação comunitária de significativa importância, por envolver aspectos objetivos e subjetivos sobre o desempenho escolar e as dificuldades mais prementes para desenvolver o projeto pedagógico da Escola, reconhecendo-lhe as fragilidades ou, no caso oposto, os pontos positivos. Na verdade, pudemos conferir a presença da auto-avaliação escolar através da análise textual do Plano Escolar da ETE Paulino Botelho. Entrevimos que, a partir da avaliação comunitária e dos dados e informações colhidos e enviados à Coordenadoria do Ensino Técnico (CETEC), é estabelecido e utilizado um método padronizado de classificação das escolas técnicas. Os dados coletados e quantificados sob tratamento estatístico são cadastrados e qualificam a escola técnica, negativa ou positivamente, no conjunto das demais escolas, entre as quais o índice de evasão escolar é um exemplo de avaliação classificatória negativa. Na ETE Paulino Botelho, transpostos tais dados para a forma gráfica e percentual, são expostos pela Direção e sujeitos a considerações da comunidade escolar.

Segundo a opinião de funcionários, a avaliação institucional é pragmática, porque traduzida em termos de eficácia e eficiência quantificáveis. Ainda que considerada necessária como fonte de reorientação administrativa e pedagógica, como prática organizacional e burocrática realizada anualmente no espaço escolar não permite discernir e medir os esforços pessoais de docentes e demais servidores, que ocorrem no funcionamento rotineiro das práticas escolares e que visam elevar a qualidade de ensino. Assim, a classificação negativa da escola técnica pode ser motivo de desalento para os que se empenham em prol da elevação do conceito da identidade institucional ou da forma como a escola desempenha a sua função social, como se vê abaixo:

O nosso índice de evasão é o nosso maior problema, hoje ele diminuiu, mas ainda é grande. Por isso, nós não somos tão bem posicionados no SAI-Sistema de Avaliação Institucional, comparado com outras escolas que são menores, são escolas de cidade pequena, são escolas às vezes agrícolas, são escolas com outros padrões que não são os nossos, em outro contexto inclusive, de clientela principalmente. Então, a gente passa a ser uma escola e não a escola. Aí está a diferença: não é “a” escola. A Escola Paulino Botelho tem esse número, tem essa quantidade, mas é por causa disso, disso e tudo o mais. [...]... infelizmente pesa muito na gente; pesa porque quando você recebe o relatório do SAI, a sua escola está em não sei que lugar, sabendo que é muito difícil de mudar. É como se todo o seu empenho tivesse sido em vão, que na realidade você se esforçou, mas que ainda não foi suficiente para que a escola progredisse, evoluísse [Izabel, funcionária].

Como já vimos, a *demanda* pelos cursos técnicos é grande e localizada em algumas áreas mais solicitadas, sem exclusão das demais, havendo uma cota de alunos a ser mantida por classe, curso e área profissional. Esta cota específica é estabelecida em relação ao número de classes que “entram” e ao das que “saem”, ou seja, o número de alunos ingressantes em um determinado curso técnico mantém-se paralelo ao número dos habilitados, com o objetivo de equilibrar o número de classes e alunos. A inclusão ou implantação de novos cursos também é submetida à apreciação no âmbito dos órgãos superiores competentes, obedecendo ao procedimento de conservação de cotas ou da capacidade física da unidade escolar. Conforme explicita a Direção, no caso das habilitações técnicas diversas, os vestibulares semestrais acompanham o sistema modular e mantém o equilíbrio das cotas de alunos por classe e cursos disponíveis.

Nem todas [as escolas] têm a qualificação básica, até porque a qualificação acaba substituindo o técnico. Nós temos, digamos, uma cota de capacidade. O Centro Paula Souza recebeu essas escolas com um certo número de classes e vem mantendo essas classes, na medida em que essas classes conseguem se manter pela demanda. Então, é claro, houve substituição de cursos, houve instalação de novos cursos, houve extinção de alguns, por força do processo mesmo educacional e profissional dessas escolas. [...] O curso de qualificação, nós poderíamos tranquilamente propor, toda escola pode propor e pode instalar um curso, só que ele teria de substituir um curso técnico e, no nosso caso, como nós temos uma variedade muito grande de cursos, então com um curso a mais nós teríamos a maior dificuldade em alternar a entrada de alunos para esses cursos. Nossa escola abrange a área terciária, de saúde, de serviços e de indústria. Ela é bem ampla.

Um entrave de proporção significativa para a administração escolar está na *alocação e distribuição de recursos* que sustentem os gastos inevitáveis para a manutenção das atividades escolares teóricas e práticas, devidamente registrados pela Diretoria de Serviço. Os “vestibulinhos”, como já vimos, responsabilizam-se por parte do suporte monetário que providencia os recursos materiais e didáticos para o diversificado processo de ensino e aprendizagem das áreas profissionais. A esta verba, soma-se a verba proveniente do Centro Paula Souza e os recursos obtidos via Associação de Pais e Mestres. A racionalidade e a parcimônia são características na utilização das verbas disponibilizadas, na tentativa de se alcançar o equilíbrio financeiro que estabilize o funcionamento interno da unidade de ensino, facilmente interrompido com o surgimento de

qualquer despesa material inesperada. Entre as funções da Direção está a de prover recursos para o bom funcionamento escolar, cabendo-lhe movimentar-se em busca de verbas para suprir as suas necessidades. Esta dependência a subsídios externos acaba mobilizando a Direção e parte dos docentes.

Outra questão relevante foi mencionada pela equipe administrativa e está localizada na própria *especificidade do ensino e na clientela escolar* da escola técnica. Em relação à especificidade dos cursos técnicos, enfrentam-se algumas barreiras para a formação do perfil profissional do técnico. Neste caso, a equipe administrativa aponta para a questão de pré-requisitos dos alunos dos cursos técnicos. Lembremos que ingressam alunos formados no antigo 2º Grau e outros mais recentemente no Ensino Médio, com maior ou menor deficiência de conteúdos, mas, apesar dessa discrepância, acredita-se ter havido um avanço na qualidade da formação técnica, embora ainda não atinja o nível ideal. Para a Direção, as dificuldades da escola técnica são específicas, tanto quanto a própria especificidade de ensino que a caracteriza.

[...] o nosso ensino médio é bom. Compare-se o nosso ensino médio com o das escolas aqui de São Carlos, da rede pública, e nós temos um ensino de boa qualidade. Agora, o aluno é um aluno com problemas de pré-requisitos. Longe de querer selecionar, é claro que se eu tiver uma demanda muito grande, eu vou ter alunos com condições melhores de serem trabalhados no ensino médio. [...] As empresas, ainda que haja um problema conjuntural com a economia do Brasil, e é uma economia que se moderniza, acabam se modernizando também. O Brasil está inserido num mundo globalizado e precisa concorrer com produtos de outros países, a produtividade é muito importante, e o enfoque no trabalhador passa a ser diferente. Não só a empresa precisa desse novo trabalhador com esse novo perfil como o profissional precisa ter esse perfil, que é de ser uma pessoa que tenha uma educação geral boa e o ensino médio é importante para isso. Ele precisa ser criativo, precisa ter condições, ele precisa conhecer o processo produtivo, precisa saber como as coisas funcionam e precisa saber o que é que se espera dele, porque ele tem que se direcionar para essas atividades.

Pela ligação da escola técnica ao setor produtivo, especialmente nos níveis local e regional, como bem explicita a legislação de ensino atual, entende-se que as empresas precisam desse profissional técnico e que o perfil profissional que buscam é delineado pelas suas necessidades produtivas. Dessa forma, considera-se que a “vocação”

da ETE Paulino Botelho volta-se para a área industrial, tendo em vista as condições de trabalho oferecidas pelo parque fabril da cidade de São Carlos. Neste contexto, o perfil do profissional técnico deve considerar a dedicação a uma contínua aprendizagem que lhe garanta a adaptação aos requisitos exigidos pelas empresas.

As especificidades dos cursos técnicos são permeadas pela presença do trabalhador diurno e estudante noturno nos bancos escolares, condição quase que generalizada no corpo discente. Se relacionarmos a formação do técnico com as vagas possivelmente disponíveis no setor produtivo da cidade de São Carlos, e de outras cidades próximas ou distantes, o aluno opta pelo trabalho se posto nesta condição circunstancial, aumentando o número de desistentes e de transferidos para outras instituições escolares. A evasão avança à medida que surgem os empregos e se estes não se compatibilizarem com o horário das aulas escolares. Temos aqui reunidas três características marcantes do ensino profissional de ontem e de hoje. Duas delas foram apresentadas. A terceira barreira se localiza na deficiência e inoperância de máquinas e equipamentos, sem os quais a parte prática do aprendizado profissional não se efetiva.

As dificuldades das escolas técnicas são combatidas no nível da unidade escolar, mas há situações que fogem ao poder de atuação do quadro administrativo, vale dizer, do suporte organizacional. Pode-se aperfeiçoar o programa curricular, manter a carga horária mesmo com a alteração dos horários de entrada e saída das aulas, alterar também os intervalos de aula e lazer. Mas, embora sob os aspectos organizacional e pedagógico os resultados sejam apresentados como positivos, restam os problemas de capacitação dos professores, de evasão escolar, de oferta de serviços à comunidade externa, tanto através da abertura de cursos básicos como da integração escola-empresa, reconhecidos e apontados pela comunidade escolar. Os problemas que afetam a ETE Paulino Botelho individualizam-na em relação às demais escolas técnicas, igualmente individualizadas por suas dificuldades de natureza interna e externa ao espaço escolar.

Pudemos conferir, transitando pelo interior da escola, que a variedade de competências atribuídas à Direção são subsidiadas pelos departamentos responsáveis pelo apoio administrativo e que estes lhe permitem maior autonomia de ação em relação a outros setores específicos, como se dá, por exemplo, no relacionamento com a comunidade externa e empresarial. Também no âmbito pedagógico, a equipe de coordenadores de área trabalha de forma conjunta para auxiliar a Direção, uma vez que possuem determinado grau de autonomia para estabelecer o programa curricular por área profissional e resolver

problemas constantes do cotidiano escolar. Nestes casos, as atividades e responsabilidades de gestão da escola são distribuídas, mas a característica principal é a confiança depositada pelo CEETEPS na Direção da escola técnica e em sua atuação para sanar os problemas internos e externos à instituição. A equipe administrativa tem consciência dos problemas da Escola – a evasão, o baixo desempenho escolar, as reprovações – que a classificam como de ensino médio, em parte devido à perda de alunos matriculados. Busca-se, no momento, solucionar ou diminuir o problema, através de ações corretivas, sem as quais não há elevação do conceito institucional. Se as práticas organizacionais ligam-se aos procedimentos e circunstâncias que foram expostos aqui, a seguir abordaremos os problemas internos em que os demais agentes escolares se envolvem com o processo de ensino e de aprendizagem.

3.2.1.4 A prática educativa escolar

O levantamento das características que envolvem o processo educacional na ETE Paulino Botelho foi possibilitado por entrevistas concretizadas junto aos docentes e alunos, e pelos questionários aplicados aos demais discentes. Como entendemos, o fator nuclear do Ensino Técnico é a formação ou habilitação do técnico de nível médio que remete todas as atividades escolares para a sua efetivação, também nucleadas em torno de pensamentos, atitudes e ações dos atores principais que regem as práticas educativas, professores e alunos, recolocando-as em espaço próprio para além daquele das imposições organizacionais, mesmo que a elas vinculadas. Vimos que o Ensino Técnico é sobrecarregado pela urgência de acompanhar as novas tecnologias, as mutações do mercado de trabalho e, conseqüentemente, exige a atualização constante ou formação continuada dos membros dos quadros docente e discente.

O quadro de **Professores** da ETE Paulino Botelho é constituído, em sua maior parte, por profissionais engenheiros, efetivados no cargo ou contratados por tempo determinado, com poucos docentes que se encontram enquadrados nessa última situação de trabalho, e poucos docentes que apresentam, até o momento, o nível técnico de escolaridade. Compartilham as atividades associativas do processo de ensino e aprendizagem para atender o objetivo geral e prioritário de habilitar o técnico de nível médio, dentro de condições determinadas que introduzem alguns obstáculos para a prática docente. Na relação entre causa e efeito, os salários dos professores são baixos, embora

tenham sido mais altos que os dos professores vinculados à Secretaria da Educação. Hoje, os professores mais antigos na unidade de ensino têm melhor remuneração, decorrente das promoções e acréscimos salariais, mas os mais novos docentes recebem baixos salários. Resulta que os professores acumulam outras atividades ao mister da docência, para prover a subsistência própria e familiar. Em decorrência, não há espaço de tempo para a capacitação em serviço ou atualização continuada dos docentes.

Estas exigências apresentam-se complexas dentro do leque de habilitações profissionais que requerem programas curriculares particularizados e atualizados, bem como a disponibilidade de horários para o atendimento ao público. Daí a necessidade de representação das áreas profissionais por professores-coordenadores específicos, que acumulam as tarefas da docência e respaldam o trabalho administrativo-pedagógico da Direção na resolução de problemas internos do processo de ensino e aprendizagem. Aos professores coordenadores reportam-se dúvidas e reclamações de professores, alunos, familiares e membros da comunidade, tornando-os mediadores de conflitos internos que possam resultar das relações entre estes diversos segmentos presentes no espaço escolar. Pela abrangência de atuação e de conhecimento das pequenas e grandes dificuldades postas à obtenção da qualidade de ensino, entre elas o delineamento do perfil curricular de cada área e habilitação profissional, são os *professores coordenadores* que servem de anteparo às dificuldades que interferem e determinam o avanço ou o retrocesso qualitativo da formação do profissional de nível técnico e das que atingem também o ensino médio:

Eu acho que como coordenador tem mais problemas. Acho que não é difícil dar aula aqui, porque os alunos são pessoas que trabalham, que têm família. A vida para eles é dura, porque trabalham de dia e vêm fazer o curso à noite. Quer dizer, são pessoas responsáveis e a gente não tem muitos problemas de disciplina, por exemplo. É mais você chegar e conseguir dar uma boa aula.

É tanta variedade! Temos alunos esforçados que fazem cursos, terminam um, começam outro. Fazem uma coisa cíclica, não saem mais daqui e vão fazendo um curso após o outro. Isto é uma coisa comum nas escolas técnicas, mesmo depois da habilitação. Tem aluno que vem com aquela expectativa do curso, imagina um monte de coisa, rapidamente vai embora. [...] Alguns alunos reclamam da rigidez que foi imposta na escola: “Eu moro longe, como eu faço? Tinha que ser mais flexível”. Não tem que ser mais flexível, tem que ter o horário de aula, tem que ter a aula.

Eu trabalho muito com os pais também. Então os mantenho informados de como o aluno está ou não está. Coincidiu que eu fiz uma reunião e deixei espaço para que eles venham fora desse horário da reunião, porque a maioria trabalha. E a gente tenta ser tudo na coordenação. Você tem problemas com alunos, com professores, com o funcionário que respondeu “torto” para um aluno sem camiseta. São problemas banais, mas que estão ali.

As atividades dos coordenadores ampliam-se para além dos problemas banais, visto que sobre eles recaem outras tarefas:

É mais difícil ser coordenador, devido às responsabilidades a nível de cuidar da parte pedagógica do curso, ver as necessidades dos professores, dos alunos, a adequação das grades curriculares, modificações, aquisição de equipamentos, contratações de professores. A gente tem todas essas funções, além das que o Centro Paula Souza define, e temos que estar acompanhando todas as mudanças, principalmente na parte que relaciona a colocação do aluno no mercado de trabalho, visando uma adequação constante do currículo, para que ele não fique defasado no mercado de trabalho.

A essas particularidades, extensivas aos demais coordenadores, os maiores problemas apontados pelos professores das diversas áreas profissionais referem-se à manutenção da *qualidade de ensino*, que está condicionada ao exercício da docência, às relações entre os docentes e os discentes, à disposição dos componentes curriculares e aos recursos materiais e didáticos disponíveis na unidade escolar. Em relação à estrutura organizacional da escola, a racionalidade das providências adotadas pela Direção resultou no funcionamento mais ordenado dos serviços administrativos e para estabelecer regras disciplinares mais acentuadas. Entretanto, essas medidas não foram suficientes para eliminar as dificuldades atuais e que se estendem também à mediação dos interesses da Escola quanto ao relacionamento com as comunidades interna e externa, buscando soluções para problemas que não se originam apenas no interior da escola.

Dos vinte e oito docentes entrevistados, quase todos têm outra atividade de trabalho concomitante à docência na escola técnica, desenvolvidas em empresas próprias ou particulares, Prefeitura Municipal ou em instituições de Ensino Superior, com apenas cinco docentes (17,9%) apresentando dedicação exclusiva ao ensino técnico. Segundo eles, não há como ser diferente, pois a condição salarial não lhes permite alternativa, em especial em relação aos docentes com menos tempo de serviço.

Não é que eu não tenho tempo nessa escola, é que eu trabalho em três escolas. Eu acumulo cargo, porque aqui eu só tenho seis aulas, nessa escola. Não dá para nada evidentemente, então não seria o tempo nessa escola, mas, quando há alguma coisa [capacitação em serviço], tudo é em São Paulo. Dificulta, porque a gente não ganha a diária. Antigamente pagavam a diária, pagavam o metrô, a passagem, mas agora, quando tem alguma coisa, é exclusivamente a passagem. Se você, por exemplo, vai com o seu carro, não tem reembolso. Então, além de você se deslocar, se cansar, ir e voltar no mesmo dia, quem tem outra escola para trabalhar às vezes falta numa outra escola para poder se atualizar e fazer alguma coisa aqui, você ainda tem que por dinheiro do seu próprio bolso [Ivone, professora].

Aí você percebe o seguinte: a maior parte, acredito, dos professores que estão no ensino técnico, são professores que já têm uma atividade durante o dia, uma carga horária. Por exemplo, eu tenho um trabalho durante o dia e onde vou buscar, como fazer essa capacitação? Então, eu faço cursos de capacitação, e fiz vários, mas de que forma? Deixando o meu trabalho, cargas horárias do meu trabalho, perde-se o dia e fico fazendo capacitação. [...] Como eu vou conseguir sobreviver com o meu salário? [...] Essa capacitação, quando eu tenho que fazer, eu sei que preciso me capacitar não só pelo mercado, mas também para que eu possa ter uma qualificação, para que eu possa transmitir para os meus alunos o que eu adquiri de conhecimento. [...] Tem muita gente que não arrisca e, muitas vezes, eu arrisco até mesmo perder o emprego, pela educação [Valter, professor].

A adoção de uma segunda atividade de trabalho ligada ao setor produtivo é também apontada pelos professores como uma fonte de atualização constante junto ao mercado de trabalho, condição esta considerada básica para manter a função formadora dos cursos técnicos, pois que se alinha às exigências profissionais do mercado de trabalho e do direcionamento curricular dos cursos técnicos. Assim, a imersão dos profissionais docentes no setor produtivo local transplanta para a escola técnica as informações sobre o perfil profissional necessário e atualizado. Mas, no caso da capacitação em serviço, propriamente como atividade de complementação da atualização docente, não há tempo hábil disponível, uma vez que a sobrecarga de atividades exclui esta possibilidade.

Os fatores intervenientes na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem do ensino técnico, apontados pelos professores, priorizam na prática escolar os conteúdos e componentes curriculares, a forma de avaliação do conhecimento técnico

adquirido pelo aluno, além dos recursos materiais e didáticos para a efetivação do aprendizado prático, tendo-se em mente a composição do alunado.

Eu vejo, dentro do alunado que nós temos na cidade, que é um perfil assim regular, porque são alunos saídos da rede estadual também. Tem alunos muito bons, mas de maneira geral é regular, porque já vieram do ensino básico, do primeiro grau, com certas carências nas próprias disciplinas, mas eles são selecionados e então não são alunos ruins não. A gente acredita que são melhores que de outras escolas, inclusive na educação [Elza, professora].

Ele [o ensino técnico] é um ensino médio; é bom no sentido de nós nos relacionarmos com os alunos, mas médio em termos de aprofundamento de conteúdo. Não dá para mudar, porque eles não acompanham, não por falta de vontade, que eles são muito dedicados, mas porque a vida escolar deles foi uma coisa terrível. Muitos fizeram o [ensino] supletivo, outros pararam de estudar a muito tempo, então existem turmas e turmas. Tem turmas que você pode apertar mais e que responde, e tudo é uma coisa muito teórica. É na hora que você pega a turma na mão, que você vê o que se pode aprofundar ou não. [...] É por isso que falo que o nível é médio, porque uma série de fatores interfere nesse aprofundamento. Se você aprofunda muito um conteúdo, você não vê o outro, e tem que jogar com o tempo nesse espaço que você tem [Vera, professora].

Neste sentido, as opiniões dos docentes convergem no sentido de a prática didática ser dificultada pela heterogeneidade dos níveis de conhecimentos dos alunos dos cursos técnicos, que tem de ser trabalhada através da verificação e do resgate de conteúdos quase sempre insuficientes para o aprendizado dos conteúdos técnicos. Mesclam-se no Ensino Técnico os concluintes do antigo 2º Grau, do atual Ensino Médio e do Ensino Supletivo. A polêmica instaura-se com a divergência de opiniões sobre o conteúdo curricular generalista e o especializado. Pelo lado do ensino generalista, os docentes sugerem que a escola técnica não estabeleça seus objetivos e metas tendo como referência a evolução tecnológica, mas que se atenha a fornecer os conteúdos fundamentais a cada área profissional. Mas, se a escola técnica não possui recursos materiais para promover a especialização atualizada, e mesmo o aperfeiçoamento profissional em cursos de curta duração, a alternativa seria ministrar os fundamentos básicos e inalteráveis, cuja aquisição condiciona os processos de aprendizagem posteriores, na escola e no trabalho. Questiona-

se, porém, a capacidade de a escola ministrar até mesmo tais fundamentos, o que revela a dificuldade de ajustamento da visão docente sobre a formação profissional às normas da atual legislação de ensino:

Eu acho que seria possível, porque eu continuo achando que ainda tudo trabalha em cima de uma base, de uns fundamentos. Então, eu acho que a escola devia se preocupar em dar esses fundamentos, essas bases muito bem dadas, porque da mesma forma que a evolução é rápida, a atualização também é rápida, desde que a pessoa tenha os fundamentos. Hoje, se uma pessoa tem essas características necessárias, é uma pessoa que trabalha bem numa máquina, num torno. Vamos exemplificar com um torno: ele conhece bem, trabalha bem, tem os princípios básicos, os fundamentos da matemática e tal. Para ele passar para uma máquina moderna, uma máquina programada, o curso é de trinta horas, porque o que ele tem que saber bem é a base e os princípios, pois nada foge dos princípios, por mais moderna que seja a máquina. [...] Porque não adianta dar essa atualização toda se o profissional, ou o aluno que seja, não conhece os fundamentos. O que não muda são os fundamentos, nada mais [Lucas, professor].

Eram quatro anos e aí baixaram para um ano e meio, o sistema modular. O que aconteceu, na minha opinião? A escola virou uma escola informativa e não formativa. Tem como fazer um estudo formativo, em um ano e meio? Específico, pontual, mas generalista como se propõe? Porque você não vai ter um técnico em eletrônica que sabe um ponto específico da eletrônica. Então, por mais que você busque os fundamentos, e é uma área extremamente dinâmica, essa dicotomia, essa coisa de dificuldade, de uma necessidade, é claro que você necessita de uma formação rápida, mas acho que a qualidade é importante. [...] Ela teve uma evolução na hora que passou para um ano e meio, que é você fazer uma capacitação mais rápida, mas ao mesmo tempo houve um retrocesso, na medida em que você não consegue manter a mesma quantidade de informações passadas [Armando, professor].

De forma explícita, o professor colocou em pauta a questão da especialização profissional, que divide os posicionamentos dos docentes entre os conteúdos dos componentes curriculares. Retoma-se a velha questão dos estudos teóricos e práticos do ensino profissional. No antigo ensino de 2º grau, os quatro anos de estudos combinavam as disciplinas comuns e as diversificadas. Nesse período de tempo, os docentes concordam em que o processo de ensino e aprendizagem era viabilizado no

tempo programado, pelo menos aos alunos que queriam e que podiam, realmente, cursar o Ensino Técnico. O aluno adquiria mais conhecimentos básicos e teóricos, e a parte prática era beneficiada pelos estágios supervisionados. Hoje, o Ensino Técnico acolhe profissionais já atuantes no mercado de trabalho e que têm conhecimentos práticos e, neste caso, estão legalizando a situação de trabalho com o diploma técnico. Todavia, em boa parte, os alunos não apresentam essas condições quando ingressam nos cursos técnicos e não há tempo suficiente, em um ano e meio de curso técnico, de formar um bom profissional ou sequer transmitir-lhes valores pessoais, como determina a legislação de ensino. A questão está em localizar, portanto, para que tipo de formação e para gerar qual perfil profissional se posicionam os docentes da ETE Paulino Botelho, na justa medida em que o aspecto subjetivo influencia e individualiza a atividade docente em sala de aula.

A minha visão é a seguinte: em alguns aspectos eu acho que está adequado [o currículo], mas em outros acho que necessita de uma reformulação e uma adequação melhor com o mercado. Uma que essa mão-de-obra nossa vai para aonde? Vai mais de noventa por cento para a indústria e eu acho que a indústria tem um perfil, ela sabe o que precisa de seus profissionais. Eu acho que falta essa interação. Para quê? Para que realmente o ensino seja de qualidade, atenda a determinações do Paula Souza, mas também que o profissional que sai daqui esteja capacitado a entrar no mercado de trabalho, que é o maior objetivo [Jarbas, professor].

Eu acho que o ensino técnico tinha que permanecer sendo um curso terminal, não um ensino assim de ser uma definição, mas de ser uma característica. Se perguntar, hoje, qual a característica exata desse curso, ninguém vai saber. É uma atualização, é uma legalização de situação do profissional, de documentação, de trocar o cargo por diploma? O que é? Está em jogo [a identidade da escola técnica], ela está flutuando [Lucas, professor].

Na realidade, o que fica flagrante é a divisão de opiniões. Notamos a tendência de atribuir aos cursos a finalidade identificada ao mercado de trabalho, mas definida e associada ao que se considera ser a formação precípua da escola técnica: formar o profissional em alinhamento ao setor produtivo, como se o ensino de qualidade dependesse unilateralmente dessa vinculação. A constituição do currículo passa a ser debatido e, por sua vez, considerado como o condutor ora da concepção generalista de

formação ora da especialização formativa. Neste sentido, o escasso tempo de formação nos cursos técnicos tem uma segunda consequência, além da já comentada escassez de conhecimentos pré-requisitados aos alunos e que limita o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. A questão refere-se à adoção de disciplinas teóricas e práticas na programação curricular e que é outra divisora de águas, ou de opiniões, em quase todos os cursos técnicos mais ligados à área profissional da indústria. Debate-se a manutenção das disciplinas teóricas transversais, como Ética e Cidadania, Direito e Legislação, Tecnologia e Meio Ambiente e outras, também denominadas de temas transversais. As justificativas para mantê-las ou dissociá-las dos conteúdos específicos têm significados contrastantes.

Pessoalmente, eu gosto mais do ensino médio por causa da matéria, porque Tecnologia e Meio Ambiente é uma matéria que existe no ensino técnico, mas sabe aquela matéria que existe como se fosse optativa num curso de faculdade? Então, eles não gostam da matéria. Você faz de tudo e sempre eles reclamam da matéria. Eles acham que não precisam dessa matéria e que estão ali perdendo tempo. E Tecnologia e Meio é importantíssima, porque mexe com o meio ambiente. Procuro sempre ir para o lado da indústria, da pesquisa em indústria. Tem um jornalzinho que é da Johann Faber e eu trago para a sala de aula. A gente trabalha com o que as indústrias fazem, o tipo de tratamento que elas usam. Na medida do possível, sempre jogo com coisas atuais [Adriana, professora].

Quando nós iniciamos esse técnico de um ano e meio, foram criadas essas disciplinas, chamadas de temas transversais. Eu, como iniciei com isso, cheguei a dar aula de Gestão e trabalhei nos cursos da Sert com ética e coisas assim, eu vejo uma grande importância, porque na realidade, quando o aluno faz o ensino médio, o enfoque não é esse que é dado nos temas transversais. Só que, se você fizer um levantamento aqui nos nossos técnicos, os alunos querem que saiam essas disciplinas. Eles não valorizam o suficiente ou não estão tendo informações adequadas. [...] Não sei se não passaram os conhecimentos, se é o aluno que já vem com aquela cabeça de “o dele é eletrotécnica, o meu é eletrônica, eu quero conhecimento disso. O que me interessa saber sobre isso? Não é problema meu”. Claro que é, sobre a globalização, os direitos, os deveres, conhecer alguma coisa disso [Ivete, professora].

A maioria dos professores confirma que essas disciplinas são consideradas supérfluas pelos alunos, em razão de haver preferência pelo desenvolvimento da parte

prática. Note-se que são disciplinas que transmitem valores cívicos vinculados ao trabalho como, por exemplo, a preservação do meio ambiente e a ética do trabalho. Em alguns cursos, como os de Administração e Enfermagem, são mais valorizadas. Consideradas mais necessárias pelos alunos são, segundo os professores, as disciplinas teóricas específicas diretamente ligadas à atuação prática em cada área profissional, ainda que elas criem um impasse para a aprendizagem, porque os conteúdos básicos e facilitadores de noções mais complexas não são assimilados facilmente por parte de muitos alunos. As explicações cabíveis ao tema seguem abaixo, fornecidas por professores que convivem com a dupla prática didática de ministrar os estudos teóricos e práticos em suas disciplinas específicas:

Cada área e curso têm as suas disciplinas práticas e teóricas. Algumas básicas a gente necessita que o aluno tenha conhecimento, porque envolve a parte de matemática, de física, cálculos principalmente. [...] Por mais preparado que o aluno seja ou que esteja atuando no trabalho, que tenha o conhecimento prático com os cálculos, como fazer um projeto, elaborar um projeto, ele tem dificuldade em matemática. Eu diria que o grande problema nosso é a falta de conhecimento de base matemática, português também, e essas duas ferramentas aí... [Sérgio, professor].

Precisa ter, as disciplinas teóricas são todas elas necessárias, e o aluno não gosta. O que o aluno gostaria é que fossem [somente] as matérias práticas e voltadas para a área dele. [...] Através das disciplinas transversais vai-se tratar disso, de passar os valores que os alunos devem adquirir. Mas acho que o que têm se tornado, Ética e Cidadania, Direito e Legislação, é o cumprimento do conteúdo. [...] Eles não entendem que isso aí é a pessoa, o indivíduo que está sendo trabalhado, o caráter deles [Lúcia, professora].

Acho que todos têm que passar por isso, desde que você seja uma pessoa que queira ter uma formação. Ética e Cidadania é o que você vivencia no seu dia-a-dia, e as posturas que você tem que tomar, principalmente na enfermagem. A ética é tão importante lá dentro da enfermagem, entre eles [os alunos] e principalmente com os pacientes. A informática, hoje em dia sabemos que tudo é informatizado, e os alunos têm as noções de administração, com que provavelmente vão trabalhar e utilizar computadores. E a parte de psicologia que auxilia o equilíbrio das pessoas, cada uma se encontrar, se centrar, que é muito importante isso. [...] Eles aceitam [as disciplinas], porque acaba saindo do normal da saúde e [elas] acabam sendo atraentes. Não são muitas [Mariana, professora].

Os cursos que envolvem mais diretamente a sensibilidade no relacionamento pessoal com o fator humano apresentam também como características a aquisição de habilidade, de competência e da prática manual solicitada.

Tem Ética e Cidadania, mas eu acho que eles não gostam dessa matéria. É muita teoria para a cabeça deles e eles acham que essa matéria poderia sair até. [...] A administração não é muito prática, mas tem algumas práticas também. Na parte de recursos humanos, principalmente, a atividade prática é relacionada a fundos de pagamentos, admissão de empregados, exemplos de entrevista, tudo isso. E na área de marketing surge sempre a montagem de uma empresa, como você se estabelece, uma pesquisa de mercado. [...] Da teoria..., [os alunos] não são muito aliados da teoria [Ronaldo, professor].

A análise desses posicionamentos confirma que as disciplinas que se quer no currículo dos cursos técnicos são as específicas, de modo que a especificidade de cada curso diferencia e define a valoração das disciplinas transmissoras de valores pessoais. Mesmo no caso do curso de Administração, a concepção de trabalho com recursos humanos dá-se sob o aspecto organizativo, embora a Psicologia Comportamental faça parte do conteúdo curricular. O levantamento, feito junto aos professores, não mostra unanimidade sobre a preservação das disciplinas teóricas não específicas. Apenas metade deles declara-se contra a eliminação das disciplinas transversais do programa curricular dos cursos técnicos, embora reconheçam que ocasionam a perda de carga horária das demais disciplinas técnicas práticas. Acrescentaríamos que a oposição entre teoria e prática é uma característica histórica e incorporada ao ensino profissional, gerada, divulgada e mantida na sociedade brasileira. A partir daí, surgem outras questões, expostas abaixo:

Não, se formos colocar valores, precisamos de muito mais tempo, muito mais. Eu sempre digo o seguinte: eu benzo os meus alunos. A verdade é esta, a gente benze o aluno, porque não tem outra forma de ter essa busca de qualidade do ensino com esse tempo, com essa carga horária. São mil e quinhentas horas, é muito tempo, só que são mil e quinhentas horas divididas em horas de aulas que se transformam em aulas práticas, e o tempo é muito pequeno. Então, eu não acredito que quinhentas horas semestrais, para as mil e quinhentas horas de curso, que são três semestres, sejam suficientes para atender o que a LDB pede hoje ao aluno. Ela coloca, mas eu acho muito pouco e não acredito nesse tempo [Valter, professor].

Neste caso, e retomando o sistema modular de um ano e meio, a durabilidade do Ensino Técnico deveria ser de, pelo menos, dois anos ou quatro semestres letivos, em parte porque uma parcela significativa dos alunos não é egressa do sistema articulado entre o Ensino Médio e o Técnico, adotado pela Lei nº 9.394/96, e não conta com os estudos preparatórios de concomitância de estudos a partir do segundo ano do Ensino Médio, como se dispõe na Lei citada. Como consequência, segundo os docentes, resgatar conhecimentos básicos, existentes ou inexistentes, implica em atraso no cumprimento dos componentes curriculares para os demais alunos na sala de aula que porventura já os possuam, dentro do restrito espaço de tempo disponível.

Outra fonte de discussão é a questão relativa ao sistema de avaliação de alunos com base na progressão parcial, isto é, na recuperação de alunos, através da estratégia de ensino de instituir matérias dependentes. Casos considerados à parte, porque generalizar pode produzir julgamentos precipitados e injustos, consideram os docentes que a progressão parcial propicia aos alunos a possibilidade de cursar o módulo subsequente ao que está sendo cursado, sem grandes esforços pessoais para que a dependência de matérias não se concretize.

Eu sou extremamente contra isso. Acho que é uma questão até de responsabilidade. Se o aluno não estuda, ele tem que arcar com as consequências da falta de compromisso dele. Então, vai fazer de novo ou então sai e vai procurar alguma coisa que goste, mas não fica ele mesmo se empantando e, às vezes, atrapalhando também [Júlia, professora].

Sobre a progressão parcial também não me agrada muito. Por quê? Se o professor aplicar uma prova, realmente exigir dele que se aprimore e que depois faça uma prova para mostrar que ele, que não havia conseguido anteriormente, agora conseguiu. Mas de repente a gente observa que, na maioria das vezes, é indicado a ele um trabalho, uma coisa qualquer desse tipo. Ele pode fazer, mas é muito subjetivo isso, se realmente ele teve algum proveito, se melhorou o conhecimento, se melhorou a sua qualificação em função daquilo ou não [Pedro, professor].

Pelo lado da opinião docente, a progressão parcial ou recuperação de alunos envolve o acompanhamento semestral das matérias em dependência, pelos professores responsáveis pela disciplina. Envolve, portanto, maior disponibilidade do já sobrecarregado trabalho docente e desencadeia o processo de acompanhamento e avaliação

dos Conselhos de Classe. Os docentes consideram também que não necessariamente o processo de recuperação do aluno, em uma, duas ou três disciplinas permitidas, confirme que as deficiências de conteúdos escolares foram supridas. Em relação às falhas perceptíveis no processo de avaliação do aprendizado, alguns professores são mais enfáticos quanto à necessidade de alteração na atual grade curricular de ensino.

Estou falando ao nível de grade curricular mesmo, acho que começa daí. Ser feita uma revisão, uma adequação frente ao mercado atual e, a partir daí, começar uma reformulação melhor, porque é difícil falar em recurso, em uma série de coisas, se não passou esse dado, que é fazer essa reestruturação. Problema desse tipo [você] sabe: encadeamento lógico, seqüência de disciplinas e também precisaria ser avaliada melhor a carga horária de algumas disciplinas. Nesse ponto, eu acho que a gente precisaria ouvir também os alunos, que realmente sentem necessidades específicas porque muitos já atuam no mercado, e eles percebem algumas matérias que julgam não estar acrescentando muito, porque aquele conteúdo de que eles necessitam não está sendo aplicado. Isso é uma necessidade que eles estão sempre colocando pra gente, nesse sentido de mudanças [Jarbas, professor].

Sim, eu acho que deveria manter essas disciplinas teóricas e acho que elas deveriam ser mais integradas ao meio do trabalho e elas deveriam levar a discussões mais integradas. É uma matéria complicada e eu acho que ela se tornou tão discutida entre os alunos por causa do prazo, do pouco tempo das outras matérias. Não que elas estejam gastando tempo demais, as outras é que estão com menos. [...] O Estado fez a experiência e vai fazer experiência, e esses alunos são a experiência de uma redução que não deveria estar acontecendo como experiência. Deveriam ter sido feitos modulares, analisados, gastado energia num processo de análise concentrada e com recuperação disso. Infelizmente, não foi feito isso, mas o que nós devemos fazer? Acho que nós devemos aumentar a carga, aumentar a quantidade de aulas [Armando, professor].

Enquanto a divergência de opiniões fica clara nos depoimentos acima e amplia-se igualmente entre os docentes, uma outra questão de consenso flagrante refere-se aos recursos materiais da escola técnica. Neste ponto, a questão das escassas verbas para a sustentação das atividades didáticas dos cursos técnicos inibe a prática docente, principalmente quanto à especificidade da prática exercida em laboratório e oficina. A verba, regularmente recebida do Centro Paula Souza, é insuficiente para adquirir, manter

máquinas e equipamentos específicos às áreas profissionais, sem falar em outros recursos didáticos, muita vez providenciados pelos professores, com recursos próprios. Pela análise dos depoimentos, pudemos conferir que a questão atinge três aspectos ligados à sobrevivência da qualidade de ensino da ETE Paulino Botelho, além deste já mencionado, e que abrangem a *autonomia* concedida às escolas técnicas que, por sua vez, compreende o provimento de suas necessidades básicas e dos estágios supervisionados que dependem de locais disponibilizados, através de *parcerias* com o setor produtivo ou demais entidades particulares e públicas, e o *perfil do profissional técnico atual*.

Bom, na minha área teria que melhorar muito mais, muito. Eu tenho muita dificuldade em passar para os alunos na prática, porque precisaria melhorar o nosso equipamento. Então, o equipamento que a escola oferece hoje na área de mecânica está um pouco, não diria ultrapassado, mas muito usado. Mas nada que uma boa manutenção não resolva. No caso, acho que poderia ser direcionada um pouco mais de verba na área de mecânica. É aí que entra o jogo de cintura do professor. Ele tem que passar para o aluno com o que ele tem, trabalhar com aquilo que tem, da melhor forma possível, para que o aluno saia formado daqui e se depare lá fora com o equipamento mais novo, vou falar assim, mas que não seja novidade para ele. [...] Eu pego noventa por cento de alunos que são leigos no assunto, então eu tenho que começar do zero. Tem os que sabem, que trabalham na área, e para esses eu peço que nas aulas teóricas tenham um pouquinho de paciência. Aí, depois na hora que vamos para a oficina, a gente pega esses alunos que sabem e eu classifico como monitores [Roberto, professor].

A gente luta, corre atrás [de verba], mas isso até o próprio diretor ajuda a correr atrás. É uma coisa que todo mundo trabalha para correr atrás. Eu não diria que é muito dinheiro, mas é uma boa quantia. [...] Eu acho que a tecnologia, por exemplo, a Santa Casa de São Carlos é altamente técnica e, quando eles estão em estágio, a gente mostra toda a aparelhagem nova do hospital, explica para que serve, como serve. [...] Então, a gente lida com uma classe, não digo melhor, mas mais bem informada. Se ela tem mais formação, já entra competindo, porque a vaga não é dele [do aluno]. Às vezes ele [o aluno] pensa que veio aqui para fazer enfermagem, mas que talvez não seja aquilo que está esperando. Acontece isso... Acho que precisava preocupar-se com esse lado do perfil, porque o perfil vai do bom senso, da competência, se você tem amor ao que faz ou se está fazendo porque tem emprego adoidado na enfermagem. Isso me preocupa muito, a qualidade do ensino é muito preocupante para mim [Sônia, professora].

Os recursos auxiliares, via de regra, são frutos de projetos apresentados a instituições que investem e ensinam a aquisição de maquinário mais atualizado, como a Fundação VITAE que, ante a procura e apresentação de projetos formulados por docentes, sustenta e vistoria a implantação de um laboratório para o curso de Mecatrônica. A vasta oficina de Mecânica, com máquinas pesadas e parte delas ainda em funcionamento, necessita da manutenção reparadora de peças. Os laboratórios de Informática não têm máquinas suficientes para atender à demanda, obrigando a adoção da prática de uso alternativo para alunos e professores dos vários cursos técnicos. Para manter o ensino técnico especializado na área profissional específica, a escola técnica não pode dispensar máquinas e equipamentos operantes e disponibilizados para tornar a parte prática consentânea ao perfil do profissional do trabalhador para o mercado de trabalho.

Se formos pensar em termos da cidade de São Carlos, a nossa escola está meio fora da realidade, porque São Carlos é realmente uma cidade adiantada, evoluída, e a nossa escola, por falta de recursos, não tem acompanhado. Tem professores atualizados, capacitados, mas na parte material os recursos da escola não acompanham essa evolução. O Senai sim, mas não é por causa do governo, mas das próprias empresas que fornecem o material todo. Então o pessoal, eu considero até os colegas das escolas industriais todas uns heróis, do pouco eles fazem bastante. Só que tudo tem um limite, o tal do milagre ele não fazem. [...] A administração faz o que pode, apesar de que, hoje, o perfil das administrações, não só daqui de São Carlos, mas de todas as escolas técnicas de um modo em geral, não está muito dentro da realidade. Eu acho que tinha que ter uma filosofia mais empresarial. Não estou questionando capacidade, estou me referindo a uma filosofia de formação empresarial, porque houve uma grande mudança nas escolas técnicas, e de repente. [...] O que a empresa quer é aquela pessoa que vai e desenvolve o seu trabalho. Isso aí eu participei a vida toda. Tanto é que tem muitas pessoas da área técnica, mas as empresas nem técnicos elas procuram. Em alguns casos as empresas maiores é que acabam exigindo, mas as empresas menores querem alguém que resolva o problema [Lucas, professor].

As empresas são sempre muito lembradas pelos professores dos cursos técnicos, como um elemento que não pode ser relegado a um segundo plano. A lógica desses posicionamentos é determinada pela dependência que se estabelece entre a escola,

tanto no âmbito da captação de recursos financeiros para a instituição como no âmbito dos estágios obrigatórios.

Segundo o que eu ouvi falar, toda a parceria ou todo o pedido de ajuda às empresas tem que partir da escola. Eu penso da seguinte forma: não é vergonha para a escola formar uma comissão e ir para uma empresa de grande porte e falar: “Olha, a escola está passando por dificuldades; infelizmente as verbas que são mandadas não estão sendo suficientes para manter a escola ou para investir em novos equipamentos, e a gente está precisando de uma ajuda voluntária das empresas”. [...] Isso, infelizmente não cabe ao professor. O professor pode se inteirar e fazer parte de uma equipe ou de uma comissão, mas isso daí eu acho que vem do alto escalão [Roberto, professor].

Olha, o mercado de trabalho tem potencial para absorver muito profissional, muito. Às vezes, a gente pensa que essa grande quantidade de formandos vai saturar o mercado, mas não vai, porque o mais interessante de nós notarmos, agora, é que o técnico de nível médio, hoje, tem mais campo que o profissional superior. Porque ele é uma pessoa que tem mais facilidade de uma firma usar, para adaptá-lo ao contexto de uma firma. É um funcionário um pouco mais barato, e que, por ele ter um pouquinho de estudo a menos que uma pessoa tem com o curso superior, é uma pessoa muito mais flexível. Então, ele aceita, ele se encaixa ao perfil de uma indústria [Augusto, professor].

O estágio, como componente curricular obrigatório, tem sido outra característica histórica das escolas profissionais públicas, que o torna parte de uma cultura escolar de vinculação aos setores da economia que acolhem os estagiários. Desde a implantação da Escola Profissional de São Carlos ele está presente na programação curricular, nesta posição mantido por força da legislação de ensino. Em torno da definição dos locais de estágios mobilizam-se os membros da comunidade escolar, mesmo porque a certificação da habilitação concluída vincula-se à sua efetivação. Em geral, é visto sob a mesma perspectiva por todos os docentes:

O estágio é importante, porque dos estágios muitas vezes surge oportunidade de emprego, que é a meta de todos, não é mesmo? O estágio é o primeiro passo; se foi bem, se a pessoa está a fim, se é dedicada, então vai surgir a oportunidade do seu primeiro emprego, registro em carteira e tudo isso. Então o estágio é importante, não tenha dúvida, porque o aluno vai ter oportunidade de praticar o que aprendeu na escola [Pedro, professor].

Procuram, a procura pelo técnico é muito grande. Recentemente, a gente colocou quase noventa pessoas na TAM. São pessoas que foram formadas ao longo dos últimos anos. Hoje é o seguinte: o estagiário, quando vai fazer o estágio, normalmente entra como um funcionário da empresa e está exercendo uma atividade imediata. Ele já vai para trabalhar para a empresa, cumpre os horários, e a única função dele é que é contratado como estagiário. Isso acontece em quase todos os setores, mas se ele tiver um bom desempenho, ele acaba sendo contratado [Sérgio, professor].

Por tudo o que foi exposto até o momento, resta-nos concluir com a avaliação pessoal dos docentes sobre o Ensino Técnico na ETE Paulino Botelho. Dos vinte e oito professores, 18 deles (64,3%) classificaram o Ensino Técnico, da ETE Paulino Botelho, como um ensino de nível médio, com tendência a melhorar devido ao comprometimento dos professores e, muito menos, à disponibilidade de verba governamental; 8 docentes (28,6%) classificam-no como de nível bom, mas que também necessita de recursos financeiros e materiais; 2 docentes (7,1%) classificam-no como abaixo do nível médio de ensino, infelizmente, segundo suas próprias expressões. Entretanto, alguns docentes sugerem alternativas para elevar a qualidade de ensino, ultrapassando os posicionamentos alusivos apenas à falta de recursos materiais e financeiros:

É uma coletividade. No trabalho coletivo, por exemplo, você tem a direção, o gestor, tem os coordenadores – estou falando da escola técnica – e aí você tem os professores. Como não compartilhar, criar grupos de habilidades, de técnicas que cada professor tem, para estar desenvolvendo essas coisas novas para a escola? Então, eu chamo isso de gestão compartilhada. É compartilhar a capacidade que cada um tem a desenvolver. Sou mais dessa opinião. [...] Eu acho que faltam muitas coisas a serem resolvidas. Acho que falta, além de equipamentos, mais reuniões com os professores com relação à discussão do que deve ser feito nos cursos, às mudanças curriculares, o estudo realmente de como deve ser, elaborar mesmo, fazer um intercâmbio de disciplinas. É isso aí que está faltando. Está faltando também uma colaboração maior, ou seja, a gente poder estar doando, fazendo coisas para a escola, tendo essa boa vontade de estar colaborando [Mário, professor].

A crítica pessoal se expande com o depoimento abaixo, que menciona circunstâncias pouco enfatizadas por outros docentes, mas que mostra que a realidade atual de sobrevivência do ensino técnico está relacionada à ação conjunta de fatores gerados não

somente no âmbito interno da ETE Paulino Botelho como nas determinações oficiais da nova reforma educacional, até o presente momento.

Está muito confuso, porque, por exemplo, as escolas técnicas não foram consultadas, pelo que eu saiba, se elas queriam um ano e meio [o sistema modular]. E vem a coisa de cima para baixo, sem debater com a coletividade, com as pessoas que têm interesse, que estão no dia-a-dia. [...] Não sabem como funciona uma escola técnica, não sabem o que é eletrônica, não sabem quais as matérias que estão no contexto da eletrônica, da mecânica. Então, não vê o que é a escola técnica. Escola técnica é a visão do mundo do trabalho. Quem que dá emprego? É o empresário. O que o empresário está querendo? O Senai é a galinha dos ovos de ouro desse pessoal aí. Lá tem uma gestão empresarial, por exemplo, recentemente, aqui em São Carlos, investiram dois milhões de reais em melhorias de laboratórios, de controle de laboratório, controle de automação, no Adolpho Lobbe, no Senai. [...] Mas tudo também é uma questão de gestão, eu acho. Se os alunos também começarem com retorno, investimento, interesse, o diretor saindo, buscando, junto com os coordenadores, trazendo coisas novas, então a gente vai mostrando para os alunos [Fernando, professor].

Ante tais resultados, e sendo a comunidade escolar um espaço de múltiplas expressões pessoais, levantamos e conferimos os dados relativos ao posicionamento dos **Alunos** do Ensino Técnico e do Ensino Médio. A caracterização dos alunos dos cursos técnicos permite-nos entendê-los como integrantes de um conjunto discente heterogêneo, com diferenciação de faixas etárias, de gênero masculino e feminino e de nível de conhecimento pré-requisitado para cursar o Ensino Técnico. As questões foram propostas a oito alunos entrevistados, para que fossem testadas e validadas para a aplicação dos quatrocentos e quarenta e oito questionários na população representativa discente. Selecionar os alunos para as entrevistas prévias envolveu a intervenção da coordenação de área, que se deu ao trabalho de localizá-los e verificar a disponibilidade de cada um deles. Cremos que o critério de disponibilidade dos alunos foi o fator decisório para que se apresentassem ainda que nos horários de aulas, provavelmente as de natureza teórica. Em vista disso, entrevistamos alunos dos cursos técnicos de Administração, de Informática, de Eletrotécnica e de Mecatrônica, perfazendo três alunas e cinco alunos, sobre os temas alinhados às questões dos questionários e também abordados pelos docentes.

Em relação às alunas, há posicionamentos críticos mais e menos acentuados, cremos que em virtude de os locais de trabalho das três depoentes não se reportarem para o emprego em empresas particulares, em que a rigidez do trabalho segue outras diretrizes. De fato, são trabalhadoras que conciliam o estudo noturno com o trabalho diurno, tendo exercido funções variadas em escritórios, comércio e na Prefeitura Municipal. Todas elas pretendem, algum dia, ingressar no ensino superior, ainda que atingir este ideal envolva inúmeras dificuldades. Quanto aos alunos, sem dúvida as críticas se processaram de forma mais explícita, como se a inserção nas empresas os diferenciasse até mesmo na forma de explanação e na visão sobre o ensino técnico. Apenas dois deles não seguiram a trajetória do trabalho nas empresas, e três não mencionaram o desejo de cursar o ensino superior. Acrescente-se a ocorrência de que três alunos formaram-se há vários anos e retornaram aos bancos escolares, assumindo cursos técnicos em seqüência na unidade de ensino. Inquiridos sobre que mudanças seriam necessárias para melhorar os cursos técnicos, as respostas foram quase que coincidentes, em relação aos recursos materiais de ensino, à disposição de disciplinas teóricas no currículo, ao campo de estágio e à prática docente.

Eu acho que é principalmente a infra-estrutura e, no nosso caso aqui, a deficiência maior é de laboratório, é de computadores funcionando, que tenham os programas que a gente precisa usar, porque isso é muito sério. De uma maneira geral, não é só no meu curso, tem outros cursos também, mas o nosso curso, que é de informática, não tem prioridade para usar o laboratório. Isso, na minha opinião é um absurdo, porque a gente precisa da prática. E às vezes tem esse problema de dividir as classes, e então um professor fica de um lado e o outro fica no outro lado. Já cria uma série de empecilhos ali, quer dizer, como são duas classes é muita gente, os laboratórios são pequenos e aí já é uma limitação de espaço. [...] Eu acho que falta verba também [Luisa, aluna].

É uma das áreas que me interessam muito. Você pode pegar tanto a administração escolar quanto a administração empresarial, em outras áreas de trabalho. [...] No caso, eu acho que seria bom que houvesse uma disciplina na área de inglês. Não tem e acho que isso seria muito viável, não só na minha área, mas em todas, porque hoje em dia o inglês é universal. Quanto à prática também, por ser um curso noturno e algumas pessoas estarem trabalhando, é meio que impossível falar na prática. Algumas pessoas estão trabalhando e estão aprendendo praticando. Tem isso na sala de aula [Carolina, aluna].

Acrescentando outras críticas a estas, os alunos têm a tendência de enfatizar os aspectos mais ligados ao trabalho que exercem atualmente ou que pretendem exercer. Um está sem emprego fixo e adotou a autonomia de trabalho no setor musical, outro desenvolve o estágio obrigatório na UFSCar, e dos três restantes, dois trabalham na USP e o terceiro na indústria Faber Castell.

Decaiu o tempo e decaiu a qualidade de ensino. Não por culpa dos professores; é por culpa dos políticos, das leis, porque eu acho que a pessoa que fez essa lei aí ela está bem por fora, acho que ela não entende muito o quê que é você estar dentro de uma escola técnica. [...] Aqui na escola, eu acho que precisaria utilizar as salas que não estão sendo utilizadas e começar a utilizar os equipamentos que estão parados faz tempo, porque eu vejo no laboratório que tem equipamento parado. Tem que fazer uma reforma no maquinário e até que isso daí seria um bom aprendizado pra todos os alunos. Aqui precisa fazer isso, isso, e na hora da aula vai fazendo essas melhorias. E investir mais um pouco, porque sem investimento você não tem a aprendizagem, e não adianta nada você ter teoria e não ter a prática. [...] E boa vontade você vê que tem, tanto dos alunos como dos professores. Tem exceções, é claro, sempre tem em todos os lugares, mas acho que a maioria tem a boa vontade de transformar a escola aqui numa escola excelente, de ótima qualidade. Só que a gente precisa de ajuda externa, porque só com a gente vai ser muito difícil. Precisa da ajuda da indústria [Danilo, aluno].

Eu acredito que poderia ter mais aulas práticas, e realmente voltado o aprendizado à prática do dia-a-dia. É o que falta muito aqui na escola. No estágio é que a pessoa vem aprender muito também. Na Paulino Botelho mesmo, tem uns alunos que estão arrumando os computadores e eles instalam os programas, porque as máquinas quebram de tanto uso. [...] Então, o laboratório, o ferramental do laboratório, é essencial para o desenvolvimento da pessoa, porque o professor dá a aula teórica, aí vai na aula prática, chega lá e o instrumental está avariado. Não tem condições de se constatar aquilo que a pessoa viu na teoria. Nossa classe tem trinta e cinco e os equipamentos normalmente estão avariados. Não é culpa da escola. É culpa do governo que não dá dinheiro pra manter o equipamento que tem e nem comprar novo [Altair, aluno].

Na opinião dos alunos entrevistados, o Ensino Técnico está sendo prejudicado em sua funcionalidade pela falta de recursos materiais para as aulas práticas e pelo pouco tempo para cumprir o currículo de cada área profissional, obrigatoriamente

dividido em teoria e prática. Entendem que, se o sistema modular “facilitou” os estudos com os módulos semestrais que fornecem a habilitação técnica em um ano e meio, também ocasionou a perda da qualidade de ensino. Por sua vez, se a articulação do Ensino Médio com o Ensino Técnico é adequada para a maioria dos alunos, também há observações.

Eu acho que por um lado é ruim. A gente quando sai do primeiro grau, conclui a oitava série, a cabeça é outra, a gente não tem ainda necessidade de trabalhar, quer dizer, nem todo mundo tem, mas a cabeça está mais aberta, a gente está mais exposta pela própria idade. Por outro lado, na época, eu poderia estar fazendo de manhã ou faria à tarde, porque não tinha esta necessidade de estar trabalhando para ter renda. Por esse lado, eu acho melhor quando está vinculado ao ensino médio. Agora, se o ensino técnico fosse por mais tempo, acho que seria bom também. Acho muito pouco tempo pra formar um bom técnico [Luisa, aluna].

Vai começar o que, com quinze, dezesseis anos? Acho que menos que isso o adolescente não consegue acompanhar. Na área administrativa é muito conceito, é muito cálculo que tem que ser feito, e eles não vão conseguir acompanhar. Eu acho que isso daí está certo, porque a matemática do segundo grau já é mais puxada, aprende muito mais física e química e isso a gente usa aqui [Elizete, aluna].

Excluíam, neste caso, as disciplinas transversais, que consideram próprias dos níveis de Ensino Fundamental e Médio, mas não adequadas ao nível do Ensino Técnico, embora sejam úteis como complementação de estudos. Para eles, a questão de transmissão de valores pessoais é retroativa à aquisição na família e própria de cada indivíduo.

Olha, eu vou falar que não sei lhe responder essa questão. A visão que eu tenho muitas vezes é que o pessoal vem fazer o curso mesmo pra adquirir um emprego melhor. Não é assim: “Eu vou usar isso aqui principalmente pra benefício não só pra mim, mas para os outros”. Então a pessoa vem aqui com aquela visão de ter um diploma, arranjar um emprego melhor. Lógico que todo mundo quer, mas a gente também se esquece que é essa gana de sempre ter o melhor, melhor, melhor... E a gente esquece de outras coisas, de outros valores que estão incluídos aí, por exemplo, a igualdade. A gente está esquecendo isso aí, a solidariedade. Muitas vezes, a pessoa deixa essa coisa egocêntrica ser assim e a gente tem que saber é justamente colocar essa duas coisas em paralelo [Luis, aluno].

Temos também as matérias teóricas. Não adianta, por exemplo, o professor, no primeiro dia de aula, levar você pra frente do computador. Tem que ter um pouco de teórica, não só a prática. Tem que ter cinquenta por cento pra cada uma. Acho que seria ideal. [...] Meu curso tinha uma matéria, que é Ética e Cidadania, que a gente desenvolvia em grupo, tentando discutir os temas atuais. Ensina também a ética do trabalho, que você vai ter de conviver. Então vai ter uma ética no serviço e uma ética pessoal, mesmo pra ter uma convivência boa. [...] Já estou fazendo um curso agora junto com o meu estágio, no Senac, e pretendo avançar sempre com os meus conhecimentos [Adelmo, aluno].

Para os demais alunos, entretanto, resolver a questão da aquisição de valores pessoais não é tarefa da escola técnica, isto é, transmitir valores como os de cidadania e solidariedade, e que não é adequado atribuir esse papel ao ensino técnico. Em decorrência, os alunos queixam-se da falta de aulas práticas e da fraca integração entre os estudos teóricos e a prática profissional:

Acredito que não, até pela falta de tempo pra fazer isso. Principalmente, por exemplo, a gente mais velha não vai se propor a ter esse tipo de coisa, porque a gente está mais voltada mesmo para o que gostaria de aprender. Eu penso dessa forma, que a gente já passou por todo esse tipo de ensino. [...] E isso daí é da família mesmo, começa com a família [Djalma, aluno].

É como eu disse: tudo tem que ser muito breve, por causa talvez de uma preparação anterior, mas eu acredito que um pouco está sendo passado. Acredito que está tendo muita coisa para pouca, que tudo isso aí é difícil de passar, porque a maior parte de todas essas coisas, cidadania e muitas outras, são coisas da pessoa. Por exemplo, um cara que é acostumado a cortar fila, não é porque ele vem fazer um curso técnico que vai deixar de cortar fila, porque ele fez ou porque o professor ensinou para ele a cidadania. Aulas de cidadania nós tivemos no curso de refrigeração e tivemos o problema do cara jogar amendoim no professor, o professor ficou louco da vida e eu também ficaria. Então, uma aula que é pra aprender cidadania e o cara faz um serviço desse, mostra que já não tem a ver com a aula, tem a ver com a família. Cidadão! Mas vê o que vai formar um elemento desse! [Altair, aluno].

Quatro alunos classificam o Ensino Técnico na ETE Paulino Botelho como de nível médio, dois alunos como bom e outros dois como deficiente por falta da prática

instrumental, esta conceituada por todos os oito alunos como ineficaz e desatualizada. Salientam o desempenho profissional dos docentes, mas também a necessidade de atualização constante, extensiva também às atividades administrativas. Ainda vinculando a penúria material dos recursos didáticos, as soluções para afastá-la convergem para um mesmo ponto.

Parceria com todas as indústrias de São Carlos. “A gente está formando o profissional pra vocês, [portanto] ajuda a gente”. Não é verdade? [...] Eu não sei porque não ajudam, e isso aí, eu acho que é parte da direção da escola correr atrás. Não adianta ficar aqui parado que eles não vêm até você. Tem que ir até eles e tem que convencer a te ajudar, não eles te convencer a ser ajudado. [...] Por exemplo, o estágio pra mim é fácil, porque como eu já trabalho na área, é só solicitar lá na empresa e aí eles emitem uma carta de que eu trabalho na área [Danilo, aluno].

Os depoimentos dos alunos contribuem para resgatar as particularidades de um tipo de ensino que somente os que partilham as salas de aula e a prática educativa da ETE Paulino Botelho podem detalhar. Com franqueza inesperada, aceitaram as perguntas e responderam com clareza, expondo os seus pontos de vista que denotam a preocupação de sanar as mazelas e imprimir qualidade ao ensino técnico da unidade de ensino que freqüentam.

Na verdade, dentro desse curso que eu queria fazer, o único que não tinha custo pra mim no caso seria esse, porque os outros custavam bastante, sabe, tipo o Senai. Na época era mais, tinha um custo bastante alto. Hoje, já está menos esse valor. Mas também porque informaram que tinha o curso na ETE e que era bom. [...] Eu estou fazendo o curso, tentando melhorar dentro dele e até mesmo dentro da USP, porque estou pretendendo alguma coisa melhor [Djalma, aluno].

Eu acredito que o ensino técnico devia se dedicar mais nessa parte também, ser competitivo para o mercado de trabalho de hoje, como a lei está dizendo. Eu acho que a pessoa vem procurar um curso técnico pra aprender. Por exemplo, se eu quero fazer a instalação de uma lâmpada, eu tenho que vir a um curso técnico e não adianta ir a uma igreja e perguntar pro padre. Se eu quero aprender a consertar televisão, não adianta fazer o curso Normal [Magistério], que lá ensina a ser professor. É totalmente uma coisa que tem que ser uma ou outra [Altair, aluno].

O procedimento metodológico das entrevistas com esses alunos foi um teste para a aplicação dos questionários. No entanto, ultrapassaram e atingiram a finalidade prevista. Os questionários, aplicados e respondidos pelos cento e dois alunos do Ensino Médio e trezentos e quarenta e seis do Ensino Técnico, tiveram por objetivo verificar as condições administrativas, pedagógicas e materiais nas quais a escola técnica em análise faz jus à sua identidade institucional e exerce a sua função social. As questões, utilizadas para alcançar este objetivo, seguem o mesmo padrão investigatório anterior e guardam semelhança com o modelo que o CEETEPS adota para a avaliação institucional (SAI) das unidades escolares de ensino técnico. Propomo-nos a analisar a escola “por dentro”, a partir da avaliação desenvolvida pelos alunos. Isto porque a Escola tem muito a oferecer e a sua atuação na formação do profissional técnico não se encerra com as dificuldades que enfrenta.

Com a aplicação de *questionário* e os dados obtidos sobre o **Ensino Técnico**, vimos que, nas quatrocentos e vinte e cinco respostas do primeiro grupo de questões de múltipla escolha, 240 alunos (56,5%) declararam que ingressaram no Ensino Técnico por opção própria e outros 7 alunos (1,7%) que a escolha foi feita pela família. Aqueles que não responderam diretamente a essas questões, fizeram-no de modo diverso: a qualidade de ensino na unidade de ensino foi apontada por 60 alunos (14,1%), bem como a intenção de cursar também o Ensino Técnico por 75 alunos (17,6%), além do preparo para o Ensino Superior por 40 alunos (9,4%). Apenas 3 alunos (0,7%) apontaram como motivo de ingresso a falta de vagas em outras escolas. Portanto, a maioria dos alunos acredita que teve uma escolha própria a ser feita e que as razões para isso devem-se à especificidade da escola. Nos espaços livres dos questionários, e nós apresentamos em ordem numérica decrescente de constância dos motivos, eles acrescentaram:

“Para poder arrumar um emprego”.

“Aperfeiçoar na profissão”.

“Requalificação profissional”.

“Obter o diploma do técnico”.

“Para ganhar novos conhecimentos”.

“Falta de condições para fazer faculdade”.

“Exigência da empresa”.

“Empregabilidade”.

“Eu gosto de estudar”.

“Mudar de profissão”.

“Porque é um curso profissionalizante”.

“Única escola que tinha o curso”.

“Estabilidade no emprego”.

“Aprender uma profissão”.

“É gratuito”.

Alguns alunos manifestaram-se de modo mais detalhado:

“Quero o curso na área de saúde, contudo preciso de uma base financeira para dar continuidade aos estudos. Por isso, estou aqui”.

“Não tenho opção. Se não estivesse aqui, estaria em casa. Pelo menos, estou adquirindo conhecimento”.

“Adicionar conhecimento na área e outro diploma técnico na área na qual sempre tive dificuldade”.

“Ter conhecimento, oportunidade de aprender mais”.

“O desejo de abrir o meu próprio negócio”.

“É necessário como complemento para a minha área”.

“O curso profissionalizante é mais forte que o técnico, mas o diploma do técnico vale mais no mercado de trabalho”.

“O pobre hoje em dia tem que ter pelo menos um curso técnico”.

O segundo grupo de questões, também de múltipla escolha, contou com trezentos e quarenta e três respostas que versaram sobre a articulação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, cursados respectivamente nos períodos matutino e noturno. Neste caso, 65 alunos (19%) conceituam-na como uma boa forma de ensino, contra 57 alunos (16,6%) de opinião diversa. Como boa forma de ensino, a articulação entre os dois tipos de ensino proporciona ampliação de conhecimento, conceitos e valores do futuro profissional, alternativa escolhida por 150 alunos (43,7%). Apenas 40 alunos (11,7%) apontaram-na como uma forma de ensino que limita a obtenção do diploma técnico somente aos concluintes do Ensino Médio. As abstenções foram devidas a 31 alunos (9%), que demonstraram a tendência de evitar o posicionamento direto. Da mesma forma anterior, alguns alunos acrescentaram:

“Nunca fiz os dois juntos”.

“Sobrecarrega o aluno”.

“Dá pra associar os conhecimentos”.

“Se o médio estiver em sintonia com o técnico...”.

“Acúmulo de matérias”.

“Não perder tempo”.

Em relação ao sistema modular, nós já apresentamos a visão discente sobre a reorganização de ensino, no tópico corresponde (Cf. p.164-165). Até o momento, nos três grupos de questões, as alternativas assinaladas justificaram e registraram também as expressões pessoais dos alunos que não se limitaram a assinalá-las apenas nas opções propostas. As expressões individuais sobre a escolha própria pelo Ensino Técnico dizem respeito ao emprego e mercado de trabalho, no sentido de adquirir aperfeiçoamento, qualificação, regularização ocupacional e aprender uma profissão, e a preocupação com a empregabilidade ou com a estabilidade no emprego patenteou-se. Neste sentido, alguns assumiram que visavam obter o diploma de técnico, como exigência feita pela empresa onde trabalhavam, ou para mudar de profissão ou, ainda, para melhorar a sua posição ocupacional e salarial. Apenas sete alunos apontaram a inclinação pessoal pelos estudos e por adquirir novos conhecimentos nas áreas profissionais disponíveis na unidade escolar, enquanto outros três declararam que o curso técnico foi uma opção escolar profissionalizante que substituiu a impossibilidade de cursar uma faculdade. Em relação ao segundo grupo de questões, opiniões discordantes criticaram a articulação entre o Ensino Médio e o Técnico, por sobrecarregar o aluno, por desviar o objetivo do curso técnico e não formar de forma adequada o aluno em nenhum dos dois tipos de ensino, sobretudo pelo acúmulo de matéria. Quanto ao sistema modular, aponta-se a curta duração dos módulos e a necessidade de expandi-los, com ênfase na parte prática-instrumental de cada curso técnico. Alegou-se que o curso técnico permite apenas a aprendizagem de noções básicas, e que os cursos técnicos tornam-se defasados de conteúdos aprofundados essenciais para o exercício profissional de trabalho.

Os mesmos procedimentos metodológicos, aplicados à avaliação dos cursos técnicos por trezentos e quarenta e seis alunos, exigiram atenção redobrada, pois se expandiu o campo de análise dos dados coletados na pesquisa. As questões abrangidas referem-se, primeiramente, aos componentes curriculares que caracterizam os cursos técnicos e, na seqüência, às atuações docentes, discentes e administrativas, seguidas pelas que se referem às condições materiais e de programação de estágios, de modo a resgatar as

particularidades objetivas de organização e funcionamento do Ensino Técnico. A atribuição de conceitos pelos alunos particulariza cada uma das áreas profissionais, mas os resultados serão apresentados de forma global, considerando que as sete áreas de ensino na ETE Paulino Botelho apresentam características próprias e passíveis de estudos posteriores individualizados.

No item relativo à *avaliação geral dos cursos técnicos*, trezentos e quarenta e seis respostas dividiram-se em 221 (63,9%) com o conceito “bom” para a qualidade de ensino dos cursos técnicos e de “muito bom” com 28 (8,1%), em comparação às 77 classificações (22,2%) de ensino de “média” qualidade e 20 (5,8%) de ensino “deficiente”, contrapondo-se o expressivo total de duzentos e quarenta e nove classificações, acima da média do total de alunos da amostra populacional, aos noventa e sete conceitos de inferior qualificação.

Os itens seguintes abrangeram *os estudos teóricos e práticos*. Como já mencionado, a parte teórica dos cursos técnicos baseia-se em disciplinas teóricas técnicas e disciplinas transversais ou complementares. Os trezentos e quarenta e seis resultados apresentaram tendência ascendente de conceituação numérica em relação a ambas. Para as disciplinas teóricas técnicas, a contagem foi de 197 (56,9%) classificações de nível “bom” e 45 (13%) de “muito bom”, enquanto constam 95 para o conceito médio (27,5%) e apenas 9 de conceito deficiente (2,6%), com 242 classificações acima do conceito médio. Comparativamente, contamos para a teoria complementar 132 (38,2%) respostas com conceito de “bom” e 28 (8,1%) para “muito bom”, totalizando 160 classificações acima do conceito médio. Entretanto, as disciplinas complementares apresentam-se com 186 (53,7%) classificações das quais 128 (37%) pertencem ao conceito “médio” e 58 (16,7%) ao conceito “deficiente”. Como é usual nos cursos técnicos atuais, de longa data a teoria contrapõe-se à prática, ainda mais quando localizadas no considerado curto espaço de tempo do sistema modular.

A *prática profissional* no currículo programado da escola técnica é classificada como de qualidade “média”, nas trezentos e quarenta e cinco respostas e uma abstenção de aluno. De fato, os dados coletados indicam que 127 alunos (36,8%) consideram-na de nível “médio” e 76 (22%) de qualidade “deficiente”, contra 118 alunos (34,2%) que a consideram de “bom” nível e 24 (7%) de qualidade “muito boa”, ou seja, duzentos e três conclusões depreciativas versus cento e quarenta e dois conceitos superiores. A prática do *estágio supervisionado* segue a mesma tendência classificatória,

sendo conceituado como “média” por 121 alunos (35,3%) e de “deficiente” qualidade por outros 92 (26,8%), totalizando duzentos e treze posicionamentos a respeito. Com classificações de “boa” qualidade de programação estão 105 alunos (30,6%) e de “muito boa” programação 25 (7,3%), com um total de cento e trinta avaliações no conjunto de trezentos e quarenta e três alunos e três abstenções.

Na escola técnica, a prática profissional assume características diferenciadoras, em conformidade com a sua importância em dada área específica da habilitação profissional. Têm em comum a utilização do instrumental adequado ou *recursos materiais* específicos. Neste caso, a avaliação discente empresta-lhe negatividade comum a todas as áreas profissionais, exposta nas trezentos e quarenta e seis classificações, subdivididas em 144 conceitos de “média” (41,6%) e 134 (38,7%) de “deficiente”, totalizando duzentos e setenta e oito posições discentes. No sentido oposto, conta com 60 alunos (17,4%) que a definem com os conceitos de “bom” e 8 (2,3%) com o de “muito bom”. A literatura de apoio contida na biblioteca escolar inclui-se nas classificações de predominância negativa. Em trezentos e quarenta e três respostas, com três abstenções, 138 alunos (40,2%) emprestam-lhe o conceito “médio” e 85 (24,8%) de “deficiente”, ou seja, duzentos e vinte e três abaixo do conceito médio, contra 108 alunos (31,5%) ligados ao conceito “bom” e 12 (3,5%) a “muito bom”.

Foi avaliada a atuação dos docentes, discentes e da administração na ETE Paulino Botelho. Em relação à *atuação docente*, ascende o julgamento positivo dos docentes em exercício nas trezentos e quarenta e seis respostas obtidas, das quais 194 alunos (56,1%) creditam uma “boa” atuação para os professores e 84 alunos (24,3%) como “muito boa”, no total de duzentos e setenta e oito. Posicionaram-se na atribuição do conceito “médio” 61 alunos (17,6%) e apenas 7 (2%) do conceito “deficiente”. Anote-se que esta avaliação refere-se ao quesito correspondente ao conhecimento e atualização profissional docente. A outra faceta da atuação docente avaliada diz respeito à relação pessoal entre os professores e alunos, característica que consideramos importante para conter a evasão escolar e desenvolver com sucesso o ensino e a aprendizagem, pelo vínculo que estabelece com a identidade institucional através da comunidade escolar. Entre os trezentos e quarenta e seis alunos, 203 (58,7%) consideraram-na de “bom” nível e 83 (24%) de “muito bom” nível, resultando em duzentos e oitenta e seis avaliações acima do conceito médio. Apenas 60 alunos (17,3%) conferiram-lhe classificações de “médio” e de “deficiente”, respectivamente com 51 (14,7%) e 9 alunos (2,6%).

Por outro lado, avaliou-se também a *atuação discente*, quanto ao interesse e a participação dos alunos no processo educacional. A auto-análise foi feita por trezentos e quarenta e cinco alunos, com uma abstenção, que atribuíram à atuação discente 190 conceitos (55,1%) de “bom” e 37 (10,7%) de “muito bom”, totalizando duzentos e vinte e sete valores positivos. Entretanto, 107 alunos (31%) classificaram como “média” e 11 (3,2%) como “deficiente” a participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Invertendo-se as posições no processo de mútuo relacionamento, foi feita a auto-análise das relações entre os alunos e professores, elevando-se a tendência positiva para 217 classificações de nível “bom” (62,9%) e 63 (18,3%) de “muito bom”, com duzentos e oitenta respostas no total geral de trezentos e quarenta e cinco alunos. Decrescem as apreciações negativas para 58 alunos (16,8%) com classificações de médio e apenas 7 (2%) de deficiente relacionamento inter-pessoal.

Também com trezentos e quarenta e cinco participações e uma abstenção, o bloco de questões avaliativas encerrou-se com o julgamento da *atuação técnico-administrativa*, que se relaciona à Direção e aos auxiliares da administração escolar. No caso, 163 alunos (47,2%) atribuíram ao conjunto de serviços e atividades administrativas o conceito “bom” e 22 (6,4%) o conceito “muito bom”, contra 128 (37,1%) classificações de “médio” e 32 (9,3%) de “deficiente” atuação interna escolar, no total de cento e oitenta e cinco avaliações positivas, acima das cento e sessenta opiniões restantes. Portanto, uma diferença de vinte e cinco posições discentes, que quase igualam numericamente as opiniões divergentes valorativas.

A *escolha pela área e curso profissional* também foi abordada na questão de múltipla escolha, com o objetivo de aprofundar as intenções que motivaram o ingresso e a permanência dos alunos nos cursos técnicos. No agrupamento de setecentos e noventa e três respostas obtidas, 167 alunos (21%) escolheram o curso técnico por vocação pessoal. Entretanto, 145 alunos (18,3%) o fizeram porque o curso está alinhado ao mercado de trabalho atual, e 217 alunos (27,4%) porque poderiam, através do curso em desenvolvimento, arrumar um emprego. A contagem dos alunos que já trabalham na mesma área do curso escolhido correspondeu a 99 (12,5%), e dos que alegam precisar do diploma de habilitação profissional a 88 (11,1%). Outros 77 alunos (9,7%) declararam pretender a mudança de área de trabalho, razão que os leva a empreender um novo curso profissional. As colocações pessoais dos alunos sobre os motivos que os levam ao Ensino Técnico variam, mas confirmam a classificação apresentada anteriormente:

“Por gosto profissional”.

“Por gosto pessoal e por hoje trabalhar na área.

“Complementação do auxiliar de enfermagem, que é minha profissão atual”.

“É necessário como complemento pra minha área”.

“É uma área atraente”.

“Aumento do meu patrimônio pessoal”.

“Eu acho que o valor de se fazer o que se gosta não é superado por nada que dê lucro”.

Coincidentemente às justificativas apresentadas para o ingresso nos cursos técnicos, os motivos giram em torno da expectativa de empregabilidade, da aquisição de conhecimento em áreas profissionais, da necessidade de qualificação e de requalificação profissional, da complementação ao trabalho já em exercício, do gerenciamento do próprio negócio, do aumento de conhecimento ou “patrimônio pessoal”, e da obtenção do diploma. Alguns alunos confirmam os seus propósitos de cursar o ensino superior, tornando-se o curso técnico a base financeira para atingir esse objetivo. Depreende-se da análise efetuada que os alunos têm expectativas definidas ao ingressarem nos cursos técnicos. Uns almejam o diploma de habilitação técnica, mas há os que se expressaram como desapontados com a falta de atualização do aprendizado assumido, quando confrontado com as novas tecnologias e as exigências do mercado de trabalho. Neste sentido, a formação profissional deveria ser acrescida de carga horária devotada à prática e, muito menos, ser composta por matérias teóricas que não se relacionem diretamente aos cursos técnicos.

Com o objetivo de confrontar alguns itens que constavam da avaliação discente em relação ao Ensino Técnico, a pesquisa introduziu as questões de múltipla escolha que versaram sobre a transmissão de valores pessoais aos alunos, através dos componentes curriculares teóricos e práticos, sobre as relações entre a escola e o trabalho e sobre as alternativas para melhorar o Ensino Técnico. Os *valores pessoais*, que os alunos consideram receber ou não através da formação profissional, foram alvos de mil e quarenta e seis respostas. O mais assinalado foi o de aprender a trabalhar em equipe com 215 escolhas (20,6%), seguido pelo aprendizado de conhecimentos atualizados com 185 opções (17,7%) e de criatividade para desenvolver projetos com 151 opções (14,4%). Decresce a contagem das alternativas para a aquisição de competência profissional com 131 escolhas (12,5%) e para o valor do trabalho bem feito com 123 (11,8%). No mais, 112 opções (10,7%) apontam para desenvolvimento da capacidade crítica e 109 (10,4%) para a iniciativa de acionar os projetos. Apenas 20 alternativas (1,9%) admitem não receber

nenhum valor agregado à formação profissional. Entretanto, as expressões gráficas de alguns alunos demonstram que os valores pessoais têm uma finalidade prática, diretamente ligada aos cursos técnicos e suas disciplinas, com poucas exceções. Não há, segundo entendemos, a compreensão mais ampla do conceito de valor pessoal como um atributo próprio, individualizado e desvinculado das condições materiais de vida e trabalho, embora exceções impeçam que esta afirmação possa ser generalizada.

“Aprender coisas diferentes”.

“Galgar outra área profissional”.

“Conhecimento teórico das matérias práticas”.

“Personalidade, amor ao próximo, esclarecimento da vida”.

“O valor do senso de observação”.

Aprofundou-se a relação de confronto com o grupo de questões que estabelecem um paralelo entre o aprendizado profissional e a ocupação exercida no mercado de trabalho, isto é, entre a *escola e o trabalho*. As respostas baixaram numericamente para setecentos e cinqüenta e nove, em virtude da ausência de alunos na população economicamente ativa. Entre as alternativas assinaladas, apenas 4 delas (0,5%) declaram insatisfação total com o curso técnico empreendido, 44 (5,8%) apontam para a satisfação total e 221 (29,1%) para a satisfação parcial. No geral, entre os que se declararam plena ou parcialmente satisfeitos, os motivos para isto ligam-se ao fato de que os cursos e disciplinas técnicas estão contribuindo para a ampliação do conhecimento e da satisfação pessoal e profissional, com 151 alternativas (19,9%), acrescidas pelas 95 declarações (12,5%) sobre a capacidade que cursos e disciplinas têm de melhorar o desempenho profissional e de dar novas oportunidades de ascensão ocupacional e salarial.

Os dados ainda demonstram ainda que 108 opções (14,2%) remetem-se a falhas nos conhecimentos e habilidades que são adquiridos nos cursos técnicos e que precisam de atualização; de ser a prática exercida na Escola de menor utilidade que a oferecida no local de trabalho é a causa apontada por 45 escolhas (5,9%); de que os conhecimentos e habilidades não favorecem o exercício ocupacional no mercado de trabalho temos 37 opções (4,9%); de que valores pessoais adquiridos nos cursos não são valorizados nos locais de trabalho com 30 opções (4%); de ser a experiência prática profissional anterior condição prioritária para obtenção de emprego e mais valorizada que

o diploma fornecido pelos cursos técnicos, com 24 escolhas (3,2%). Sobre esse tema, as expressões pessoais são:

“O curso é bom, mas precisa melhorar e atualizar”.

“As aulas práticas deviam ser em maior número”.

“Eu trabalho na minha área do curso e gosto disso, embora eu ache que sou pouco valorizado”.

“O curso precisa de prática e não de tanta teoria”.

“Precisamos ter mais oportunidades nas empresas, para aplicarmos nossos conhecimentos”.

“Interação entre a escola e a empresa, para buscar alunos para o mercado de trabalho”.

“As chances de atuar na área do curso são mínimas”.

O processo de avaliação discente abrangeu o grupo de questões alternativas sobre as medidas necessárias para melhorar a *qualidade do Ensino Técnico*. As questões propunham que houvesse o aumento da carga horária de disciplinas teóricas, que houvesse mais tempo disponível para a prática profissional ou para os estágios obrigatórios, e que houvesse a inclusão de novas disciplinas ou a supressão de outras. O objetivo foi verificar qual o efetivo e maior interesse dos discentes, caso lhes fosse possível alterar a programação curricular dos cursos técnicos. Foram obtidas novecentos e vinte e seis respostas. O maior número delas foi de 280 escolhas (30,2%) pelo aumento da carga horária da prática nas diversas áreas e cursos profissionais. Em perfeita correspondência, a prática profissional requer instrumental de trabalho variado para os diversos cursos técnicos, de forma que 257 opções (27,8%) recaíram sobre a necessidade de equipamentos atualizados ou em permanente estado de manutenção operacional. Como ação mediadora entre a escola e o trabalho, os estágios profissionais receberam 190 escolhas (20,5%) e, finalmente, outras 102 opções (11%) aludiram à necessidade de expansão do conhecimento teórico. Diretamente vinculado ao aumento da parte teórica no currículo, 63 alternativas (6,8%) propuseram a eliminação de disciplinas e 34 (3,7%) a adoção de outras mais adequadas aos interesses dos alunos. Para confirmar o que expusemos até o momento, as expressões de alguns discentes mencionaram:

“Mais nas matérias específicas da área”.

“Melhor preparação de vários professores”.

“Aprofundamento de algumas disciplinas”.

“Melhorar a disciplina”.

“Melhorar a biblioteca”.

“Professores que estejam em constante atualização”.

“Mais flexibilidade e interação da administração escolar”.

“Mais organização, visando o ganho máximo do tempo”.

“A carga horária das disciplinas complementares é muito grande”.

“Curso de aperfeiçoamento na área”.

“Equipamentos em condição de uso”.

“Parcerias com as empresas”.

“Horário extra de estudos e retiradas de dúvidas”.

“Excluir matérias não relacionadas com as áreas ou que não são produtivas”.

As expressões coletadas completaram o quadro de informações que vínhamos analisando. Outros dados encerraram o processo de análise, comprovando que oitenta e três alunos da ETE Paulino Botelho haviam empreendido, anteriormente ao momento atual, cursos em locais variados. Destes, 44 alunos (53%) o fizeram nesta instituição de ensino público, e 39 (47%) em outros locais, alguns não especificados. Entre os alunos que os definiram, vinte e três alunos realizaram cursos variados no Senai, e dois no Senac e no CEETEPS de Jaú. Embora não possamos avaliar a qualidade e os efeitos dos conhecimentos e habilidades adquiridos anteriormente, cremos que são esses os alunos que ingressam nos cursos técnicos com melhores chances de assimilação dos conteúdos curriculares, considerando a duração restritiva da habilitação técnica no sistema modular.

O cruzamento dos dados coletados foi o recurso metodológico que permitiu verificar a constância das opções discentes em relação a pontos estratégicos, anotando-se o desvio ou a concordância que poderiam ser frutos de escolhas momentâneas ou impensadas. No total geral de respostas obtidas, foram quatro mil e cento e quarenta e duas alternativas assinaladas e que tornaram passível de verificação fidedigna os seguintes resultados: 1.908 alternativas (46,1%) correspondem à representação discente sobre ser o Ensino Técnico na ETE Paulino Botelho de boa qualidade de ensino; 1.235 alternativas (29,8%) consideram-no de média qualidade de ensino; 540 (13%) classificam-no como de qualidade deficiente e 459 (11,1%) julgam-no de muito boa qualidade de ensino profissional. Somando os resultados “bom” e “muito bom” teremos o total de dois mil trezentos e sessenta e sete pareceres, acima de mil setecentos e setenta e cinco que o qualificam como “médio” e “deficiente”. Neste caso, se o nosso trabalho de investigação e

de análise foi exaustivo, foi também fecundo e essencial ao desenvolvimento da pesquisa realizada, a partir da investigação particularizada na ETE Paulino Botelho.

O Ensino Médio é o “estranho no ninho”, que se adapta ao contexto de uma escola majoritária de cursos técnicos. Segundo o procedimento metodológico de avaliação por agrupamento de questões, serão analisados pelos **alunos do Ensino Médio** os aspectos ligados à conceituação geral dos cursos, particularizando-os, a seguir, quanto ao currículo programático e aos recursos didáticos.

Em relação à organização e funcionamento, das cento e vinte e seis respostas obtidas dos alunos, e uma abstenção de resposta, 39 delas (31%) consideram que *a articulação entre o curso médio e os cursos técnicos* é uma boa forma de ensino. Esta forma, parcialmente concomitante por ser iniciada no segundo ano médio, é apontada por 77 respostas (61,1%) como ampliadora do conhecimento, conceitos e valores de um futuro profissional. Apenas 10 alternativas (7,9%) qualificam-na como forma de ensino negativa e condicionadora do diploma do profissional de nível técnico aos alunos do Ensino Médio. A esta caracterização particularizada, segue-se a avaliação do ensino com base na análise de outros aspectos estruturais comuns às escolas técnica estaduais paulistas. Dos cento e dois alunos e uma abstenção, 13 (12,9%) assinalam o nível de *qualidade* do curso como regular ou “médio”; 57 alunos (56,4%) como de “boa” qualidade e 31 alunos (30,7%) como “muito bom”. Não houve a atribuição do conceito “deficiente”.

Na continuidade da avaliação, as questões versaram sobre os conteúdos escolares das disciplinas teóricas, o desempenho profissional dos docentes e o relacionamento entre professores e alunos, o desempenho administrativo na unidade escolar e os recursos materiais. Há de se anotar o elevado número de 76 abstenções (74,5%) entre os cento e dois alunos aos quais foi solicitada a atribuição dos conceitos de deficiente, médio, bom e muito bom ao próprio curso em andamento, sobretudo nos aspectos referentes às disciplinas complementares e atuação administrativa. Com 27 abstenções, os restantes setenta e cinco alunos avaliaram os conteúdos escolares ou *disciplinas complementares* com 59 pontos positivos (78,7%), contra 16 pontos para médio e deficiente (21,3%). No que tange à *administração*, entre sessenta e cinco alunos 52 (80%) classificaram-na como positiva, contra 13 (20%) classificações de média e de deficiente. Em relação aos *recursos materiais*, dos noventa e três alunos 40 (43%) consideram possível aplicar-lhes o conceito de boa qualidade, contra 53 opiniões (57%) de conceito médio a deficiente. Também quanto à *biblioteca escolar*, dos cem alunos

consultados 31 (31%) consideraram-na de boa qualidade, contra 69 (69%) que a qualificam com média e deficiente. Com exceção destes aspectos, todas os demais foram conceituados pela maioria dos 102 alunos como de bom nível. Em especial, o item de *desempenho e de atualização dos docentes* recebeu 86 avaliações positivas (84,3%), contra apenas 16 (15,7%) conceitos de deficiente e médio. Quanto ao *relacionamento entre professores e alunos*, 84 (82,4%) alunos entendem que é de bom e muito bom nível, e apenas 18 alunos (17,6%) dão-lhe conceitos de médio a deficiente.

No grupo de questões de múltipla escolha sobre o grau de satisfação com o curso médio, na relação entre a *escola e o trabalho*, apenas um aluno (0,7%) revelou insatisfação total, nas cento e trinta e sete alternativas assinaladas. Outras 31 respostas (22,6%) revelaram total satisfação com o curso médio; 51 (37,2%) a satisfação parcial, e 23 (16,8%) que o curso e disciplinas geraram novos conhecimentos e a satisfação pessoal e profissional. Mas 18 respostas (13,2%) sugeriram que conhecimentos e habilidades inerentes ao curso médio precisam de atualização. As demais variáveis receberam pontuações bem inferiores, mas ressalta-se que os alunos trabalhadores expressaram suas opiniões sobre a escola e o trabalho, salientando 4 respostas (2,9%) que o curso médio proporciona-lhes melhor desempenho profissional e chances de elevação de cargo e de salário. Outras 5 alternativas (3,7%) asseguram que o aprendizado adquirido no curso não favorece a sua função de trabalho, enquanto outras 4 (2,9%) assinalam que valores pessoais (ética, cidadania etc.) não são qualidades valorizadas nos locais de trabalho.

Neste caso específico, no conjunto das questões que verificam quais *valores pessoais* os alunos julgam estar recebendo no Ensino Médio, das duzentas e noventa e quatro respostas assinaladas, 64 (21,8%) acentuam que recebem conhecimentos atualizados, 55 (18,7%) que aprendem a trabalhar em equipe e 51 (17,3%) que adquirem criatividade para desenvolver projetos, embora apenas 31 (10,5%) refiram-se à capacidade de iniciá-los. Em relação ao valor do trabalho bem realizado são 35 alternativas assinaladas (12%), outras 30 relativas à capacidade crítica (10,2%) e 28 alternativas para o valor da competência profissional (9,5%).

Nas questões alternativas para melhorar a *qualidade de ensino*, nas cento e cinquenta e duas respostas obtidas assume a liderança 71 delas (46,7%) que solicitam equipamentos atuais para desenvolver a parte prática no Ensino Médio, enquanto 26 respostas (17,1%) vêem a necessidade de maior conteúdo escolar teórico. A inclusão de novas disciplinas foi referendada por 25 respostas (16,4%) e a eliminação de outras por 22

(14,5%), notadamente as disciplinas transversais, justamente as transmissoras de valores pessoais e de conscientização dos direitos, deveres e responsabilidades éticas dos cidadãos. As restantes 8 respostas (5,3%) sugeriram outras medidas, entre elas elevar a qualidade das aulas.

O Ensino Médio na ETE Paulino Botelho, mesmo sendo um estranho no ninho, apresenta algumas das características comuns ao Ensino Técnico, visíveis nas poucas expressões anotadas por seus representantes discentes. Elas se referem a posicionamentos relativos ao melhoramento do ensino e, muito menos, à aquisição de valores pessoais, tais como:

“É preciso melhorar a qualidade das aulas”.

“Mais capacitação dos professores”.

“Mais aulas práticas”.

“Mais esportes”.

“Novas atividades”.

“Desenvolvimento mental”.

“Preparar para o vestibular”.

Não poderíamos encerrar este capítulo sem mencionar os funcionários que assessoram as atividades ligadas ao processo educativo, através de atividades quase sempre anônimas. Considerando o posicionamento ocupacional destes funcionários, dois aspectos foram levantados como fonte de dados de pesquisa: o relacionamento e os limites de suas atividades com as demais no espaço intra-escolar e quais medidas poderiam ultrapassar ou diminuir as dificuldades do atual Ensino Técnico. De forma unânime, as entrevistas individualizadas convergiram para as questões de destinação de verba para a escola técnica e aumento salarial para professores e funcionários, como condições básicas para melhorar as condições de trabalho e de vida, para ambas as categorias profissionais.

A questão de insuficiência de verbas fica patenteada na biblioteca escolar, bem como na oficina mecânica. Na primeira, faltam livros especializados atuais e de conhecimentos generalizados, muitas vezes supridos por doações particulares e nem sempre de teor adequado ao nível médio de ensino mantido na unidade escolar. Na oficina mecânica, as máquinas são antigas, mas aproveitáveis para o aprendizado de conceitos e práticas básicas. Porém, a manutenção de tais máquinas exige investimento monetário, muitas vezes suprido com os recursos próprios e disponíveis da unidade de ensino.

No relacionamento de suas funções com as demais presentes na Escola, os pontos comuns ampliam-se nas referências feitas ao convívio com os outros agentes escolares. Os funcionários, visto como grupo de apoio às demais atividades escolares, atendem a diferentes tipos de solicitações administrativas, docentes e discentes, de acordo com as suas respectivas atribuições. Há o encarregado de preparar máquinas da oficina mecânica para a aula prática, há a bibliotecária que auxilia a todos na indicação e na localização de livros adequados, há o pessoal que realiza a limpeza e preparação das salas de aula, e aquele que atende e fiscaliza as dependências físicas e as atividades escolares.

Convergem as opiniões dos funcionários sobre aspectos referentes aos alunos e professores, decorrentes da convivência diária. Segundo eles, mesclam-se na Escola alunos mais velhos e mais novos, mais e menos respeitosos quanto a atitudes estabelecidas como adequadas a um estudante de escola técnica, como é comum em populações heterogêneas e de comportamentos diferenciados. Neste sentido, os alunos do Ensino Médio são considerados menos comprometidos com a ordem e conservação dos bens escolares, porque são mais jovens. Na posição contrária, os alunos do Ensino Técnico são mais posicionados quanto à manutenção dos bens patrimoniais escolares, justamente pelas condições próprias de responsabilidade para com a vida pessoal e profissional. Quanto aos professores, apontam para a sobrecarga de trabalho docente, bem como para a diferença salarial entre os professores mais antigos, “da casa”, e os mais novos. Nem por isso, ressaltam eles, a cobrança pela boa atuação docente deixa de recair sobre ambos, na forma de responsabilidade maior do compromisso assumido com o processo educativo.

Creemos ter apresentado as características organizacionais e culturais que visualizamos no espaço escolar da ETE Paulino Botelho, no conjunto das atividades e das práticas escolares a que tivemos acesso. Retomemos a definição de que o espaço organizacional é formalmente regado e que o espaço cultural formaliza as suas próprias regras. O primeiro é, pois, um espaço de cumprimento de normas oficializadas e que atua como mecanismo unificador e ordenador das práticas escolares e que, por isto mesmo, é uma categoria de análise comum às escolas técnicas paulistas. Visto que estas não se subtraem individualmente às prescrições supremas das leis de ensino, e considerando a transposição das escolas para a rede escolar administrada pelo CEETEPS, temos que cada unidade de ensino técnico é um espaço físico receptor e distribuidor das regras organizacionais, incumbidas de coordenar e garantir o funcionamento ordenado das práticas administrativas e pedagógicas internas. Se, por este lado, apresentamos a

abrangência e também a limitação das práticas escolares usuais, contidas e expressas de forma concisa no Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais paulistas, por outro lado estas práticas seriam amorfas caso independessem do potencial humano para aplicá-las. Neste sentido, o espaço cultural é o condensador das subjetividades presentes no espaço escolar, que apreendem e atribuem objetivos próprios aos procedimentos regrados de planejamento e execução das atividades escolares e que, por isto, atua como mecanismo de diferenciação das atividades que se referem tanto às práticas administrativas como às pedagógicas. Na medida em que congrega individualidades de pensamento, atitudes e ações que podem combater a uniformização oficialmente predeterminada, a ser aplicada em cada unidade de ensino e que tem por parâmetro a identidade institucional comum a todas as escolas técnicas, o espaço cultural evidentemente não pode subtrair-se ao ordenamento jurídico oficial, mas pode configurar a individualidade negada aos aspectos particularizados de localização geográfica, do setor produtivo regional e local, das comunidades externa e interna à escola, de clientela escolar e dos quadros profissionais, que são caracterizadores do contexto de cada instituição escolar.

Pelas deduções expostas, a identidade institucional confirma-se na interação destes espaços, desde que um não subsiste sem o outro, porque o compartilhamento diferenciado confirma-se nas especificidades das atribuições que os caracterizam e que, repetimos, está no regramento oficial do primeiro e no regramento não oficializado do segundo. Esta é a materialidade histórica do ensino profissional brasileiro, comprovada em diferentes temporalidades e mantida na escola técnica paulista atual. A materialidade que pensamos estar acrescentando está justamente no discurso dos membros da comunidade escolar, e que assim se torna quando registrado textualmente. É no espaço cultural que as vozes pró ou contra as normas estruturais e subordinantes das práticas escolares específicas para o ensino técnico elevam-se, necessariamente tendo de ser ouvidas e analisadas em seu teor, para estabelecer em que aspectos a prática concreta não condiz e se contrapõe à teoria educativa. Procuraremos estabelecer as limitações ou contradições que imergem na identidade institucional, mobilizadas entre o dever-ser institucional expresso no espaço organizacional, e o ser possível em condições predeterminadas no espaço cultural. Este será o assunto do capítulo seguinte, na seqüência conclusiva da investigação realizada.

A IDENTIDADE INSTITUCIONAL COMO FUNÇÃO SOCIAL

Este capítulo pretende coligar os elementos que estruturaram esta pesquisa. Associamos a identidade institucional das escolas técnicas públicas a uma determinada função social, incorporada ao dualismo histórico comprovativo e permanente da educação brasileira, adotado e mantido pela trajetória das políticas educacionais transcritas para a legislação de ensino, exceção feita à Lei federal nº 5.692, de 1971, que integrou o ensino técnico e o ensino médio e propedêutico no modelo único de escola para o 2º Grau. Neste caso, a escola técnica adequou-se às novas regras educacionais que lhe alteraram a estrutura organizacional de ensino, permanecendo a sua identidade institucional específica diluída no generalizado ensino profissionalizante que foi outorgado à rede escolar de ensino público. Posteriormente, este quadro educacional seria alvo de reorganização estrutural com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, gerando efeitos para o desempenho da escola técnica no cumprimento de sua função social específica de habilitar o profissional técnico de nível médio.

A função social consiste, portanto, na prestação de um serviço público que cada escola técnica presta à sociedade, por força da inserção e do compartilhamento dos seus objetivos e fins específicos àqueles próprios dessa sociedade, contextualizados nas particularidades de ordem política, econômica e social que se expressam no intercâmbio de ações determinantes de âmbito nacional, regional e local. Como característica comum às escolas, o espaço organizacional padroniza o funcionamento interno das práticas escolares, de modo a unificar os procedimentos de ordem administrativa e pedagógica. Porém, esta funcionalidade normativa não representa a especificidade da natureza institucional, porque, para que isto ocorra, a função social predefinida submete-se à propagação das características culturais que emanam das subjetividades presentes e que mediam a aplicação das regras oficiais, de forma que a identidade institucional compõe-se de uma dimensão organizacional e de uma dimensão cultural, que convivem e se fundem para instituir e individualizar a cultura escolar. Assim sendo, a escola em si mesma é o espaço mediador dos enfrentamentos entre a ação central e regulamentar da estrutura jurídica

oficial e as concepções que os agentes escolares assumem quanto ao papel social da escola técnica. Em outras palavras, este processo interativo conduz a identidade institucional da escola técnica pública paulista a comprimir-se entre o “dever-ser” idealizado na legislação de ensino, manifesto através da apropriação do espaço organizacional como mecanismo unificador das práticas escolares, e o “ser-real” que se manifesta no espaço cultural como mecanismo diferenciador da aplicação cotidiana dessas mesmas práticas.

4.1 O “dever-ser” idealizado na legislação de ensino atual

Ao iniciarmos esta pesquisa, adotamos o pressuposto de que historicamente atribuiu-se uma identidade funcional para o ensino profissional brasileiro. A política educacional do Estado assumiu o dever de prestar o serviço público assistencial e moralizador à população carente. Posteriormente, enalteceu o trabalho como fonte de dignidade humana e como mantenedor da sobrevivência pessoal e familiar, quando essa mesma população foi utilizada na constituição de mão-de-obra adjutória do processo econômico capitalista. Os princípios humanitários foram incorporados e mantidos pela retórica inclusa na legislação de ensino, cuja alternância e continuidade corresponderam à representação gráfica da conduta ideológica de uma determinada política educacional. As escolas profissionais foram depositárias da ideologia aplicada, que visava obliterar o fato histórico de que o dualismo estrutural do sistema de ensino brasileiro nasceu sob determinações conjunturais políticas e econômicas sobre as relações de trabalho na produção e a manutenção da desigualdade social. Um exame da legislação de ensino atual mostra-nos que não foi ultrapassada a tendência humanitária de mesclar objetivos sobejamente conhecidos de funcionalidade institucional aos princípios liberais, já mencionados na introdução deste trabalho. De fato, os autores referenciados denunciam tanto a presença da ideologia liberal na educação brasileira quanto na de outros países, e a retomada dos conceitos liberais de sociedade, de homem, de trabalho e de educação, agora na ideologia aplicada do neoliberalismo, que de novo nada propõe e que dissemina na sociedade, sob uma nova linguagem, o predomínio original da lógica do mercado.

Ocorrendo a associação entre a identidade institucional e função social do Ensino Técnico na sociedade capitalista e, por conseguinte, da escola técnica pública em sua interação com essa sociedade, cremos ser possível verificar no conteúdo do discurso oficial as formas que assumem as propostas liberais para a educação profissional, por meio

da análise de documentos específicos que regem a educação profissional de nível técnico, em especial o Decreto federal nº 2.208/1997 e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

No governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, deram-se as primeiras manifestações das mudanças educacionais, quanto ao ensino de 2º grau, constantes do texto intitulado Planejamento Político-Estratégico 1995/ 1998, de maio de 1995. As orientações inscritas no texto são apresentadas por Cunha (2000 c, p. 252-256), como parte de uma nova estratégia para gerir a rede federal de educação profissional. As ações planejadas prognosticavam a separação ‘conceitual e operacional’ entre o ensino profissional e o acadêmico. Visou-se alcançar a adequação das escolas técnicas ao mercado de trabalho, através de currículos flexibilizados e da troca de serviços entre as escolas técnicas e as empresas, além da atribuição às escolas técnicas de autonomia e responsabilidade de funcionamento e de gestão. Caberia à avaliação institucional o papel relevante de auferir informações sobre o desempenho da escola no decorrer de todo esse processo. Baseada nessas especificações, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) notificaria formalmente os diretores das escolas técnicas federais sobre a política para a educação profissional de nível médio, que introduzia a separação entre o ensino acadêmico e o técnico-profissionalizante, com o objetivo de implantar a formação de curta duração aos técnicos que se habilitassem. Estavam prescritas as características estruturais, apresentadas neste trabalho, que moldaram a organização e o funcionamento dos cursos técnicos e que seriam confirmadas em outros documentos.

Os motivos, justapostos ao texto, resultariam no Projeto de Lei nº 1.603, em março de 1996. A insurgência de representantes políticos resultou em projetos de lei que propuseram alternativas à separação entre os ensinos médio e técnico. Mencionados por Martins (2000, p.60-74), tais projetos visavam coibir a retomada dicotômica entre os dois ramos de ensino e universalizar a educação básica comum e de cultura geral. Dentre os projetos de lei apresentados, o PL nº 236/ 96 centralizou a resistência de representantes de diversos setores da sociedade ao Projeto de Lei nº 1.603/ 96. Saliente-se a presença das entidades sindicais, entre as quais a do Sindicato dos Trabalhadores do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (SINTEPS), que apoiaram reivindicações em prol de ensino profissional, tais como: a presença na gestão tripartite de professores, alunos e servidores; a aplicação segura de recursos públicos e a própria formação mais ampla do profissional. Este estaria compromissado não somente com a ordem econômica mundial e nacional e, conseqüentemente, com o emprego e o mercado de trabalho, mas também com

a formação própria do conhecimento e desenvolvimento de aptidões, vistos como instrumentos para a construção da cidadania e intervenção social em prol do bem estar coletivo. Portanto, o compromisso do trabalhador iria além da mera aquisição cumulativa do conhecimento científico e tecnológico próprio, já que o aprofundamento e a socialização deste conhecimento seria revertido em benefício da sociedade em geral.

Aprovado pelo Congresso Nacional o projeto da LDB e sancionado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, em dezembro de 1996, o PL nº 1.603 cedeu espaço para o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou o ensino profissional e determinou a adoção do sistema modular de ensino. Promulgado por decreto proveniente do Executivo Federal, ao Decreto nº 2.208 seguir-se-ia a Portaria Ministerial nº 646, de 14 de maio de 1997, que estipulava o oferecimento de metade das vagas existentes nas escolas técnicas federais para o funcionamento do ensino médio, além do progressivo aumento de vagas para os cursos médio e técnico. O Conselho Nacional de Educação (CNE) acrescentaria, posteriormente, ao Decreto nº 2.208, determinação relativa à outorga do certificado de habilitação do técnico, condicionando-o a conclusão do ensino médio, anterior ou concomitante aos módulos cursados no ensino técnico. Completa-se, assim, o conjunto de medidas que condicionam as práticas escolares como uma seqüência de procedimentos regrados, por nós devidamente ressaltados na leitura do Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais, adotado pelo Centro Paula Souza (CEETEPS).

O Decreto nº 2.208/ 97 entrou em vigência e foi igualmente combatido pelo anacronismo de suas proposições, tanto do ponto de vista educacional quanto em relação às demandas profissionais para o processo de reestruturação produtiva. A principal delas referia-se ao novo perfil do trabalhador para o processo produtivo, profundamente afetado pela introdução de técnicas ligadas à automação e automatização robótica. Dos doze artigos que estruturaram o Decreto, seis são específicos para o Ensino Técnico. O Artigo 5º determinou que a organização curricular própria e independente, mas concomitante ou seqüencial ao ensino médio, fosse implementada nas escolas técnicas. Facultou-se ao Ensino Médio o reaproveitamento de até 25% do total de sua carga mínima de disciplinas da parte diversificada, para as disciplinas de uma habilitação profissional do ensino técnico. Os Artigos 6º, 8º, 9º e 11º normalizaram os currículos plenos e disciplinas dos cursos do Ensino Técnico. Seguindo uma ordem hierárquica de competência educacional, o Artigo 6º (Inciso I), atribuiu ao Ministério de Educação e do Desporto (MEC) e ao CNE o estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais que regulassem a carga horária

mínima, os conteúdos mínimos, as habilidades e competências básicas de cada área profissional. Respeitadas estas orientações superiores, a flexibilidade curricular foi facultada aos sistemas de ensino, com o estabelecimento de seus currículos básicos e complementares, na medida em que, respeitando-se os setenta por cento da carga horária mínima obrigatória dos currículos básicos, os estabelecimentos de ensino poderiam utilizar trinta por cento na definição própria de sua organização curricular (Incisos II e III). Abriu-se espaço para a implementação de currículos experimentais sob aprovação dos respectivos sistemas de ensino, do MEC e do CNE, para a posterior regulamentação de cursos e de diplomas (Parágrafos 1º e 2º). Entendemos que as regras constituintes do PL nº 1.603/96 e Decreto nº 2.208/97 formalizaram uma autonomia escolar que inexistia totalmente, porque dependente não somente de determinações dos órgãos superiores como às do setor produtivo e, por conseguinte, das empresas e do mercado de trabalho. Deduzimos que se permitiu parcial autonomia escolar, como comprovam a também parcial flexibilidade curricular, a definição de um perfil profissional técnico e a responsabilidade de gerir o funcionamento interno e o desempenho, medido e avaliado, das escolas técnicas.

Mais específicos pelos efeitos diretos e práticos sobre a estruturação curricular são os artigos subseqüentes. O sistema modular de ensino alterou de forma substancial o período de estudos, até então de regularidade anual. Determinou-se também a elaboração das diretrizes curriculares nacionais para o ensino técnico, que seriam formuladas através da ação conjunta de professores, empresários, trabalhadores, cabendo ao MEC criar mecanismos institucionalizados para identificar e atualizar de forma constante o perfil e as competências de cada atividade profissional (Artigo 7º, parágrafo único). Estipulou-se no Artigo 8º, que as disciplinas agrupadas e próprias de cada um dos módulos facultavam o certificado de qualificação profissional, ao término de cada um deles (Parágrafo 1º), cabendo ao aluno o direito de contabilizar as disciplinas ou módulos concluídos em uma habilitação, quando cursasse outra habilitação técnica (Parágrafo 2º), e o direito ao certificado de habilitação na área profissional cursada no prazo máximo de cinco anos, em qualquer instituição autorizada pelos sistemas federal e estadual de ensino. A responsabilidade pela emissão do diploma de técnico de nível médio caberia à escola emissora do último certificado de qualificação profissional (Parágrafos 3º e 4º). O Artigo 9º mencionaria a prática docente. A seleção dos docentes para o ensino técnico far-se-ia pelo critério da experiência profissional, submetendo-os à preparação para o magistério em “cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica”. O

Artigo 11º confirmou a implementação de exame para a certificação de competência, quando da dispensa de disciplinas e módulos entre cursos técnicos, correspondendo o conjunto de certificados de competências ao diploma final.

Se nos alongamos sobre a análise do Decreto nº 2.208/97 é porque constatamos na prática educativa da ETE Paulino Botelho os seus efeitos concretos, que foram testemunhados pelos nossos depoentes. As principais críticas que lhe fazemos referem-se à subordinação da emissão do diploma do Ensino Técnico ser vinculada à certificação de conclusão do Ensino Médio, sem reciprocidade de direito; à redução drástica do espaço de tempo para a formação do técnico de nível médio, visto que apenas três módulos ou três semestres de estudos confere-lhe a habilitação profissional. A terceira crítica diz respeito ao isolamento retomado do ensino técnico, devidamente acobertado pela sua articulação ao ensino médio, condição exposta na LDBEN/ 96 e no Decreto nº 2.208/ 97, dessa forma obstruindo o lento processo de unificação dos dois tipos de ensino. No interior da ETE Paulino Botelho cruzaram-se as divergências sobre os efeitos da articulação entre os Ensino Médio e Técnico, do curto espaço de tempo de formação e da dependência de certificação, indicando a falta de consenso por parte dos agentes institucionais. Esta dissensão está posta quanto a modificações que as práticas escolares organizacionais e pedagógicas sofreram em virtude da inevitável adequação às normas vigentes, mas o teor das críticas não aprofunda a origem da concepção teórico-filosófica que orienta a reorganização do Ensino Técnico na sociedade brasileira, restringindo-se à análise de suas implicações mais imediatas e concretas sobre a prática escolar. Buscamos na análise do teor do documento seguinte a proeminência orientadora.

A formulação das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**, que corresponde ao Parecer CNE nº 16/99, foi cercada de controvérsias. Como é usual no processo que antecede a formulação e promulgação das leis de ensino, solicitou-se a participação de todos os setores interessados. No que concerne à União, uma Comissão Especial criada pela Câmara de Educação Básica do CNE desenvolveu estudos para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais, em 23 de outubro de 1998, a partir da proposta do Ministério da Educação contida no Aviso Ministerial de 15 de outubro de 1998. A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais foi caracterizada como um processo altamente participativo e democrático, com contribuições de todos os setores sociais envolvidos com a educação profissional. No decorrer do ano de 1999, ocorreram debates com os Conselhos Estaduais da Educação em

várias capitais do País. Cento e sessenta e sete escolas foram incluídas no processo informativo, uma amostra considerada suficiente para a representação mínima de duas escolas por Estado federado e duas escolas por cada área profissional. Sucederam-se reuniões nas escolas, nas associações de profissionais e sindicatos, debates com especialistas, técnicos e docentes da educação profissional. Com a participação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, em 12 e 13 de maio de 1999, em São Paulo, cerca de setenta especialistas trabalharam para identificar e caracterizar as áreas profissionais e as inerentes competências profissionais exigidas, resultando em vinte áreas profissionais conjuntamente selecionadas por especialistas de universidades, escolas técnicas e do próprio mercado de trabalho. Apesar destas referências, concluímos que as sugestões dos educadores comumente não são acatadas, porque, se o fossem, soluções poderiam contribuir para minimizar as deficiências da educação brasileira, evitando-se a permanência dos problemas educacionais e das medidas paliativas para contorná-los, tais como entrevistas na escola técnica pesquisada.

A análise crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) é dificultada pela redundância dos conceitos utilizados, que estão dispersos nos princípios gerais e nos princípios específicos para a educação profissional de nível técnico. Pensamos que, para além da linguagem sucinta e técnica das demais leis de ensino, o teor de seus enunciados expõem informações mais prolixas sobre como e por que conduzir a formação do profissional técnico em determinada direção. A justificativa explicita-se na abrangência da definição de sua finalidade:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, portanto, estão centradas no conceito de competências por área. Do técnico será exigida tanto uma escolaridade sólida, quanto uma educação profissional mais ampla e polivalente. A revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas (1999, p.214).

Basicamente, a estruturação do texto gira em torno da atribuição de valores pessoais e de competências para os alunos dos cursos técnicos. Cremos que nessa leitura

estão sintetizados os propósitos norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais, uma vez que nos permite identificar os objetivos ditos e não ditos para a formação do profissional técnico atual. Atualmente prevalece o predomínio da pedagogia das competências, como acentua Laval (2004), decorrente de uma concepção pedagógica de cunho neoliberal que se apropria da educação, da escola, dos conteúdos escolares e dos atributos pessoais. A leitura das DCNs nos mostra que a concepção pedagógica brasileira segue o compasso mundial, isto é, prioriza a formação de competências por área profissional, com efeitos diretos sobre a organização, o funcionamento e a prática pedagógica da escola técnica. Longe de preconizar a educação politécnica, pretende-se a educação polivalente, para o exercício de funções diversificadas, o que implica na apropriação dos objetivos e fins formativos e dos conteúdos curriculares da escola técnica.

Não por outro motivo, o princípio geral da *estética da sensibilidade* explicita conceitos de trabalho, de homem e de educação. Identificamos que o ponto central desse princípio refere-se à formação de uma cultura do trabalho, na qual a formação do *ethos* profissional repousa no ideário de cada profissão e na formação de valores individuais. Assim, a educação é conclamada a oferecer os meios para tal fim, isto é, através da organização pedagógica, curricular e da prática institucional, os ambientes de aprendizagem e as situações práticas devem objetivar a formação polivalente, adotar o trabalho coletivo e compartilhado, de modo a que esse processo formativo possibilite ao aluno ser um profissional competente e exercer a sua cidadania. A valorização do homem, portanto, está na sua competência profissional e na aquisição de valores que atendam a esse propósito, e não para si mesmo como ser humano.

O segundo princípio geral adota a *política da igualdade*, obrigatoriamente assumida pela educação profissional frente à revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho em uma sociedade da informação, como segue abaixo:

Numa visão prospectiva, a política da igualdade deve tornar presente na pauta de toda a instituição ou programa de preparação profissional que na sociedade da informação a divisão entre o trabalho manual e intelectual, entre concepção e execução tende a desaparecer ou a assumir outras formas. Mesclam-se numa mesma atividade a dimensão criativa e executiva do trabalho; mudam as pessoas ou posições em que se executam ora uma ora outra; um mesmo profissional é convocado tanto para ser criativo como para ser operativo e eficiente. Esse padrão, ainda insinuado, tenderá a ser hegemônico (1999, p.219).

Aqui, ao indivíduo pertencem os direitos inalienáveis à educação e ao trabalho e, novamente, conceitua-se a finalidade de ambos. O trabalho tem o seu papel determinado em função da necessidade de subsistência dos indivíduos, dentro do mundo competitivo e em constante mutação. Sob este convincente argumento, o profissional polivalente estará apto a exercer funções que mesclam a capacidade intelectual e a manual, que projeta e que executa o trabalho a ser feito. Acreditamos que a conciliação entre as capacidades mencionadas seria a ultrapassagem da histórica separação de ambas no ensino profissional, agora proposta porque necessária ao novo padrão da produção.

O terceiro princípio geral denomina-se a *ética da identidade*. Dá continuidade aos precedentes e corresponde ao processo contínuo da geração de valores no desenvolvimento do projeto pedagógico de cada escola técnica. Seu objetivo liga-se à formação de competências para garantir a autonomia de gerenciamento da vida profissional. Esse princípio pressupõe a ação conjunta dos outros dois princípios. Desde que o princípio da igualdade prevê que a escola trabalhe a diversidade na sua organização pedagógica e curricular, assim atendendo diferentes interesses, projetos, trajetórias de vida, a ética da identidade na escola conduz ao trabalho constante das condutas dos alunos como elementos receptores do valor da competência pessoal. Pressupondo igualmente o desenvolvimento da solidariedade e da responsabilidade, ser competente assume o significado da reflexão e do posicionamento frente a situações imprevistas e que conduzem à ação, individual ou coletiva, em um quadro de competição no mercado de trabalho. A capacidade de utilizar os conhecimentos e as informações induz o surgimento do trabalhador autônomo com consciência do seu *ethos* profissional e que, segundo a propagação de uma cultura do trabalho, será construído por mérito pessoal e independente de fatores condicionantes, tais como a origem social ou favoritismos de qualquer ordem.

A análise dos princípios gerais, segundo entendemos, reproduz as concepções liberais que pensávamos detectar na legislação de ensino. Centraliza no indivíduo cidadão a responsabilidade pela aquisição de conhecimentos, de habilidades, de autonomia e de capacidade própria para conduzir a sua carreira profissional, em meio às novas demandas da organização do trabalho. Centraliza na escola técnica, igualmente, a atribuição de uma competência pedagógica para que esse indivíduo seja adequadamente formado como profissional competente, e é através dela que os valores para isto são constituídos. Centraliza na concepção atual de trabalho o mecanismo condutor das mudanças em ambos. Em relação à sociedade, até o momento as menções foram

superficiais e limitadas a caracterizá-la como de informação. Pensamos que a cultura do trabalho, nesta sociedade compulsiva da aquisição de informações, transfere-se para a cultura escolar, posto que os espaços organizacional e cultural submetem-se a concepções pedagógicas datadas que se alternam do passado ao presente, no qual se diluem as competências pessoais na mercantilidade do trabalho.

Se os princípios gerais ligam-se a valores pessoais, *os princípios específicos* para a escola técnica inclinam-se, mais diretamente, para determinar as características de organização curricular, da prática educativa e de gestão. Na verdade, preservam os dizeres do conteúdo textual dos princípios anteriores, ao definir o princípio das *competências para a laborabilidade*. Retoma-se aqui a questão da competência para mobilizar valores humanos no interior do processo educativo, mas definindo a união entre o conhecimento (saber) e a habilidade (saber fazer) como elementos inseparáveis do saber ser e conviver. A competência, assim constituída e articulada, resultará em ganho pessoal para o trabalhador, decorrente da boa utilização dos seus atributos e aptidões pessoais. Os benefícios advirão com a mobilidade de o trabalhador desempenhar múltiplas atividades, de modo a garantir-lhe a constância da atividade produtiva e maiores oportunidades de trabalho, desta forma garantindo-lhe a subsistência. Entretanto, achamos que para a escola técnica aumenta a responsabilidade de arcar com a formação de competências em seus alunos, porque se orientada a assumir a educação como polivalente igualmente conota-se à funcionalidade pragmática de sua atuação educativa. Como ela o fará, se considerarmos as deficiências resgatadas pelos depoimentos prestados pela comunidade escolar?

O princípio da *flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização* unem-se para atingir diretamente a questão da autonomia escolar, nos aspectos de providenciar a organização curricular, a elaboração do projeto pedagógico e os planos de curso, de forma adequada a gerar uma nova estrutura de ensino. Esta estrutura assume a modularização dos cursos técnicos, no qual as competências profissionais são distribuídas e efetivadas com a flexibilidade e a interdisciplinaridade curricular, ou seja, através da oferta de cursos, da organização dos conteúdos por disciplinas, etapas ou módulos, sempre considerando as demandas dos participantes do processo, isto é, dos indivíduos, do mercado de trabalho e da sociedade. Neste caso, o plano de curso de cada área profissional deverá estar necessariamente contextualizado a essas demandas concretas. Para os alunos, prescreve-se que a vantagem maior da flexibilidade e da interdisciplinaridade curricular está em facultar-lhes o traçado próprio de itinerários de estudo, de acordo com seus interesses e

possibilidades, permitindo-se a conciliação da área profissional em curso com o trabalho que exercem ou o desenvolvimento de projetos pessoais de formação continuada.

Com o princípio da *identidade dos perfis profissionais* retoma-se a questão das demandas dos indivíduos, do mercado de trabalho e da sociedade para a definição do perfil profissional do técnico, que definem a identidade de cada curso:

Será estabelecido levando-se em conta as competências profissionais gerais do técnico de uma ou mais áreas, completadas com outras competências específicas da habilitação profissional, em função das condições locais e regionais, sempre direcionadas para a laborabilidade frente às mudanças, o que supõe polivalência profissional (1999, p.223).

Os dois últimos princípios aludem à necessidade de *atualização permanente dos cursos e currículos* e à questão da *autonomia escolar*. Menciona-se a importância da atualização constante dos cursos e currículos profissionais, bem como o caráter democrático que deve ser atribuído ao processo de elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico. Este é definido como fonte geradora da autonomia escolar, dos planos de trabalho dos docentes e do trabalho participativo, em observância às regras comuns da educação nacional, das normas específicas dos sistemas de ensino e do atendimento às características regionais e locais. Acrescentou-se, ainda:

O exercício da autonomia escolar inclui obrigatoriamente a prestação de contas dos resultados. Esta requer informações sobre a aprendizagem dos alunos e do funcionamento das instituições escolares. Como decorrência, a plena observância do princípio da autonomia da escola na formulação e na execução de seu projeto pedagógico é indispensável e requer a criação de sistemas de avaliação que permitam coleta, comparação e difusão dos resultados em âmbito nacional (1999, p.225).

Em toda a nossa leitura dos princípios para a educação técnica, buscamos as concepções liberais, como meio de comprová-las na retórica do texto analisado. Foram elas encontradas, mesmo porque o aspecto articulado dos princípios torná-os repetitivos. As concepções apresentadas assumem, explicitamente, o viés liberal. O *individualismo* está presente no homem como cidadão responsável pelo desenvolvimento de seus atributos pessoais e da aquisição de conhecimentos, de acordo com a suas aptidões próprias e vocacionais. Todos os homens são *iguais* perante a lei, isto é, têm o mesmo direito à

educação, ao trabalho e liberdade de escolha profissional, de modo que os seus atributos pessoais, adquiridos por méritos próprios e não por linhagem familiar, contribuirão para o relacionamento humano e, conseqüentemente, para gerar o bem estar coletivo. Neste caso, os conhecimentos e habilidades adquiridos pelo indivíduo são definidos como propriedade particularizada, mas também como atributos socializados com os demais indivíduos, tanto no âmbito da escola como no do trabalho. O discurso textual das Diretrizes Curriculares Nacionais, segundo pensamos, apresenta-se revestido de conteúdo ideológico, que localizamos na ausência de uma correta caracterização do caráter econômico da sociedade capitalista brasileira e, em decorrência, da predominância do setor produtivo sobre as relações de trabalho e deste com a educação, em especial a educação profissional. Omite-se que a liberdade e a igualdade supostamente concedidas a cada indivíduo são dosadas pela condição socioeconômica em que vivem e que este fato dificulta falar em escolhas educacionais e profissionais. Hoje, a predominância do setor produtivo sobre a educação reformula o discurso liberal nas Diretrizes Curriculares Nacionais. O chamado discurso neoliberal está explícito nas normas curriculares, porque não omite o condicionamento da educação ao redimensionamento da organização do trabalho e às novas relações de produção. Expõe claramente que as competências profissionais são exigências básicas para a empregabilidade e manutenção da atividade produtiva do trabalhador, e que a escola é solicitada a preencher a sua cota de responsabilidade na formação do profissional técnico. O que a ideologia neoliberal não explicita, caso contrário negaria o seu papel de subverter os fatos, é justamente *a quem* serve a educação técnica, no molde atual de sua programação. Isto ela faz no discurso oficial, quando não faz alusão à sociedade de economia capitalista, aos seus dirigentes e à condução da política educacional brasileira.

No âmbito estadual, a Indicação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 08, de 5 de julho de 2000, legislaria quanto ao traçado de *Diretrizes para a Implementação da Educação Profissional de nível Técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo*. Já na vigência da LDB nº 9.394/96, a Declaração CEE nº 14/97, aprovada e anexada à Indicação CEE nº 17/97, publicada no Diário Oficial do Estado em 3 de outubro deste ano, orientaria o sistema estadual de ensino com o traçado de diretrizes operacionais para a implantação da educação profissional desvinculada do ensino médio.

O Parecer CEE 67/98, aprovado em 18 de março, apresentaria as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, às quais as unidades escolares deveriam ater-se quando da elaboração de seus regimentos próprios. Na exposição de motivos, as

Normas Regimentais Básicas consubstanciavam os princípios e as diretrizes da política educacional da Secretaria da Educação, em conformidade com as determinações da LDB/96 (Título IV, artigo 10º). Acima de tudo, visava-se atingir o modelo de gestão escolar democrática, autônoma e compromissada com o padrão qualitativo do ensino público (Mendes, 1999, p. 106-132). Ainda no ano de 1998, o CEE legislaria sobre a nova educação profissional, em assuntos concernentes à concomitância entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, à carga horária e à duração da hora-aula nos cursos de educação profissional. Em 1999, tratou-se do aproveitamento de estudos do Ensino Médio em relação aos cursos profissionalizantes. Como se vê, um esforço significativo de adaptação à reordenação legal que exigia a urgência de ações, sem as quais previa-se a instauração do caos administrativo, considerando que o Estado de São Paulo comporta uma vasta rede de escolas públicas de ensino profissional, hoje administrada pelo Centro Paula Souza.

A implementação de uma nova estrutura de educação profissional tornou menos prolixa e mais operacional a Indicação CEE nº 08/ 2000, que reproduz sem grandes alterações os dizeres do Parecer nº 16/99. Em relação aos princípios comuns, a Indicação nº 08/2000 considerou que “tanto a educação profissional quanto o ensino médio ganham identidades próprias”, pois ambos possuem finalidades diferentes: a primeira tem na profissionalização o seu objetivo específico; o segundo visa preparar para o trabalho, sem qualificar ou habilitar o profissional técnico. Portanto, independem-se, mas articulam-se e complementam-se em torno de valores estéticos, políticos e éticos, partilhados pelas respectivas instituições e programação curricular em prol “do desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva” (Artigos 5.2; 5.3, p. 9). Em suma, o teor da Indicação CEE nº 08/2000 limita-se a reproduzir as normas já estabelecidas. Basta acrescentar-lhe que a identidade do perfil profissional de conclusão do técnico em formação depende de a escola técnica adotar planos de curso e organização curricular, consistentes e direcionados à formação profissional objetivada, submetendo-os à aprovação dos órgãos superiores do sistema estadual de ensino e dos pareceres técnicos emitidos por especialistas ou instituições capacitadas, com especial atenção para com os itens relativos ao perfil profissional de conclusão, a organização curricular, as instalações e equipamentos e ao pessoal docente e técnico (Artigos 14 e 14.3).

Explicitou as normas referentes ao aproveitamento de estudos e de experiências anteriores à emissão de diplomas de habilitação profissional e de certificados de qualificação e de especialização profissional. Versaria, ainda, sobre a carga horária

mínima de mil e duzentas horas a oitocentas horas, conforme a área de habilitação profissional pretendida. Em relação à prática, característica histórica do ensino profissional, os Artigos 16 a 16.2.2 dividem-na em duas modalidades: a que se inclui nas cargas mínimas de estudo da habilitação profissional, e a que toma a forma obrigatória de estágio profissional supervisionado, com uma carga horária mínima acrescentada à carga horária definida para a habilitação profissional ou perfil profissional de conclusão. Nas duas modalidades, prevê-se a parceria com empresas ou demais organizações para a efetivação da prática profissional, sob diferentes formas de atividades, facultativa no caso da prática escolar, obrigatória quando ocorrer o estágio profissional supervisionado. Quanto ao item VII, relativo a equipamentos e instalações, não encontramos referências maiores, embora o Artigo 16.1, ao referir-se à prática profissional, aponte a possibilidade de integrá-la no ambiente escolar, nas empresas e organizações, através “de projetos, estudos de caso, visitas técnicas e viagens orientadas, simulações, pesquisas e trabalho de campo e de laboratório, oficinas e ambientes especiais”. De certa forma, cremos que isto implica em reduzir os efeitos negativos da falta de recursos materiais da escola técnica.

A Lei 9.394/96 e o Decreto 2.208/97 sofreriam críticas dos segmentos sociais que se manifestaram contra o caráter autoritário da nova legislação educacional, incluindo-se também a aquiescência e submissão do governo brasileiro à ingerência de organismos internacionais, que objetivaram a manutenção da expansão do capitalismo em nível mundial. No transcorrer do ano de 2003, seminários e debates contaram com o interesse, participação e sugestões de representantes de órgãos governamentais, instituições escolares e educadores, entidades de classe, Sistema S e sociedade política, devidamente registrados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Buscou-se estabelecer alternativas de ação que coibissem o dualismo educacional e ampliassem a oferta do Ensino Médio nas escolas técnicas estaduais e escolas federais de educação tecnológica, pelo menos no plano teórico. Definiu-se a minuta de um documento substitutivo ao Decreto nº 2.208/ 97, de preferência que se apresentasse na forma de um Projeto de Lei de providências educacionais mais amplas e duradouras, tal como a de integração dos Ensinos Médio e Técnico. Tendo em vista estas e outras alegações comparativas do Decreto nº 2.208/ 97, este foi formalmente substituído pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que definiu novas orientações concernentes à organização de Educação Profissional. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) solicitou maiores informações sobre a implantação do Decreto nº 5.154/ 2004, na

instabilidade gerada pelo período de transição de um decreto a outro. A urgência decorria da implantação do novo decreto no ano letivo de 2005 e das dúvidas manifestadas pelos sistemas de ensino e instituições escolares sobre a adequação das Diretrizes Curriculares Nacionais, aplicadas à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Tendo como Relator o Conselheiro Francisco Aparecido Cordão, as explicações confirmaram a validade das Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que permaneceriam quase que inalteradas.

Em que se pese a implantação recente das alterações organizacionais do Decreto nº 5.154/ 04, necessitamos de um razoável espaço de tempo para avaliar os seus efeitos positivos ou negativos e os motivos subjacentes a estas alterações. Embora a nossa pesquisa decorresse na vigência do Decreto anterior, a leitura preliminar do atual Decreto não prenuncia grandes alterações. Mantida a articulação entre o Ensino Médio e o Técnico, esta se desenvolverá sob as três formas seguintes: *integrada* na mesma instituição de ensino e com uma única matrícula para os dois cursos; *integrada* em diferentes instituições de ensino com manutenção de um convênio de intercomplementaridade e de projeto pedagógico unificado entre as escolas conveniadas, mas com matrículas distintas; *concomitante*, como se dispõe no Decreto nº 2.208/ 97, na mesma instituição de ensino, com matrículas separadas para os cursos médio e técnico, ambos articulados à Proposta Pedagógica da unidade de ensino; *concomitante* em instituições de ensino distintas como já se praticava anteriormente no decreto substituído; *subseqüente*, em substituição a seqüencial, para os possuidores do diploma de Ensino Médio.

A esta caracterização sumária da dimensão organizacional adotada, explicita-se ainda que as escolas que já se enquadram nas determinações do Decreto nº 5.154/04, na oferta de ensino concomitante ou subseqüente, com cursos autorizados e planos de curso cadastrados, nada têm a providenciar, caso que não se aplica quando da adoção de novos cursos pelos estabelecimentos escolares. As orientações finais resumem-se a reproduzir o que mencionamos em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais. Da análise sobre o Decreto nº 5.154/04, fica-nos a impressão de que algumas falhas do destronado Decreto nº 2.208/97 tentaram ser corrigidas, sem que com essa medida houvesse uma retomada da integração no modelo da Lei nº 5.692/71. Na condição de recém-nascido, o decreto já sofre críticas quanto à falta de uma concepção teórico-filosófica comprometida com a quebra do dualismo educacional brasileiro, escamoteada pela superficialidade das intenções corretivas. Alegam educadores como Frigotto, Ciavatta

e Ramos (2005, 1094-1095) que não há uma nova concepção pedagógica orientadora, e que foram frustradas as expectativas ligadas ao novo decreto, justamente porque integrar tem conotação diferente e mais ampla que a simultaneidade da educação proposta e que a manutenção das diretrizes curriculares para o Ensino Médio e o Ensino Técnico não foram revistas, medida necessária a um processo de integração entre os cursos. Acrescentam os autores que apenas preservou-se a “política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, aliás, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais”.

Se a polêmica instala-se, pensamos que pelo lado da escola técnica as condições de funcionamento passam por um processo de acomodação às determinações legais, afetando internamente tanto o espaço organizacional como o cultural. No primeiro, trata-se de recompor a programação das práticas escolares segundo as novas normas; no segundo, trata-se de assimilar estas normas e incorporá-las à rotina das atividades administrativas e pedagógicas, já que as inovações produzem efeitos correlativos. Assim sendo, se não cabe à escola técnica furtar-se ao ordenamento institucional, o diferencial localiza-se na atuação dos agentes que se apropriam do significado e da forma de aplicação do que lhes é preestabelecido no desenvolver da prática educativa, no interior das salas de aula, laboratórios e oficinas. A questão básica é, quando possível, “ler” o ser humano, de menor acessibilidade que o da leitura textual da retórica normativa, em relação ao grau de valoração que as leis de ensino assumem nos pensamentos e comportamentos subjetivos e que se refletem na cultura da instituição escolar.

4.2 O “ser-real” da prática escolar na ETE Paulino Botelho

No interior das escolas técnicas, o espaço regrado torna-se uma característica comum e impregna-se de uma cultura organizacional, como é inevitável perante a hierárquica atuação das normas oficiais. Buscamos no espaço cultural as contradições que indiquem que o “dever-ser” não se coaduna com as reais condições da prática escolar, isto é, das condições em que transcorrem as atividades cotidianas que constituem a prática escolar mediada pelos pensamentos, atitudes e ações dos membros da comunidade. Esta tarefa, aparentemente fácil, não o é, porque trabalhar a diversidade de posicionamentos subjetivos foge à mensuração meramente quantitativa. Para chegar às

possíveis contradições, o procedimento metodológico procurará manter a mesma ordem de exposição das características que localizamos no espaço escolar da ETE Paulino Botelho, analisadas tendo por base as questões que estruturaram a pesquisa: uma, que se refere às contradições internas detectadas nos depoimentos e questionários; outra, que revê a fundamentação teórica dos documentos oficiais para o ensino técnico, isto é, os limites teórico-práticos não considerados na legislação de ensino e que se incompatibilizam com a aplicação concreta de seus preceitos. Por fim, uma terceira pretende estabelecer os efeitos sobre a cultura escolar, decorrentes da interseção das regras formalizadas nos espaços organizacional e cultural.

A primeira questão que identificamos refere-se à *articulação* do Ensino Médio ao Ensino Técnico na unidade de ensino. Nossos depoentes não criticam essa acomodação, que entendem ser útil para suprir falhas de preenchimento do espaço físico e manter a qualidade de ensino. Dissemos que o Ensino Médio é o estranho no ninho, mas atribuímos dois motivos para esta inserção, estes confirmados pelos agentes escolares: a ocupação do espaço escolar ocioso pelos alunos do curso médio e, conseqüentemente, a formação de um contingente de alunos que se direcionem para os cursos técnicos na própria instituição de ensino. A estratégia da articulação entre cursos foi o traço cultural inevitavelmente adicionado à cultura escolar, pela aplicação prática que do espaço organizacional atinge o cultural. Historicamente, a escola profissional marcou-se pela cultura do trabalho manual, que foi largamente incentivada na política e nas reformas educacionais. Houve mudança conceitual sobre esta característica específica marcante, por parte dos formuladores das leis de ensino? Não cremos nesta possibilidade, mas, sim, que houve uma acomodação de interesses de natureza política e econômica, dos quais não constava implantar a educação de formação integral do profissional técnico, no sentido de oferecer-lhe tanto a cultura geral como a profissional em um modelo único de escola, a exemplo do prescrito pela Lei federal 5692/71. Aliás, a atual legislação de ensino comprova medidas que tomam o caminho oposto. A esse respeito, entendemos ser muito mais viável para o Estado a manutenção do Ensino Médio que a manutenção dos cursos técnicos, estes mais práticos que teóricos, e que exigem maiores investimentos, tanto maior o custo operacional com máquinas e equipamentos quanto maior o número de alunos ingressantes. Neste caso, o discurso oficial conflita-se com a democratização da escola técnica, visto que se inviabiliza o princípio das Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a política da igualdade.

Uma segunda questão em que não detectamos divergências foi em relação aos “*vestibulinhos*”. A prática da seleção, anual e semestral, incorporou-se à cultura escolar e ganhou o seu espaço nas atividades cotidianas, com programação específica que duas vezes ao ano tumultua o ambiente escolar, resultando no acréscimo das tarefas internas à Escola e na mobilização dos que participam do processo. Os depoentes não se contrapõem à realização dos vestibulares, considerando-os necessários para preservar a qualidade de ensino dos cursos técnicos e do curso médio, através da seleção que avalia o nível dos conhecimentos dos candidatos. A preservação aludida diz respeito à baixa escolaridade dos pretendentes ao ingresso nos cursos disponibilizados, em sua maioria egressos do ensino público, após a análise de quais cursos técnicos são viáveis de oferecimento no semestre. Mesmo que os membros da comunidade escolar reconheçam que é socialmente injusta a aplicação do vestibular, consideram que lhes cabe, sim, lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimentos com que se defrontam na prática docente, pelo mesmo motivo apresentado para a articulação dos cursos médio e técnico: a qualidade de ensino. Por outro lado, a deficiência de recursos materiais investe o vestibular de uma função econômica, como fonte de verba para a preservação das atividades escolares, principalmente, nas aulas práticas. Esta falha, evidentemente, não pode ser atribuída à comunidade escolar. A aparente contradição está no fato de a prática escolar seletiva não ser explicitada nas normas de ensino, em geral expressas em termos concisos e detalhados, mas ser aceita como providencial, mesmo quando definida como de caráter discriminatório e excludente. A contradição maior está na forma como a legislação de ensino exige da escola técnica a educação de qualidade para a formação do profissional polivalente, na medida em que, para isto, omite-se a obrigatoriedade de investimentos pelo Estado para elevar a qualidade dos níveis de ensino público, omite-se o pragmatismo que rege a política educacional de contenção de recursos para a escola técnica e legitima-se a omissão nessa realidade concreta através da prática escolar seletiva do vestibular.

Apresentamos o histórico dos vestibulares da ETE Paulino Botelho e vimos que a demanda pelos cursos técnicos vem crescendo continuamente, notadamente pela demanda aos cursos noturnos. Se a Escola está com suas dependências ociosas, com certeza não é por falta de candidatos, mas porque os cursos técnicos são majoritariamente localizados no período noturno, procurados por alunos que são trabalhadores diurnos, sem opção de escolha, ou, no caso contrário, por aqueles que a tem, mas opções condicionadas pela aprovação no vestibular. Portanto, como mecanismo de contenção legitimado

institucionalmente, o vestibular cumpre a sua finalidade. Outros exemplos concretos acrescentam dados a esse respeito. O Censo Escolar do ano de 2003, disponibilizado pela SETEC/ MEC, informa que o poder público e a iniciativa privada compartilham de forma desigual os 2.789 estabelecimentos de cursos técnicos, com 600 mil alunos e 248 mil formandos no ano de 2002. Cabe às instituições privadas a porcentagem de 71,1% de domínio dos estabelecimentos e 28,9% à iniciativa pública, esta parcelada em 19,8% estabelecimentos estaduais, 5% para os federais e 4,1% para os municipais. A concentração de estabelecimentos de cursos técnicos é mais elevada na região Sudeste, com 1.885 unidades escolares. Neste universo escolar, São Paulo concentra 41,7% do total de estabelecimentos brasileiros, aproximadamente 1.163 estabelecimentos técnicos. A participação da oferta de educação profissional, nas várias regiões brasileiras, é vista como medida corretiva de combate às desigualdades regionais, com a inclusão social crescente de jovens e adultos que demandam a capacitação profissional. Se assim é, e retomando o que expusemos sobre o ingresso na escola técnica, o “vestibulinho” é uma prática escolar que contradiz as intenções governamentais de zelar pelo bem estar público, por ser uma estratégia anacrônica e excludente que não promove a inclusão social dos que desejam ingressar nos cursos técnicos. E mais, pretende-se resgatar a desigualdade social brasileira, tendo por mediação o papel redentor da educação escolar profissional, esta historicamente instituída e mantida como símbolo do dualismo educacional brasileiro.

Vejamos outra notícia veiculada pela SEMTEC, que expõe parcerias entre os setores de educação pública e privada. Trata-se do projeto “Escola de Fábrica”, assinado em 16 de dezembro de 2004, pelo MEC, Fiesp, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e empresários. As palavras de ordem comum são “inclusão social” e “inclusão técnica de nível fundamental”, isto é, a inclusão social de jovens para a capacitação profissional básica, hoje chamada de formação inicial, que corresponde à qualificação profissional, direcionado o projeto para jovens de quinze a dezoito anos de baixa renda familiar, e até vinte e um anos para os concluintes do programa Brasil Alfabetizado ou que cursem a educação de jovens e adultos. Para a Fiesp, trata-se de bem formar a mão-de-obra qualificada e complementar às atividades desenvolvidas pelo Senai e Sesi. No aspecto financeiro e material, a parceria afirma-se com o investimento de R\$ 25 milhões, derivados do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), com a finalidade de criar quinhentas escolas no ano de 2005, e implantá-las nas empresas “com produção técnico-pedagógica, acompanhamento e gestão, incluindo a avaliação e a

certificação dos alunos”, devidamente organizadas por unidades gestoras, por exemplo, as Organizações Não Governamentais. A parceria inclui o financiamento pelo MEC, com destinação às unidades gestoras de R\$ 30 mil por curso em cada escola, cabendo às empresas o fornecimento de infra-estrutura física, recursos humanos e demais custos de implantação. Ampliando o seu financiamento, o MEC dispõe-se a arcar com bolsas de estudo dos alunos nos primeiros seis meses dos primeiros anos de implantação. Esta notícia levanta duas ordens de considerações. Sob o ponto de vista quantitativo, existe uma população carente de formação profissional inicial ou de qualificação, a ser formada não pelas escolas técnicas, mas no âmbito interno das empresas, com correspondente queda da demanda por vagas na escola pública. Posteriormente, quando vinculados ao trabalho nas próprias empresas, esses trabalhadores qualificados poderão ser solicitados a ingressar nos cursos técnicos modulares, nos quais tornar-se-ão técnicos habilitados. Sob o ponto de vista educacional, as parcerias suprem a baixa oferta das escolas técnicas estaduais públicas de cursos de formação inicial ou qualificação profissional para jovens e adultos trabalhadores, enquanto que, do ponto de vista econômico, permitem ao Estado restringir maiores investimentos, caso arcasse isoladamente com a devida responsabilidade social. No Estado de São Paulo, segundo a lista de cursos de qualificação profissional disponibilizada para o vestibular de junho de 2003, apenas onze ETEs ofereciam cursos de qualificação. Nas demais, os vestibulares destinavam-se à seleção para os cursos técnicos modulares, como ocorre na ETE Paulino Botelho, que procura manter o equilíbrio numérico entre os alunos ingressantes e os egressos das habilitações técnicas.

Uma outra característica organizacional de ação direta sobre a qualidade de ensino é o *sistema modular*. A contradição entre o que as leis pregam, quando aludem à formação do profissional técnico competente e dotado de valores pessoais, e a redução drástica para praticamente abaixo da metade dos quatro anos, anteriormente exigidos para a formação técnica, é evidente. Todavia, o consenso da comunidade escolar não é total quanto a esse assunto e dividem-se as opiniões. Uns posicionam-se a favor do sistema modular, apenas apontando-lhe a necessidade de acréscimo de mais um semestre, totalizando quatro semestres para a aprendizagem dos conteúdos escolares e para a formação mais completa do técnico. Neste sentido, outros entendem que a integração entre os Ensino Médio e Técnico era mais adequada que a atual forma de ensino. Os motivos para essa contraposição de opiniões variam. Aqui entrevistamos que a articulação dos dois ensinos é vista como complementadora das suas respectivas cargas horárias e que não há

perda para conteúdos escolares, mantendo-se a qualidade de ensino justamente pela articulação estabelecida entre cursos. Além disso, recai sobre o sistema modular o não favorecimento do relacionamento pessoal, no sentido do convívio mais prolongado que leva ao conhecimento mútuo dos membros da comunidade escolar, com a conseqüente falta de vínculos pessoais dos alunos para com a Escola. Neste caso, entende-se que há perda significativa de qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Parece-nos que, a respeito da adoção do sistema modular, os educadores não foram consultados, porque, tivessem sido, provavelmente o sistema modular não seria utilizado, em sua forma reducionista atual. Apesar desta ressalva, as práticas escolares ajustaram-se ao sistema modular, incorporado que foi à cultura escolar como o atual determinante organizacional do funcionamento interno da escola técnica.

Ao que tudo indica, não há contradição nos propósitos adotados pelas leis de ensino quanto ao sistema modular. Acreditamos que a existência do consenso e do dissenso, portanto, tem por base os interesses pessoais de cada grupo que compõe a comunidade escolar e, no âmbito externo, a interesses alheios à prática escolar interna. Pelo lado dos alunos dos cursos técnicos, comprovamos que são, em boa parte, trabalhadores das empresas da cidade de São Carlos, e que retornam à escola técnica em busca de uma habilitação técnica, mesmo quando já habilitados, pois alguns são egressos do antigo segundo grau ou possuem apenas certificados de qualificação profissional. É possível que a redução do tempo formativo dos cursos técnicos atendeu a interesses que informam a política educacional, permitindo a muitos alunos a regularização do diploma, de modo que os cursos técnicos mais curtos são, na teoria e na prática, mais viáveis ao aluno trabalhador e às empresas. É claro há exceções, que se confirmam em relação àqueles alunos que empreendem a formação continuada, mesmo após a obtenção do diploma regularizador da habilitação. Há divergências de opiniões entre os alunos, uns alegando que o ensino de quatro anos era de melhor qualidade e oferecia mais conhecimentos, e outros que seria possível manter a qualidade de ensino, mas se todos os alunos tivessem o mesmo nível de conhecimentos. Neste caso, o consenso define-se com o acréscimo de apenas mais um semestre de estudos, para resolver o problema.

Retomando o projeto “Escola de Fábrica”, consideramos que os trabalhadores qualificados, mas não habilitados, poderão enquadrar-se como futuros candidatos aos cursos técnicos e, em conseqüência, deverão submeter-se ao vestibular, como processo de exclusão ou inclusão nas habilitações profissionais técnicas. Mesmo

assim eles o fazem, pois a habilitação de curta duração dos cursos técnicos modularizados é o recurso mais eficiente e gratuito para a regularização profissional dos trabalhadores em relação aos seus locais de serviço. Segundo os depoimentos, a cidade de São Carlos conta com o Senai e o Senac para os cursos de qualificação profissional, sob a iniciativa das próprias empresas. Enquanto isso, a ETE Paulino Botelho mantém suas cotas programadas de cursos e alunos, desenvolvendo projetos e cursos de qualificação em localidades vizinhas, de forma a preservar-se de um eventual insucesso com a instalação de um novo curso. Este é realmente um problema mencionado por membros da comunidade escolar e que, na nossa opinião, limita sobremodo a autonomia da escola, visto que o sistema de cotas é também limitador do número de cursos e de alunos nas unidades de ensino técnico. Segundo o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais, a prerrogativa de autorizar ou não a abertura de novos cursos depende da avaliação do CEETEPS, embora não se impeça as escolas de solicitá-los.

No âmbito da *administração escolar*, um aspecto que gera discordância interna refere-se ao papel exercido pela Direção. A atribuição de um cargo, tradicionalmente associado ao exercício da autoridade e tomada de decisões, permite focalizar no setor administrativo a crítica pelos percalços da escola técnica, mesmo porque a cultura escolar incorporou o conceito hierárquico de administração. Esta interiorização ocasiona divergências que se refletem nas atividades escolares. Dividem-se as opiniões sobre o que se espera de uma administração eficaz e que produza resultados eficientes. No campo das relações pessoais, a contradição interna aprofunda-se no espaço escolar, porque enquanto se cobra da Direção uma intervenção direta no ambiente externo à unidade de ensino, cobra-se igualmente a sua presença constante nas atividades escolares. Podemos afirmar que a origem das pressões que afetam a administração escolar encontra-se nas condições de organização e de funcionamento predeterminadas tanto pela posição hierárquica da Direção, que determina as regras internas formais e de convivência, como pela atribuição da autonomia à instituição escolar, que lhe transfere a responsabilidade pela qualidade de ensino e pela avaliação da própria escola, sem que haja meios mais concretos para a elevação qualitativa de ambos. Assim, parte da comunidade analisada da ETE Paulino Botelho aponta caminhos que a Direção deveria empreender, justamente porque dele se espera a eficácia e a eficiência de ações e resultados. Os conceitos de eficácia e eficiência, quando aplicados à administração escolar, exige da Direção que assuma os papéis de educador, de empresário e de comunicador, isto é, que possua

competências tão flexíveis quanto as competências que a legislação de ensino delega à escola técnica para a formação profissional polivalente dos seus alunos.

Pela análise feita sobre o espaço organizacional e cultural da ETE Paulino Botelho, a questão primordial para gerar *qualidade de ensino* refere-se a verbas e aquisição de recursos materiais, que afeta o funcionamento dos setores administrativo e pedagógico na instituição. No primeiro, a autonomia escolar coloca para a Direção a incumbência de buscar recursos próprios para a subsistência das atividades escolares, ameaçadas pela insuficiência de verbas destinadas à Escola. Não há divergências de opiniões a esse respeito na comunidade escolar, mesmo porque de longa data convive-se com o problema de insuficiência de verbas e até mesmo desistiu-se de esperá-las. Cobra-se da Direção um estreitamento das relações com as instituições do setor produtivo local, como forma de obter recursos para a Escola e facilitar a distribuição dos estagiários nos locais disponibilizados, pois a ligação da escola ao setor produtivo ensejaria as parcerias com os estabelecimentos industriais que se dispusessem a isto. A concordância geral mostra que a crítica não é feita em relação ao dever do Estado quanto aos recursos que são devidos à escola técnica, mas não porque essa crítica não exista. Há, sim, uma conformação com a ausência do cumprimento desse dever, porque a ausência já foi incorporada à cultura escolar. Ao imputar à Direção a responsabilidade maior de intervenção, a comunidade analisada já não questiona o dever omitido, mas assume a sua responsabilidade, senão todos os seus membros, pelo menos uma boa parte deles. Ao ser facultada oficialmente, a autonomia escolar submete-se à redução de verbas governamentais, assume-as ao mesmo tempo em que legitima as providências tomadas no âmbito da escola. Neste sentido, a outorgada autonomia escolar cumpre o seu papel funcional, este legalmente legitimado.

Nesta empreitada difícil de conciliar a variedade de interesses e opiniões conflitantes, a *prática educativa* na ETE Paulino Botelho segue o padrão normal das atividades cotidianas, como elemento nuclear a muito tempo definido pela especificidade do ensino profissional, por sua vez sujeito a alterações normativas estruturais. Isto não significa que esta prática esteja isenta de discordâncias sobre aspectos correlatos, mas que as divergências se mesclam e que são mediadas por procedimentos nem sempre conciliatórios, como é usual no trabalho e na vida pessoal. Nas salas de aula concentra-se a real função social da escola técnica. Direção, coordenadores, professores, alunos e funcionários tornam-se integrantes de uma mesma orquestra, para a qual os instrumentos musicais de boa qualidade são necessários, se quiserem produzir determinada composição

de qualidade. A Direção exerce o papel do maestro, isto é, aquele que conduz a integração harmônica de atuações musicais variadas. Para uns, o compromisso de se obter boa música é maior; para outros, nem tanto. Segundo entendemos, todos assumem as suas competências, dentro do que é possível ser feito, e não como supostamente está determinado, o que deve ser feito, para a habilitação profissional do técnico. O discurso oficial é assumido formalmente, mas há mais que uma conformação para com as condições determinadas. De acordo com a conceituação depreciativa corrente sobre o ensino nas escolas públicas, e ainda que assim seja, esforços combinados são desenvolvidos para que a Escola sobreviva. Se a prática educativa se mantém e se são buscadas alternativas para melhorá-la, sem dúvida isto não se deve às proposições legislativas, mas às iniciativas que se desenvolvem no interior da instituição. Desvia-se a atividade administrativa e igualmente a pedagógica da dedicação máxima à prática educativa, e se voltam para problemas de natureza institucional que são mediados por soluções internas, como é o caso da alocação de recursos e também o da atuação e da atualização docente junto ao setor produtivo e ao mercado de trabalho. Estes últimos constituem-se como os mais antigos e permanentes traços da cultura escolar, articuladores e coadjuvantes na definição de políticas educacionais determinadas e, como atesta a lei, do sentido e direcionamento da própria prática educativa.

Se a Lei prescreve a autonomia escolar e de gestão, as contradições são evidentes porque as competências exigidas dos atores escolares diversificam-se. Acontece que estas exigências estão postas no momento presente de alteração das características políticas, econômicas e sociais que marcaram a trajetória histórica da ETE Paulino Botelho. Isto, sem dúvida, é um fator analisado pelas DCNs ao contextualizar a educação profissional na atual sociedade da informação, em que os mecanismos informativos não se situam apenas no âmbito escolar, de modo que na cultura da escola cruzam-se múltiplas influências que afetam as concepções tradicionais de atuação administrativa e de docência, bem como o comportamento discente. De modo, que os personagens presentes não têm a mesma lógica comportamental dos seus antecessores, mesmo porque se submetem a diferentes condições de vida e de trabalho. Em se considerando estas, como podemos caracterizar a docência exercida na ETE Paulino Botelho, no que ela possa apresentar de similaridade às outras instituições de ensino técnico? Por motivos pessoais, a maioria dos docentes concilia a docência com outra modalidade de atividade profissional e, no caso dos cursos técnicos, consideram o contato com as empresas e o mercado-de-trabalho a

condição básica e mediadora da relação entre a atualização dos conteúdos curriculares, a prática exercida pelos alunos nos locais de trabalho e as informações diretas que repassam aos alunos sobre o mercado de trabalho. O trabalho externo, assumido em empresas, instituições de ensino ou como empresários autônomos, justifica-se também pelos baixos salários que recebem. Patenteia-se, portanto, que ao trabalho docente impõe-se o concurso de competências pessoais, subdividas em função de determinantes preceituados como de natureza pedagógica e econômica.

No trabalho docente, as queixas são comuns contra a tendência genérica de imputar aos professores as falhas perceptíveis na prática escolar pedagógica. Notamos aqui divergências de opiniões sobre a conduta profissional que envolve maior e menor dedicação às atividades docentes, e maior e menor grau de valorização dos esforços individualmente desenvolvidos, devido à tendência de conceituação depreciativa generalizada que não ressalta a busca individual por informações, capacitação e atualização profissional. No âmbito da instituição escolar, caso o ensino apresente falhas ou queda do conceito de qualidade, não somente a Direção como os docentes são responsabilizados, sem considerar as particularidades da atuação de cada um deles. No âmbito da Avaliação Institucional (SAI), realizada pelo CEETEPS nas escolas técnicas, as divergências também estão presentes, ainda que não postas quanto à necessidade de avaliação, mas quanto à forma como é feita. Solicita-se que os membros da comunidade avaliem as falhas perceptíveis da Escola e que resulta na sua classificação em comparação a instituições similares, embora a finalidade precípua seja a de correção das falhas existentes. Entende-se que obedece a critérios objetivos que desconsideram os esforços internos para sanar as dificuldades da instituição, resultando na desvalorização interna e externa da unidade escolar, tida como não suficientemente produtiva e não conceituada como uma “boa” escola, sem que as condições materiais e salariais sejam supridas em suas deficiências. Esta é a realidade em que transcorre a prática educativa e que a legislação de ensino não menciona, bem como os conflitos pessoais que geram as dificuldades de relacionamento. É evidente que a existência de discordâncias internas não necessariamente seria sanada com a providencial intervenção da administração mantenedora superior, porque a heterogeneidade do pessoal escolar não conduz à homogeneização de pensamentos, de atitudes e de ações. A contradição está em que, ao se conclamar a unidade de ensino a ter um padrão de excelência dentro de uma visão empresarial, deixa-se de lado que a visão empresarial, hoje, passa a adotar um modelo de gestão que identifica a

satisfação dos trabalhadores no local de trabalho ao aumento da produtividade. Neste caso, reafirmamos que as DCNs revestem-se de conteúdo pragmático e funcional que propõe a educação de qualidade, a escola de qualidade, professores e alunos imbuídos de qualidade e de idealismo profissional, originado na retórica neoliberal de qualidade total das práticas escolares, como se estas não se processassem em condições conjunturais adversas.

Vejamos o problema da docência sob a dimensão pedagógica da *programação e conteúdos dos componentes curriculares*. Aqui, a contradição ao que prega a legislação de ensino é ainda mais evidente e, da mesma forma, aumentam as discordâncias e as concordâncias no espaço escolar. Há concordância geral sobre a incompatibilidade entre a duração de três semestres modulares, o currículo programático e a obtenção de competências próprias dos perfis profissionais das habitações técnicas. Não se forma o profissional realmente especializado, nem o profissional dotado de conhecimentos fundamentais ao exercício da profissão assumida ou que está em perspectiva de adoção. Cobra-se dos docentes a recuperação de conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores de ensino, sem considerar que conceitos e princípios matemáticos, físicos, químicos não são compartilhados de forma homogênea pelos alunos, o que implica na análise da qualidade do ensino público nos níveis de ensino público antecedentes. Este anacronismo é corroborado por discentes que já frequentaram vários cursos na ETE Paulino Botelho. Não podemos aceitar o desconhecimento dos formuladores da legislação educacional sobre a situação do nosso ensino público, porque, neste caso, eles estariam desvinculados ou omissos do exercício de estabelecer leis sem conhecer a situação concreta da realidade educacional brasileira. Caso o discurso teórico correspondesse à prática real, não haveria o problema de recuperação de conhecimentos básicos para a docência e, somente assim e dentro de um tempo expandido de aprendizagem, seria possível formar o técnico com um determinado perfil profissional.

A programação das atividades escolares, ainda que determinada e inclusa nas partes componentes do Plano Escolar, não elimina as circunstâncias imprevistas que circunscrevem as atividades específicas da escola técnica, por demais conhecidas pelos agentes da escola. A mobilidade cotidiana de problemas não programados e o cumprimento daquelas previamente agendadas liberam para o ambiente escolar a diversidade de posicionamentos pessoais, que confere à escola o papel de mediadora das divergências sociais. Convivem queixas de alunos a professores e vice-versa, ora referentes à preparação prévia e qualidade das aulas ministradas ora relativas a atitudes de

desatenção dos alunos aos conteúdos disciplinares ou ao desrespeito para com o docente. O impacto inicial dos problemas cotidianos recai sobre os professores coordenadores e as soluções são buscadas, antes de repassá-los para decisões mais conclusivas da Direção. Acumulam-se as queixas sobre a prática do estágio e sobre a reparação de máquinas e equipamentos, mas na socialização das dificuldades enfrentadas não está ausente a solidariedade. Alunos e professores apresentam propostas para combater a insuficiência de verbas, de modo a prevenir o agravamento da insolvência monetária quanto aos recursos didáticos. Propõe-se que as máquinas antigas sejam restauradas, com o concurso do trabalho conjunto de professores e alunos, e postas em condição de uso pelo atendimento viável ao ensino das noções básicas dos cursos técnicos. A solicitação de recursos às empresas locais é outra possibilidade de ação sugerida.

Nesse sentido, temos a racionalidade da programação no espaço organizacional e a subjetividade que se entremostra nas expressões individuais ou expressas na forma coletiva, diferentemente do que ocorria no modelo da escola profissional tradicional, em que as expressões eram contidas e as regras inquestionáveis. A ETE Paulino Botelho de hoje não se assemelha em programação e conteúdos comparativamente ao seu estágio de escola profissional e, depois, industrial, mas o que perdura é a especificidade de ensino, a identidade institucional e a função social que têm como traços culturais duradouros uma dada programação das práticas escolares e dos conteúdos curriculares e, nestes, a interferência paralela do mercado de trabalho. A legislação de ensino para a educação profissional de nível médio conhece, aprova esta vinculação e a prescreve no contexto da sociedade atual. Por esta razão, dissemos que se atribuiu uma função funcional para o ensino profissional, mantida atualmente por meio do espaço organizacional que integra o currículo como um dos mecanismos de programação sistemática, e que é particularizado nos componentes das áreas e cursos técnicos.

O Estágio Supervisionado não é um componente curricular independente, mas sua obrigatoriedade vincula-se à demanda e oferta de estagiários para os locais de trabalho, que se definem e se vinculam às áreas profissionais de informática, administração, saúde e indústria. Novamente, entram em foco as atuações administrativa e docente de contatos preestabelecidos com empresas, instituições de ensino, hospitais e postos de saúde e demais estabelecimentos comerciais. O estágio obrigatório pode assumir várias formas de efetivação: interna e externa ao ambiente escolar. Interna, como prática curricular realizada na própria escola, na forma de prestação de serviços ou de atividades

de pesquisa; externa, como prática observada e aplicada nos locais mencionados e determinada pela área profissional. Entretanto, o “ser-real” da situação dos estágios enfrenta a barreira numérica dos alunos trabalhadores, isto é, a prática estagiária já está definida no interior dos seus lugares específicos de trabalho, alinhados às áreas profissionais em curso. Neste caso, baixa a oferta numérica de estagiários disponíveis frente à demanda dos locais receptores, acarretando mais um problema de cunho didático-pedagógico, ao qual se acresce o preparo do candidato estagiário para a entrevista prévia para admissão, que envolve regras comportamentais e de apresentação pessoal. Não é descartada a procura do local de estágio pelo próprio aluno e muitos o fazem, pois não é incomum a presença no quadro de avisos da instituição de algumas ofertas de estágios.

Os *conteúdos* dos componentes curriculares são o grande delineador de discordâncias internas. As disciplinas identificadas como transversais – Ética e Cidadania, Tecnologia e Meio Ambiente, Gestão e Qualidade, Informática, Estatística, Leitura e Produção de Texto –, comuns a todos os cursos técnicos, seriam eliminadas na opinião da maior parte dos alunos dos cursos técnicos. As divergências entre os discentes ficam por conta dos que as consideram úteis, em boa parte pela conexão que pode ser estabelecida em relação às várias áreas profissionais. As disciplinas teóricas específicas têm melhor aceitação pela utilidade do vínculo que estabelece com prática profissional, mas não raro encontramos representantes dos dois grupos que defendem a remodelação curricular, com a preservação apenas dos conteúdos específicos aos cursos técnicos, que consideram mais aos cursos técnicos. Como vemos, a histórica questão da separação entre cultura geral e cultura técnica das antigas escolas profissionais ainda está em voga e incorporada tanto no espaço organizacional como no cultural da unidade escolar. Mas o seu significado transcende os limites do espaço escolar, de forma que a aceitação dos temas transversais por professores e alunos condiciona-se ao aumento mínimo de mais um módulo semestral ao tempo de formação nos cursos técnicos, sem que haja crítica maior aos seus fundamentos e aos propósitos político-econômicos subjacentes a uma proposta pedagógica de transversalidade e de interdisciplinaridade curricular. Não é questionada a apropriação que recai sobre os conteúdos de ensino para a geração de competências e de perfis profissionais definidos e nem a articulação entre princípios gerais e específicos que mencionam a laboralidade, a empregabilidade e a polivalência, que se respaldam na posse de atributos pessoais qualificadores do cidadão competitivo, criativo, crítico, autônomo etc., também funcionalmente qualificados no interior das atividades de produção.

Se o “dever-ser” da educação profissional prega a atribuição de competências e *valores pessoais* aos alunos, o “ser-real” comprovou que os temas transversais não são de interesse e de utilidade imediatos, e que atribuir valores nos cursos técnicos permanece no mais no campo do “dever”, e menos do “ser”. Os dados coletados demonstraram que as opiniões dos alunos acentuam que consideram estar recebendo valores através do Ensino Técnico. Em virtude de a presente pesquisa não poder avaliar valores pessoais, a não ser se expressos em comportamentos observáveis, e que não é o nosso caso, afirmamos que os alunos tendem a considerar como valores pessoais habilidades adquiridas e vinculadas à prática profissional, tais como adquirir conhecimentos atualizados, a competência profissional, realizar um bom trabalho e, especialmente o trabalho em equipe. Aliás, comprovamos nas atividades escolares da ETE Paulino Botelho o trabalho em equipe, para o desenvolvimento de projetos específicos a cada área profissional, como demonstrado na exposição de trabalhos na “Semana Aberta” à comunidade. De fato, os dados indicam que os conhecimentos e as habilidades estão sendo desenvolvidos como competências pessoais em alinhamento ao prescrito pelas DCNs, porque a especificidade institucional media esta concordância linear. Os valores que constam dos questionários aplicados, tais como a criatividade e a iniciativa pessoal, foram assinalados porque estavam associados ao desenvolvimento de projetos. O mesmo ocorreu quando o termo valor foi associado à competência profissional, o que confirma, sem dúvida, que os alunos estão centralizados no mercado de trabalho, enquanto que o item capacidade crítica, desvinculado de uma complementação ao seu sentido, foi bem menos assinalado.

Neste caso, se a aquisição de valores pessoais é uma questão de difícil verificação, também o é de prescrição, tal como o faz as DCNs para a educação profissional de nível técnico. Por outro lado, considerar que a escola técnica não transmite nenhum valor pessoal é limitar a abrangência de sua função social específica, que é a sua própria identidade institucional. Se os alunos pressupõem que lhes são transmitidos valores pessoais, mesmo se subordinados a uma finalidade prática diretamente vinculada ao trabalho, esta suposição em si mesma já encerra algum posicionamento crítico a respeito e alguma influência positiva da atuação docente responsável por ministrar as disciplinas teóricas, ainda que os alunos, conscientemente ou não, priorizem o que é próprio do mercado nas questões referentes à educação profissional. A prioridade concedida demonstra, mais uma vez, que a aproximação da escola técnica ao setor produtivo faz parte

do seu histórico cultural, devidamente implantado por políticas educacionais que vêm, de longa data, conciliando-se aos interesses empresariais.

Em relação à avaliação discente sobre a relação entre a *escola e o trabalho*, buscou-se registrar o grau de satisfação ou de insatisfação com as condições de ensino e aprendizagem na unidade escolar, em sua vinculação ao trabalho. O empate técnico que se entremostrou nas alternativas assinaladas demonstra que os conteúdos das disciplinas contribuíram para a aquisição e ampliação dos conhecimentos, como fonte de satisfação pessoal e de desempenho profissional em relação a cargo e a salário. No lado oposto e praticamente com o mesmo número de alternativas assinaladas, a crítica avaliadora dos alunos acusa a falta de atualização dos conhecimentos e habilidades adquiridos nos cursos técnicos, deficiência à qual se acrescentou ser a prática profissional escolar menor que a do local de trabalho, e de não se adequarem ao exercício da profissão. Este fato nos leva a concluir que sempre haverá um contingente de alunos cuja atenção poderá ser atraída pela competência docente em ministrar aulas sobre a aquisição de valores pessoais, mesmo para aqueles que vinculam o Ensino Técnico ao aprendizado restrito de práticas utilitárias. Diante desta confrontação, salvaguarda-se a função social da ETE Paulino Botelho, pois, se alguma capacidade de desenvolver a crítica foi adquirida na escola, ela o foi através de matérias teóricas específicas e complementares, quando associadas e aplicadas à prática exercida nas dependências escolares, ainda que considerada deficitária. E, neste ponto, a escola técnica é isenta de responsabilidade, a não ser àquela que lhe foi atribuída oficialmente pela concessão de autonomia escolar.

Pelo lado da integração escola e empresa, o pensamento comum dos membros da comunidade escolar da ETE Paulino Botelho refere-se à alternativa de cooperação mútua, como meio de contrabalançar a ausência da ação governamental. Algumas empresas tentam ajudar de alguma maneira, inclusive fornecendo o perfil do profissional necessário que lhes é necessário. Outras, porém, cobram a qualidade de ensino, mas se omitem do auxílio que poderiam prestar ao ensino técnico público. No entremeio da questão, atribui-se à presença do Senai o desvio de interesse pela escola técnica, em vista de esta escola particular fornecer à indústria o profissional especializado em sua função. A disparidade de condições materiais em relação às apresentadas pela ETE Paulino Botelho é comprovada por alunos e membros da comunidade escolar, que tiveram acesso a dependências do Senai e que o apontam como um modelo de formação profissional a ser adotado pelas escolas técnicas, em conformidade com o profissional

competente que as empresas requerem. Assume a escola técnica a função, correlata à sua própria especificidade de ensino, de introduzir-se no meio empresarial, cooptar interesses variados e direcioná-los para “seu” profissional técnico, não tão especializado pelo curso técnico que frequenta e, ainda mais, de composição curricular com disciplinas transversais sobre valores pessoais dispensáveis, segundo o ponto de vista empresarial de que a valorização do trabalhador passa pela formação de competências pessoais para a elevação da produtividade. É mais uma das discrepâncias que se colocam para as escolas técnicas em geral e para a ETE Paulino Botelho em particular: a conciliação dos seus objetivos aos da lógica do mercado, já que a concepção pedagógica atual é a de igualá-los.

Com a exposição deste capítulo, pensamos ter demonstrado que as práticas escolares regradas configuram-se no cotidiano escolar tal e qual são prescritas nas leis de ensino, abordadas e implementadas no âmbito da função educativa da escola técnica, a partir de um estudo de caso que possa estabelecer similaridades e diferenciações com instituições de ensino de idêntica natureza institucional. Expressam-se as leis no espaço organizacional da ETE Paulino Botelho como código simbólico do deve-ser oficializado para a educação profissional de nível médio, materializado na cultura escolar, consensualmente ou não, pela intervenção dos agentes escolares que se apropriam do seu propósito normativo e o transferem para a atividade pedagógica concreta. Este processo de objetivação não é imediato, mas alinha-se a outro de acomodação gradual e imprevista às regras impostas, decorrente da constatação desta pesquisa sobre a heterogeneidade de pensamentos, atitudes e ações que impedem a homogeneização com base nestes condicionantes. Entretanto, o processo também não está isento da assimilação de noções funcionais e pragmáticas da retórica legislativa atual, que aproxima a função social da escola técnica dos objetivos das atividades produtivas, e ostenta em sua forma gráfica os mesmos conceitos que são específicos e advindos daquelas. No âmbito da instituição de ensino individualizada e das práticas escolares recorrentes ao processo de ensino e aprendizagem, as divergências presentes atestam que há parcial resistência à concepção pedagógica oficial que orienta os cursos técnicos. No âmbito dos efeitos generalizados das leis de ensino sobre a rede escolar, podemos afirmar que não houve redimensionamento conceitual teórico-filosófico para o Ensino Técnico, mas a manutenção da concepção pedagógica unilateral de vinculação da identidade institucional e função social deste ao mais ascendente traço cultural que tem definido os objetivos, metas e princípios da escola técnica, que é a atividade econômica.

CONCLUSÕES

As conclusões decorrem da investigação sobre a identidade institucional da ETE Paulino Botelho, centrando na instituição escolar a análise das características do espaço organizacional e cultural que, respectivamente, unificam e diferenciam as práticas escolares, aqui abrangidas, que se processam no cotidiano escolar. Ao contrapormos o discurso oficial das leis de ensino para a educação profissional de nível técnico ao discurso de parte da comunidade escolar, tínhamos por objetivo apreender pontos contraditórios entre ambos, que atestassem que o proposto como “dever-ser” podia ou não corresponder ao “ser-real” de organização e de funcionamento da escola técnica atual. As conclusões remetem-se a asserções de ordem geral e particular sobre os contextos externo e interno à Escola.

Primeira asserção: sob o enfoque do contexto externo, o Estado de São Paulo apresenta um histórico de liderança econômica e educacional no Brasil, que empresta qualidade de ensino e de recursos materiais e financeiros a cada uma das escolas técnicas da rede pública do CEETEPS. A realidade das condições em que se processa o ensino público na escola técnica contradiz essa asserção. A qualidade de ensino da Escola não está no patamar desejável e correspondente à liderança econômica e tecnológica exercida pelo Estado de São Paulo, considerando-se ainda que a cidade de São Carlos, também definida como pólo tecnológico e educacional, abriga a ETE Paulino Botelho, sem que a unidade de ensino apresente-se suprida de recursos adequados para o exercício de práticas atualizadas e circunscritas ao cumprimento de sua função social de habilitar o profissional técnico. Cremos ser inadmissível que faltem os recursos de qualquer espécie para a escola técnica, justamente pela sua vinculação à importância do setor produtivo local, que se estende aos âmbitos regional e nacional. De acordo com a vinculação da escola técnica às características do meio circundante, prescrito nas leis de ensino, e se este é o descrito acima, neste caso a legislação específica para a educação profissional de nível técnico mantém um discurso textual também inadmissível.

Segunda asserção: em relação ao *espaço organizacional*, a identidade institucional da escola técnica é única e se cumpre na sua função social exercida de forma autônoma. Contrapomo-nos parcialmente a esta afirmação. Sob o aspecto estrutural, a organização do ensino é uma característica comum e unificadora dos procedimentos

internos às instituições escolares de ensino técnico. A análise histórica sobre a evolução do ensino profissional demonstra a especificidade de ensino, primeiramente direcionado para a qualificação profissional dos segmentos sociais mais carentes da população brasileira como artífices. Neste sentido, a função social das antigas escolas profissionais e das atuais escolas técnicas pode ser definida como “única”, porque portadoras de uma identidade institucional específica que definia e define objetivos e fins pragmáticos de subsunção dos segmentos sociais mais carentes à manutenção das posições sociais e de trabalho na sociedade de classe brasileira. Sob a vigência de um novo discurso oficial alterou-se a organização de ensino para a sua forma atual, mais coerente com as relações globalizadas de produção que afetam a organização do trabalho e a geração de competências profissionais, mas manteve-se o viés tanto assistencialista como funcionalista e excludente de interesses político-econômicos constritores e limitadores do significado autônomo e democrático da função social que a escola técnica presta à sociedade brasileira.

Se a identidade institucional confirma-se na legitimidade da função oficialmente reconhecida e na presença física dos prédios escolares, ainda assim discordamos de a função social da escola técnica ser autônoma. Ela não foi, não é e nunca o será inteiramente em uma sociedade capitalista, porque está vinculada formalmente ao setor produtivo desde o passado. Nada garante, até o presente momento, que a sua função social específica possa subtrair-se a essa vinculação em qualquer outro tipo de sociedade que se organize pelos ditames econômicos, de modo a desvincular-se de influências de interesses externos não propriamente educacionais. No entanto, a legislação de ensino prescreve a autonomia escolar, o que subentende a liberdade de atuação pedagógica e de recursos próprios que assegurem a qualidade de atuação. No aspecto material, vimos que os recursos oficiais são oferecidos em doses homeopáticas, mas insuficientes para debelar a deficiência de qualidade do ensino público, afetando sobremaneira as práticas educativas. Em relação à autonomia pedagógica, o discurso oficial também prescreve que as fases constitutivas do processo de elaboração do projeto pedagógico escolar assumam características de natureza democrática e participativa, de modo a pautar o trabalho associativo em torno das atividades escolares de ensino e aprendizagem. Mesmo que a construção da proposta pedagógica permita a individualidade de expressão sobre a programação e os conteúdos das áreas e cursos técnicos, a autonomia com base nas expressões individualizadas deve também se ater à unificação dos aspectos priorizados nas normas organizacionais superiores, entre as quais se inclui o processo de avaliação sob

critérios de eficácia e eficiência de cada unidade escolar de ensino técnico. Sob a perspectiva da racionalidade organizacional, fica limitada a autonomia escolar no âmbito do processo pedagógico, mas não no âmbito da alocação de recursos próprios.

Da mesma forma, alude-se à prerrogativa de a escola técnica ter autonomia para a elaboração curricular autônoma e contextualizada ao mundo do trabalho. Entendemos que a autonomia é restrita, porque limitada a um percentual definido para a escolha de disciplinas complementares àquelas aprovadas pelos órgãos superiores. Por outro lado, como afirmamos a histórica vinculação da escola profissional ao setor produtivo, o currículo, como meio organizativo e operacional da proposta pedagógica, por si só não assegura a função social da escola técnica. A especificidade desta é que determina a composição curricular e a necessidade comprovada de recursos materiais para desenvolvê-la, em concordância com as competências exigidas para os perfis profissionais de conclusão, mediadas pelas práticas escolares educativas. Neste caso, a autonomia escolar encontra-se limitada pela correspondência de sua função ao mundo do trabalho, em que interesses aparentemente contraditórios entre o setor educacional e o setor produtivo recaem sobre o perfil do profissional a ser habilitado, como ocorre se o profissional habilitado em uma escola técnica pública não for solicitado pelo setor produtivo.

Terceira asserção: *o espaço cultural* diferencia as práticas escolares padronizadas do espaço organizacional específico da escola técnica. De fato, a pesquisa realizada nos mostra que a ETE Paulino Botelho é um espaço físico registrado numericamente, de modo que possui um cadastro próprio como escola técnica estadual e que já a individualiza sob o aspecto organizativo. Mas é comunidade que a integra, as subjetividades diversamente expressas nas atividades cotidianas, que a diferencia institucionalmente, pois as características que passam a permear internamente as práticas escolares são mediadas pela adoção de estratégias possíveis na busca individual e coletiva por soluções reparadoras das deficiências diagnosticadas. Portanto, é também único o espaço cultural de cada instituição de ensino, como campo de resistência ou de acomodação às normas organizacionais, tal como entrevimos nos consensos e dissensos dos agentes institucionais sobre as práticas escolares. Nesta unicidade informal, as estratégias mediadoras conciliam-se aos encontros internos que surgem nos aspectos ligados à prática educativa cotidiana, desenvolvida em meio à divisão social e técnica do trabalho que a complexidade da escola técnica atual é levada a assumir em seu interior, por força da interferência de fatores externos na sua função social. A busca e o

desenvolvimento de projetos financiados podem ser tomados como exemplos de que o conceito de autonomia escolar foi incorporada ao espaço cultural da Escola, bem como a necessidade de buscar o apoio empresarial para garantir a sobrevivência material e pedagógica. Traços organizacionais e culturais são adicionados ou suprimidos da cultura escolar, se consultarmos a historicidade que os revestem. Mas o caráter sistemático da legislação de ensino geral e específica para a educação profissional de nível técnico enfatiza o predomínio dos primeiros e ignora a importância dos segundos, desta forma atendo-se e efetivando teorias que se pensava afastadas da área educacional, quando, na realidade, elas estão presentes e apenas se revestem de nova expressão textual.

Quarta asserção: a manutenção da identidade institucional ou da função social da escola técnica depende da dinâmica integrativa do *espaço organizacional e cultural*. Esta afirmação é verdadeira, porque se a considerarmos falsa não haveria alternativa de subsistência educacional para a função social das escolas técnicas, na perspectiva educacional de formação integral do educando. A pretensa autonomia administrativa e pedagógica assim o é por não haver, comprovadamente, atuação autônoma ampla e irrestrita em nenhum desses espaços, embora essa particularidade não transpareça nos autos oficiais. Como já abordamos, o espaço organizacional é predeterminado em suas características funcionais e administrativas e no espaço cultural vicejam os dissensos e consensos sobre as normas oficiais e sua influência sobre as práticas escolares cotidianas na unidade de ensino, mas na escola técnica ainda há espaços para manifestações pessoais na busca de alternativas que amenizem os impactos de seus problemas reais. Esses espaços, necessariamente, são ocupados por membros da comunidade escolar que visam o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem e das condições materiais da instituição, dentro do que lhes é facultado proceder. Portanto, se a autonomia escolar é concedida, ela o é nominalmente, porque parcialmente concretizada em seus aspectos administrativo, pedagógico e cultural. A escola técnica tem cumprido uma função social com a similar parcialidade que lhe é facultada, e ela o faz ainda hoje perante condições adversas. É no fator humano da instituição escolar que projetamos a alternativa à mercantilidade da educação profissional, visto que agrega os condutores das práticas escolares transmissoras de conteúdos integrativos dos saberes profissionais aos de valores pessoais, em contrapartida à especulação neoliberal na educação de privatização dos elementos constitutivos da identidade institucional, hoje atualizada, padronizada e centralizada nos conceitos liberais originais.

As leis de ensino são documentos formulados com concepções tão idealizadas quanto pragmáticas que, evidentemente, desconhecem ou omitem a realidade escolar, tal qual expusemos nesta pesquisa. Demonstram a presença de princípios liberais que, hoje, se expostos sob uma nova linguagem, não resistem à análise particular e global, sobre a sua origem. Nasceram e evoluíram em solo brasileiro sob as orientações de interesses da sociedade civil e política, os quais, sem exceções, têm resultado em políticas educacionais que submetem a educação profissional às metas das políticas de desenvolvimento econômico do País no contexto de uma sociedade capitalista, como se este fosse o único objetivo plausível de lhe ser aplicado. A análise do discurso evidencia a tendência ideológica neoliberal de direcionar a lógica pedagógica da escola técnica pública à linguagem econômica do mercado de trabalho, como bem demonstra a ascendência da pedagogia das competências na área educacional, em especial na legislação de ensino específica para o Ensino Técnico, através do empréstimo de seus conteúdos curriculares e do aproveitamento funcional de técnicos habilitados e polivalentes. Se assim é no âmbito organizacional unificador das práticas escolares e se este está unido sob o mesmo teto ao espaço cultural diferenciador dessas mesmas práticas, resta-nos esperar que as contradições ou as divergências que circulam na instituição escolar de ensino técnico se oponham aos limites constritores da abrangência de sua função social, preservando-lhe igualmente a identidade institucional.

Estudos recentes de Tedesco (2005) e Laval (2004) apontam para a defasagem dos sistemas educativos como expressão mais profunda da crise econômica e social de caráter mundial, em consonância com as mutações do capitalismo nas sociedades atuais e com a aplicação dos conceitos neoliberais à educação. A alternativa de combate à utilização funcional e econômica da educação centraliza-se na recuperação da dinâmica institucional escolar, devidamente preservada pela autonomia pedagógica concreta, assim igualmente preservadas a identidade institucional e a legitimidade cultural. Acrescentaríamos que, se o profissional formado nas escolas técnicas públicas paulistas é necessário, então o poder governamental incorre em descaso educacional para com a sua formação; se ele não o é, não há razão para manter a rede de escolas técnicas, porque seria desnecessária a sua função social, da mesma forma que inexistiria também a identidade institucional, a organização e a cultura escolar. Como elas existem, há de se rever os critérios que condicionam a manutenção da rede escolar de ensino profissional e o seu papel complementar à formação da mão-de-obra sob a iniciativa privada.

FONTES CONSULTADAS

AGUIAR, I. D. Indústria demite mais 7.487. *O Estado de S. Paulo*, 23 jan. 1996. Caderno B, p.1.

ANTA, G. *Procesos de acreditación y certificación de la competencia laboral*. Madri, Espanha: MEC/IBERFOP, s/d.

BENINCASA, V. *Velhas fazendas: arquitetura e cotidiano nos campos de Araraquara 1830-1930*. São Carlos: EdUFSCar; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003. 403 p.

BOCAYUVA, P.C.C.; VEIGA, S.M. (Orgs.) *Afinal, que país é este?* 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. 142 p. (Coleção O sentido da Escola).

BRANDÃO JÚNIOR. Ocupação cresceu 3 vezes mais no interior. *O Estado de S. Paulo*, 15 out. 2004. Caderno B, p.4.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. In: NOBREGA, V.C. *Enciclopédia da Legislação de Ensino*. Rio de Janeiro: MEC: INEP, 1952.

_____. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. *Reforma do Ensino Industrial*. Rio de Janeiro, Departamento de Imprensa Nacional, 1959.

_____. Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959. *Regulamento do Ensino Industrial*. Rio de Janeiro, Departamento de Imprensa Nacional, 1959.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília. Departamento de Imprensa Nacional, 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, de 12 de agosto de 1971. Seção I.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, de 23 de dezembro de 1996. Seção I.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, de 18 de abril de 1997. Seção I.

_____. Parecer CNE nº 16, de 15 de novembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. *Diário Oficial da União*, de 23 de dezembro de 1999. Seção I.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 04, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico. *Diário Oficial da União*, de 22 de dezembro de 1999.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Revoga o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. *Diário Oficial da União*, de 24 de julho de 2004.

_____. MEC/SETEC. Educação profissional e desenvolvimento no Censo Escolar 2003. Brasília, 28 abr. 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/index>. Acesso em 2 de fev. de 2005.

_____. MEC/SEMTEC. Acordo com Fiesp vai implantar o projeto Escola de Fábrica. Brasília, 16 dez. 2004. Disponível em <http://www.mec.gov.br/acs/asp/Noticias/noticia>. Acesso em 2 de fev. de 2005.

_____. MEC/SEMTEC. *Documento à Sociedade*. Retorno as instituições da Sociedade Civil e Política, pelas contribuições relativas a versão final da minuta do Decreto nº 5.154/04. Brasília, 9 fev. 2004.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. *A escola profissional de São Carlos*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

CAMARGO, T.L.A. Breve notícia histórica e geographica sobre a cidade e município de São Carlos. In: CASTRO, F. (Org.) *ALMANACH Álbum de São Carlos* 1916-1917. São Carlos: Typographia Artística, 1916. p. 5-56.

CANO, W. *Desequilíbrios regionais e concentração industrial no Brasil, 1930-1995*. 2. ed. rev. aum. Campinas, SP: UNICAMP. IE, 1998. 421 p. (30 Anos de Economia, 2).

CASTRO, R.P. *Contribuição ao debate da qualificação*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, s/d.

_____. *A relação entre educação e emprego*. São Carlos: DCSO/UFSCar, s/d.

_____. *A questão do trabalho*. São Carlos: DCSO/UFSCar, 1988.

CATTANI, D.C. *Trabalho e tecnologia*: dicionário crítico. Petrópolis, RJ: Vozes; Porto Alegre, RS: Editora da Universidade, 1997. 292 p.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. Projeto Cooperativa-Escola realiza curso e inicia novo ano social. *Boletim Informativo*, São Paulo, nº 16, p.1, jul./ago. 1997.

_____. PROJÓVEM continua a capacitação de mobilizadores. *Boletim Informativo*, São Paulo, nº 16, p.1, jul./ago. 1997.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA – CET. **Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais**. São Paulo: Gráfica CEETEPS, 1999.

_____. **Caderno síntese de competências**. São Paulo: CEETEPS, v. 1, out. 2002.

_____. **Manual de integração do servidor docente celetista**. São Paulo: Gráfica CEETEPS. jan. 1995.

_____. **Manual de integração do servidor autárquico**. São Paulo: Gráfica CEETEPS. nov. 1995.

CHIARA, M. Recuperação de atividade ainda é frágil. **O Estado de S. Paulo**, 15 abr.2004. Caderno B, p.4.

CORRÊA, A.M.F. **Formação e destinação profissional**: recuperando trajetórias de alunos do Curso de Mestría (1950-1960) da Escola Industrial de São Carlos. 1999. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGE/CECH/UFSCar, 1999.

CORTINA, R.L. **Burocracia e direção**: o diretor de escola no Estado de São Paulo. Araraquara, SP: FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 1999. (Coleção Pedagogia).

COSTA, E.E.M. A aprendizagem no PROJOVEM. **Jornal CEETEPS**, São Paulo, nº 60, p.2, maio 1997.

CUNHA, L.A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1991. 293 p.

_____. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2000a. 190 p.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2000b. 243 p.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2000c. 270 p.

CUNHA, M.V. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. Coordenador Antônio Joaquim Severino. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 89 p. (Educação e Conhecimento).

_____. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Editora Autores Associados/ANPED, nº 17, p.86-89, maio/jun./jul./ago. 2001.

DEAN, W. A industrialização durante a república velha. In: FAUSTO, B. (Org.) **História Geral da Civilização Brasileira**. Trad. de Octávio M. Cajado. 2. ed. v.1 São Paulo: DIFEL, 1977. p. 251-283.

DEVESCOVI, R.C.B. *Urbanização e acumulação*: um estudo sobre a cidade de São Carlos. São Carlos: Arquivo de História Contemporânea: UFSCar, 1987. 261 p.

DEWEY, J. *Vida e educação*. Trad. Anísio Teixeira. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. 165 p. (Atualidade Pedagógica; v. 76)

_____. *Democracy and Education*: na introduction to the philosophy of education. Toronto: Collier-Macmillan Canada Ltda, 1966. 378 p.

_____. *Experiência e educação*. Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. 97 p. (Coleção Cultura, Sociedade, Educação; v. 15).

_____. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979. 476 p. (Atualidades Pedagógicas; v. 21).

DIAS, J.A. Gestão da escola. In: MENEZES, J.G.C. *Estrutura e funcionamento da Educação Básica*-leituras. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. 401 p.

DUBAR, C. *La formation professionnelle continue*. 4. ed. Paris: La Découverte, 2000. 121 p. (Repères: 28).

EDMAN, I. *John Dewey*: sua contribuição para a tradição americana. Trad. de Stella C. C. Tostes. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1960. 339 p.

ENGUITA, M.F. *A face oculta da escola*: educação e trabalho no capitalismo. Trad. de Tomaz T. da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 272 p.

FAGUER, J.P. Lê baccalaureat “E” et le mythe du technicien. *Actes de la Recherche en Science Sociales*, n. 50, p. 85-96, nov. 1983.

FARID, J. Participação de São Paulo no PIB cai na década de 90. *O Estado de S. Paulo*, 14 dez. 2001. Caderno B, p. 4.

_____. Indústria paulista reage e cresce 3,4% em abril. *O Estado de S. Paulo*, 19 jun. 2002. Caderno B, p.4.

_____. Pará e Amazonas lideram crescimento industrial. *O Estado de São Paulo*, 15 abr. 2004. Caderno B, p. 4.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento Educacional, 1994. 650 p. (Didática 1).

FERNÁNDEZ, J.M. *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Síntesis Educación, 1999. 367 p.

FERREIRA, A.B. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2.ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A., 1986.

FERRETTI, C.J. et al. (Orgs). *Novas tecnologias, trabalho e educação*: um debate multidisciplinar. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 220p.

FERRETTI, C.J.; SILVA JÚNIOR, J.R.; OLIVEIRA, M.R.N.S. (Orgs.). *Trabalho, formação e currículo*: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. 167 p.

FERRETTI, C.J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP: Cedes/UNICAMP, ano XXI, n. 70, p.80-99, abr. 2000.

FIDALGO, F.; MACHADO, L.R.S. *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte, MG: NETE: UFMG, 2000. 414 p.

FONSECA, C.S. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. 5 v.

FRANCO, C. Interior ganha peso nas vendas do varejo. *O Estado de S. Paulo*, 4 out. 2004. Caderno B, p.8

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. 3.ed. São Paulo:Cortez & Moraes, 1979. (Coleção educação universitária).

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*:um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 2.ed. São Paulo:Cortez:Autores Associados, 1986.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo:Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, v.26, n.92, p. 1087-1113, out. 2005.

FRONCILLO, R. Seminário de estudos. Diretrizes e bases da educação nacional-Lei 9.394/96. *Jornal CEETEPS*, São Paulo, n.60, p.2, maio 1997.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997. 319 p. (Série Educação).

GENTILI, P. (Org.) *Pedagogia da exclusão*: crítica ao neoliberalismo em educação. trad. Vânia P. Thurler e Tomas Tadeu da Silva. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 308 p. (Coleção estudos culturais em educação).

GOLDBERG, M.A.A; FERRETTI, C.J. *Precisa-se de técnicos*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1974.

GOMES, C.A.C. Enfoques teóricos em sociologia da educação. *Fórum Educacional*: Rio de Janeiro, 7 (2): 3-25, abr./jun. 1983.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 252 p.

IMBERNÓN, F. (Org.) *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Trad. de Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000. 205 p.

JORNAL CEETEPS. *Ensino profissionalizante ganha força no Conselho Estadual de Educação*. São Paulo, n.109, p. 1-3, out. 2003.

JORNAL CLASSIFICADOS E EVENTOS; JORNAL SÃO CARLOS NEWS. *São Carlos – 147 anos*. nov. 2004. Caderno Especial, p. 4-5.

JORNAL O ESTADO DE S. PAULO. *BID empresta US\$ 500 milhões para programa de escolas técnicas*. 31 out. 1997. Caderno A, p. 13.

_____. *O emprego cresce mais no interior*. 22 ago. 2004. Caderno B, p. 2.

JORNAL PRIMEIRA PÁGINA (São Carlos). *Industrial recebe verba privada de R\$ 288 mil*. 20 ago. 2002. Caderno A, p. 8.

_____. *TAM fecha parceria com empresa Air France*. 9 out. 2002. Caderno A, p. 8.

_____. *São Carlos não é a ‘Capital da Tecnologia’ por acaso*. 4 nov. 2004. Caderno Especial, p.7.

KATINSKY, J.R. Ferrovias nacionais. In: MOTOYAMA, S. (Org.) *Tecnologia e industrialização no Brasil: uma perspectiva histórica*. São Paulo: Editora UNESP: CEETEPS, 1994. p.37-65.

KUENZER, A.Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP: Cedes/ UNICAMP, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

_____. (Org.) *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 248 p.

LARAIA, R.B. *Cultura: um conceito antropológico*. 16.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003. 117 p. (Coleção Antropologia Social).

LAURINDO, A. *Cinquenta anos do ensino profissional, Estado de São Paulo: 1911-1961*. São Paulo: Ed. Gráfica Irmãos Andrioli S.A., 1962. 2 v.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004. 324p.

LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992. 261 p. (Coleção Magistério).

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003. 408 p. (Coleção Docência em Formação).

LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Orgs.) *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. 163 p. (Coleção Educação Contemporânea).

LOPES, E.; PULITI, P. Alckmin anuncia 13 medidas para recuperar perdas com guerra fiscal. *O Estado de S. Paulo*, 22 set. 2004, Caderno A, p.7.

LORENZO, H.C. *Origem e crescimento da indústria na região “Araraquara-São Carlos” (1900-1970)*. 1979. 181f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

LOVE, J. Autonomia e interdependência: São Paulo e a federação brasileira, 1889-1937. In: FAUSTO, B. (Org.) *História Geral da Civilização Brasileira*. Trad. de Octávio M. Cajado. 2. ed. v. 1 São Paulo: DIFEL, 1977. p. 53-76.

LUDKE, H. Discussão do trabalho de Robert E. Stake: estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. *Educação e Seleção*. São Paulo, FCC, n.7, p.15-18, jan./jun. 1983.

MACEDO, R. A Fiesp e a política econômica. *O Estado de S. Paulo*, 9 set. 2004. Caderno A, p.2.

MACHADO, L.R.S. *Educação e divisão social do trabalho*: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

_____. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção educação contemporânea).

MANACORDA, M.A. *Marx e a pedagogia moderna*. Trad. de Newton Ramos-de-Oliveira; revisão técnica de Paolo Nosella; prefácio de Demerval Saviani. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MANFREDI, S.M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002. 317 p.

MARQUES, M. *O modelo educativo das escolas profissionais*: um campo potencial de inovação. Lisboa, Portugal: EDUCA, 1993. (Educa Formação; 1).

MARTINS, F.N. *Ensino técnico e globalização*: cidadania ou submissão? Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 116 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 71).

MARX, K. *O Capital*: crítica da economia política. Trad. de Reginaldo Sant’Anna. v.2 Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968. p.583-922.

MELO, M.F. São Paulo tem 8,4 milhões abaixo da linha da pobreza. *O Estado de S. Paulo*, 23 ago. 1999. Caderno A, p.7.

MELLO, G.N. *Cidadania e competitividade*: desafios educacionais do terceiro milênio. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 204 p.

MENDES, J.E. *Roteiro administrativo da educação-RAE 1999*: entenda e domine a reforma do ensino: a nova LDB. Bauru, SP: Bauru livros, 1999. 262 p.

MONTEIRO, M.A. CEETEPS - uma instituição de educação profissional. *Jornal CEETEPS*, São Paulo, n.62, p.2, jul./ago. 1997.

MENDES JÚNIOR, C.L. *O regime de entrosagem nas escolas técnicas estaduais*: uma proposta de educação abrangente. São Paulo: FDE, 1991. 44 p.

MORAES, A. CETEC inicia informatização de disciplinas do Núcleo Comum. *Jornal CEETEPS*, São Paulo, n. 60, p.3, maio 1997.

_____. Segundo grau desenvolve projeto ambiental sobre o rio Tamanduateí. *Jornal CEETEPS*, São Paulo, n. 62, p.4, jul./ago. 1997.

MORAES, C.S.V. Ensino Médio e qualificação profissional: uma perspectiva histórica. In: BRUNO, L. (Org.) *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996. p. 124-145.

_____. O que há de novo na educação profissional no Brasil. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, MG: NET, n. 8, p.13-45, jan./jun. 2001.

MOTOYAMA, S. (Org.) *Educação técnica e tecnológica em questão. 25 anos do CEETEPS. História vivida*. São Paulo: Editora da UNESP: CEETEPS, 1995. 502 p.

NAGAMINI, M. Engenharia e técnicas de construções ferroviárias e portuárias no Império. In: VARGAS, M. *História da técnica e da tecnologia no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP/CEETEPS, 1994. p. 131-161.

NASCIMENTO, O.V. *O ensino industrial no Brasil*: 75 anos do ensino técnico ao superior. SENAI/DN/DPEA, 1987. 60 p. (Série Monografias).

NEGRI, B. *Concentração e desconcentração industrial em São Paulo (1880-1990)*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996. 242 p. (Coleção Momento).

NEVES, A.P. *São Carlos na esteira do tempo*. (Álbum comemorativo do centenário da ferrovia, 1884-1984). São Carlos, 1984. 104 p.

_____. *São Carlos: da Escolinha de primeiras letras às Universidades de prestígio internacional*. São Carlos: Editora Guia da Cidade: Páginas Amarelas, 1991. 16 p.

NEVES, L.M.W. *Brasil 2000*: nova divisão do trabalho na educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2000. 102 p.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. *Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos*. São Carlos: EdUFSCar, 1996. 120 p.

_____. *Universidade de São Paulo; Escola de Engenharia de São Carlos; os primeiros tempos: 1948-1971*. São Carlos: EdUFSCar, 2000. 109 p.

NOSELLA, P.; BUFFA, E.. *O Parque de Alta Tecnologia de São Carlos: a difícil integração universidade-empresa*. São Carlos: EdUFSCar, 2003. 163 p.

NÓVOA, A. (Org.) *As organizações escolares em análise*. trad. de Cândida Hespanha et al. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda, 1992. 187 p.

OLIVEIRA, M.R.N.S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98): diferenças entre formação técnica e tecnológica. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP: Cedes/UNICAMP, ano XXI, n. 70, p. 40-62, abr. 2000.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002. 151 p. (Coleção legislação e política educacional: v. 2).

PETEROSSO, H.G. *Formação do professor de ensino técnico*. São Paulo: Edições Loyola, 1994. 191 p. (Coleção Educar, 15).

POCHMANN, M. (Org.) *O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. 205 p.

_____. *Desenvolvimento, trabalho e solidariedade: novos caminhos para a inclusão social*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo: Cortez Editora, 2002. 255 p.

_____. *Reestruturação produtiva: perspectivas de desenvolvimento local com inclusão social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 350 p.

POSTHUMA, A. (Org.) *Abertura e ajuste no mercado de trabalho no Brasil: políticas para conciliar os desafios de emprego e competitividade*. Brasília: OIT e TEM; São Paulo: Editora 34, 1999. 471 p.

PUCCI, B.; RAMOS-OLIVEIRA; SGUISSARD, V. *O ensino noturno e os trabalhadores*. 2.ed. São Carlos:EdUFSCar, 1995. 148 p.

RAMON, J.; FRANCO, C. Grande SP tem 2,019 milhões de desocupados. *O Estado de S. Paulo*, 28 nov. 2003. Caderno B, p.3.

REHDER, M. Queda em São Paulo atingiu 6,6%. *O Estado de S. Paulo*, 18 out. 2002. Caderno B, p.4.

_____. Fiesp prevê criação de 70 mil empregos por ano. *O Estado de S. Paulo*, 17 ago. 2004. Caderno B, p.1.

_____. Exportação puxa vendas da indústria paulista. *O Estado de S. Paulo*, 1 set. 2004. Caderno B, p.6.

RUGIU, A.S. *Nostalgia do mestre artesão*. Trad. de Maria de Lourdes Menon. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. 167 p. (Coleção Memória da Educação).

SAAD, T. Indústria paulista fechou 2.223 vagas em junho. *O Estado de S. Paulo*, 12 jul. 2002. Caderno B, p. 4.

SANCHIS, E. *Da escola ao desemprego*. Trad. de Martha A. Vieira e Mônica Corbuci. Rio de Janeiro: Agir, 1997. 432 p.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933. *Código de Educação do Estado de São Paulo*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1933.

_____. (Estado) Lei nº 6.052, de 3 de fevereiro de 1961. *Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino Industrial e de Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, e dá outras providências*. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1961.

_____. Indicação CEE nº 08/2000. Diretrizes para Implementação da Educação Profissional de Nível Técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo. *Diário Oficial do Estado*, de 18 de julho de 2000.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1971.

SARAIVA, A. Produção industrial cai em 9 regiões do país. *O Estado de S. Paulo*, 18 jun. 2003. Caderno B, p.5.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. 257 p.

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 35. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 119 p.

_____. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 182 p. (Coleção educação contemporânea).

SCHMITZ, E.F. *O pragmatismo de Dewey na educação: esboço de uma filosofia da educação*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1980. 298 p.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H.M.B.; COSTA, M.V.R. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984. 388 p. (Coleção Estudos Brasileiros; v. 81).

STAKE, R.E. Pesquisa qualitativa/naturalista-problemas epistemológicos. *Educação e Seleção*. São Paulo, FCC, n.7, p.19-27, jan./jun.1983.

SILVA JÚNIOR, C.A. *A escola pública como local de trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 159 p.

SILVA JÚNIOR, J.R.; FERRETTI, C.J. *O institucional, a organização e a cultura*. São Paulo: Xamã, 2004. 152 p.

SILVA, T.T. A sociologia da educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. *Em Aberto*, Brasília, ano IX, n. 46, p. 3-12, abr./jun. 1990.

_____. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. 6ª reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004. 156 p.

SILVA, T.T.; GENTILI, P. (Orgs.) *Escola S.A.*: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. 188 p.

SINGER, P.I. *Desenvolvimento econômico e evolução urbana*: análise da evolução econômica de São Paulo, Blumenau, Porto Alegre, Belo Horizonte e Recife. São Paulo: Editora Nacional. 378 p.

TEDESCO, J.C. *O novo pacto educativo*: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Trad. de Otacílio Nunes. São Paulo: Editora Ática, 2002. 150 p.

_____. *Sociologia da educação*. Trad. Marylene Bonini, José S. Camargo Pereira. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção temas básicos de -).

TRUZZI, O. *Café e indústria*: São Carlos 1850-1950. São Carlos: Arquivo de História Contemporânea: UFSCar, 1986. 270 p.

WARDE, M.J. *Educação e estrutura social*: a profissionalização em questão. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977. (Educação universitária).

WEREBE, M.J.G. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1961. 269 p.