

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

MATHEUS PEREIRA GRACIANO

TERRITORIALIDADE NOS CURRÍCULOS DO ENSINO TÉCNICO: UMA
ABORDAGEM COMPARATIVA SOBRE OS DOCUMENTOS DO CENTRO ESTADUAL
DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA

São Paulo

Junho/2022

MATHEUS PEREIRA GRACIANO

TERRITORIALIDADE NOS CURRÍCULOS DO ENSINO TÉCNICO: UMA
ABORDAGEM COMPARATIVA SOBRE OS DOCUMENTOS DO CENTRO ESTADUAL
DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, na linha de pesquisa “Políticas, Gestão e Avaliação”, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino.

São Paulo

Junho/2022

G731t Graciano, Matheus Pereira
Territorialidade nos currículos do ensino técnico: uma abordagem comparativa sobre os documentos do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza / Matheus Pereira Graciano. – São Paulo: CPS, 2022.
106 f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2022.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Currículo. 3. Territorialização. 4. Educação comparada. 5. CEETEPS. I. Constantino, Paulo Roberto Prado. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

MATHEUS PEREIRA GRACIANO

TERRITORIALIDADE NOS CURRÍCULOS DO ENSINO TÉCNICO: UMA
ABORDAGEM COMPARATIVA SOBRE OS DOCUMENTOS DO CENTRO ESTADUAL
DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA

Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino
Orientador - CEETEPS

Prof. Dra. Ana Maria Mouraz Lopes
Examinador Externo - Universidade Aberta de Portugal

Prof. Dr. Emerson Freire
Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 03 de junho de 2022.

Dedicado à Deus, minha esposa, minha filha

|Lívia e meu filho Matheus Jr.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pela dádiva da vida e a inteligência humana.

Ao Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino, pela escolha do meu projeto de pesquisa e posteriormente por todas as orientações dadas, que foram essenciais para a elaboração desta pesquisa.

Aos professores membros da banca, Profa. Ana Mouraz e Prof. Emerson Freire, pelas contribuições generosas à investigação e a leitura atenta das versões, que em muito elevaram a qualidade final deste texto.

Ao corpo administrativo e acadêmico da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Paula Souza pela oportunidade de aprendizado e convivência, mesmo que a distância, durante o tempo que permaneci no programa.

A minha família que me apoiou incondicionalmente durante toda a pesquisa. Fizeram sacrifícios para transformar o sonho do mestrado em realidade.

E por último, reconheço meu esforço pessoal, dedicação e inteligência, principais atributos que me apoiaram na elaboração desta dissertação, em meio às muitas exigências do cotidiano.

RESUMO

GRACIANO, Matheus Pereira. **Territorialidade nos currículos do ensino técnico:** uma abordagem comparativa sobre os documentos do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2022.

A territorialidade das propostas na educação técnica de nível médio iria ao encontro de uma demanda pedagógica: a especificidade do currículo de acordo com a localidade em que será oferecido, de modo que se torne acessível aos jovens e adultos, ofertado em escala compatível com as necessidades de aprendizagem e a inserção social de seu público. Partindo desse princípio, seria útil examinar os aspectos que envolvem a elaboração curricular, além de pesquisar os meios pelos quais um currículo formal prescrito pode ser *territorializado*, contribuindo assim para um melhor aproveitamento do ensino e dos resultados de aprendizagem no ensino técnico. O presente trabalho tem por objetivo analisar e comparar, em planificações curriculares da educação profissional técnica de nível médio no Estado de São Paulo, os elementos relacionados à territorialidade dos currículos. Entre os objetivos específicos, pretendeu-se mapear os fundamentos teóricos para a territorialização curricular no ensino técnico; analisar as possibilidades legais sobre territorializações; e comparar os diferentes currículos do ensino técnico do CEETEPS para verificar diferenças e semelhanças, tendências e linhas conceituais, com o auxílio da comparação metodologicamente elaborada. Na investigação dos planos curriculares, a perspectiva adotada para a comparação foi a analítico-especulativa, ao coletar evidências e reunir análises para servir de alerta ou orientação aos sistemas educacionais públicos. Como resultado encontramos que os planos de cursos analisados apontam para a flexibilização dos currículos, sem indicar a territorialidade expressamente nos documentos. Porém, os planos não exploram como isso poderia ser feito. Quanto às políticas, nota-se que os documentos curriculares e instruções tensionam a relação de descentralização-recentralização. Há uma cobrança da instituição para que o currículo formal seja desenvolvido, ao mesmo tempo que se espera a territorialização destes, com uma autonomia sendo textualmente defendida. O equilíbrio entre estes dois movimentos – conceder autonomia e, ao mesmo tempo, realizar a gestão de uma instituição de grandes proporções é um desafio à negociação e às políticas públicas educacionais e gestionárias a serem empreendidas.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Currículo. Territorialização. Educação Comparada. CEETEPS.

ABSTRACT

GRACIANO, Matheus Pereira. **Currículos do ensino técnico no Estado de São Paulo: Abordagem comparativa sobre a territorialidade presente nos documentos da educação pública.** 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2022.

The territoriality of the proposals in high school technical and vocational education would meet a pedagogical demand: the specificity of the curriculum according to the location where it will be offered, so that it becomes accessible to young people and adults, offered on a scale compatible with their needs. of learning and the social insertion of its public. Based on this principle, it would be useful to examine the aspects involved in curriculum development, in addition to researching the ways in which a prescribed formal curriculum can be territorialized, thus contributing to a better adaptation and use of teaching and learning in technical education. The present work has the objective of analyzing and comparing, in curricular plans of technical professional education of secondary level in the State of São Paulo, the elements related to the territoriality of the curricula. Among the specific objectives, it was intended to map the theoretical foundations for the curricular territorialization in technical education; analyze the legal possibilities on territorialization; and to compare the different curricula of the technical education of CEETEPS to verify differences and similarities, trends and conceptual lines, with the aid of methodologically elaborated comparison. In the investigation of curricular plans, the perspective adopted for the comparison was the analytical-speculative, by collecting evidence and gathering analyzes to serve as a warning or guidance to public education systems. As a result, we found that the analyzed course plans point to the flexibility of the curricula, but not indicating the territoriality in the documents. But the plans do not explore or give hints on how this should be done. As for policies, it is noted that curriculum documents and instructions stress the decentralization-recentralization relationship. The institution demands that the formal curriculum be developed, while the territorialization of these is expected, with an autonomy being textually defended. The balance between these two movements – granting autonomy and, at the same time, managing an institution is a challenge to negotiation and to public educational and management policies to be undertaken.

Keywords: Vocational Education. Curriculum. Territorialization. Comparative Education.
CEETEPS.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Ideologias e Componentes de Currículo	26
Quadro 2: Fases de construção dos estudos curriculares comparados	43
Quadro 3: Delimitação do estudo comparado, conforme a síntese de Greatorex e outros (2019)	57
Quadro 4: Menções de avaliação para o ensino técnico, baseadas no Regimento Comum das Etecs	70
Quadro 5: Comparativo das menções à territorialidade curricular nos planos	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Modelo de políticas curriculares	30
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tipos de políticas	30
Figura 2: Mapa das unidades do Centro Paula Souza distribuídas pelo Estado de São Paulo .	47
Figura 3: Cubo de Bray e Thomas.....	50
Figura 4: Reprodução da matriz curricular do curso Técnico em Administração.....	66
Figura 5: Reprodução da matriz curricular do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas	75
Figura 6: Reprodução da matriz curricular do curso Técnico em Marketing.....	81

LISTA DE SIGLAS

ALESP	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
BNCC	A Base Nacional Comum Curricular
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CD	Classe Descentralizada
CF	Constituição Federal
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica do Estado de São Paulo
CETEC	Unidade do Ensino Médio e Técnico do CEETESP
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
GFAC	Grupo de Formação e Análises Curriculares
EUA	Estados Unidos da América
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IBE	Bureau Internacional de Educação
ICT	Instituto de Ciência e Tecnologia
IGE	Inspeção Geral da Educação
KLA	<i>Key Learning Areas</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TEIP	Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TPP	Territorialização das políticas públicas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VET	<i>Vocational Education and Training</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
1.1 Conceito de currículo.....	22
1.2 A descentralização curricular	28
1.3 A territorialização dos currículos	33
1.4 Apontamentos legais sobre o currículo no ensino técnico brasileiro: possibilidades de territorialização.....	35
1.5 Comparações entre currículos	41
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	46
2.1 Caracterização geral do Centro Paula Souza.....	46
2.2 Seleção e caracterização dos grupos abordados	48
2.3 Fundamentos da Educação Comparada.....	51
2.4 Metodologia da pesquisa	55
CAPÍTULO 3 – ANÁLISES E DISCUSSÕES.....	58
3.1 Comparações sobre a territorialidade nas planificações do CEETEPS.....	58
3.1.1 Descrição do currículo do curso Técnico em Administração.....	59
3.1.2 Descrição do currículo do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas	71
3.1.3 Descrição do currículo do curso Técnico em Marketing.....	78
3.2 Resultados de justaposição e comparação dos currículos	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	96

INTRODUÇÃO

Apresento um breve histórico de magistério e trajetória acadêmica, que me conduziu aos caminhos do presente estudo.

A docência sempre esteve presente na minha vida, desde o nascimento. Testemunhei cedo os desafios e alegrias de ser professor com a minha mãe, professora do ensino fundamental. Na rebeldia da adolescência, buscava construir os meus próprios caminhos, sendo diferente dos meus pais. Tornar-se professor seria sinônimo de fracasso nesta independência e, assim, minha primeira graduação foi em Comunicação Social, com ênfase em Publicidade e Propaganda, no ano de 2000.

Após me dedicar durante seis anos na iniciativa privada como analista de *marketing* de uma grande empresa do setor sucroalcooleiro, surgiu uma oportunidade para prestar um concurso público e me tornar professor do ensino técnico, numa escola do município de Casa Branca. Em busca de ampliar minhas oportunidades e retomando os caminhos de minha mãe, prestei o certame e, em fevereiro de 2006, assumi como professor na Escola Técnica Estadual [Etec] Doutor Francisco Nogueira de Lima. Nunca imaginei que desse dia em diante a minha vida profissional mudaria tanto.

Uma vez no Centro Paula Souza, viria a concluir minha licenciatura em Comunicação Social pela Faculdade de Tecnologia [Fatec] em 2010; pós-graduações em Marketing pela Universidade Metodista de São Paulo [2014] e Docência no Ensino Técnico, Profissional e Superior pela Faculdade Campos Elíseos [2017], além de um Curso Superior de Tecnologia em Gestão Empresarial pela Fatec em 2019.

O interesse pessoal na temática dos currículos do ensino técnico de nível médio viria pela experiência de treze anos acumulada na docência em diferentes componentes curriculares nas Etecs, além de oito anos na coordenação de cursos técnicos do eixo tecnológico de Gestão e Negócios, e que seria associada, mais tarde, às participações em equipes de reformulação e planificação curricular do Grupo de Formação e Análises Curriculares [GFAC] do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza [CEETEPS ou Centro Paula Souza], ponto crucial em que reconhecemos a necessidade da territorialização das propostas educacionais.

Esta participação nas equipes de elaboração e reestruturação de currículos do ensino técnico seria o pontapé inicial de minhas inquietações presentes neste volume. Em uma dessas reuniões presenciei algo que me provocou: professores de regiões distintas, debatendo sobre possíveis mudanças no currículo, que atenderiam as demandas de uma região, porém não de outras. O debate acabou virando um embate entre os participantes, pois cada um queria o

currículo mais próximo de sua realidade e demandas, e isso, algumas vezes, era conflitante com o apresentado por outro participante.

Sendo o currículo uma ferramenta de estruturação e planificação da educação, certamente necessitaria de ajustes de acordo com a região em que fosse implantado. O Estado de São Paulo é extenso e existem características distintas para as sub-regiões paulistas. Mas quais seriam os possíveis caminhos para esta jornada?

A partir dessa vivência profissional, o projeto de pesquisa foi pensado e apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, oferecido pela Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Paula Souza.

Dessas primeiras inquietações surgiu a questão de pesquisa: os currículos formais selecionados, dentre os oferecidos no ensino técnico do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, apresentam indícios e possibilidades de territorialização na sua concepção formal? Esta seria uma indagação que guiaria toda a investigação no campo educacional, especificamente tratando destes currículos do ensino técnico de nível médio. A partir daí traçou-se o pressuposto de que as planificações curriculares formais da educação técnica no Centro Paula Souza ofereçam indicações para esta territorialização, porém de maneira difusa.

A dissertação tem como objetivo analisar e comparar, em planificações curriculares da educação profissional técnica de nível médio no Estado de São Paulo, os elementos relacionados à territorialização dos currículos. Entre os objetivos específicos buscamos mapear os fundamentos teóricos para esta territorialização curricular (cf. LEITE, 2005) no ensino técnico; analisar as possibilidades legais desta territorialização na educação profissional; e comparar diferentes currículos do ensino técnico do CEETEPS para verificar diferenças e semelhanças, tendências e linhas conceituais, com o auxílio da comparação metodologicamente elaborada (cf. BEREDAY, 1972; SCHRIEWER, 2018).

O método da Educação Comparada dissociaria a ideia simplista de agrupamentos somente por semelhanças ou diferenças entre fatos educacionais, para aproximar-se do nível das relações generalizáveis (SCHRIEWER, 2018). Nesta direção, a análise comparativa curricular seria útil para estudarmos os múltiplos fenômenos relacionados ao currículo. De acordo com Adamson e Morris (2015), existem muitas perspectivas que permitem desenvolver esta comparação. Na verdade, toda pesquisa curricular acabaria envolvendo comparação em alguma medida. Afinal, para cada assunto ou tema inserido em um quadro ou plano curricular, teria de se levar em conta o que não será prestigiado ou deliberadamente suprimido.

Em nossa investigação dos planos curriculares, a perspectiva adotada para a comparação foi a analítico-especulativa (SHORT, 1991), ao coletar evidências e reunir análises para servir de alerta ou orientação aos sistemas educacionais públicos. O benefício das comparações de natureza complexa (SCHRIEWER, 2018) seria variado, mas Schriewer (2018) destacava que o esclarecimento de aspectos e processos educacionais seria uma contribuição decisiva destes estudos comparados:

Estudos relevantes têm mostrado insistentemente – em especial quando estendidos à dimensão do processo histórico – que a educação e formação profissional, assim como a utilização do trabalho humano, são, mesmo nas sociedades industrializadas tecnologicamente avançadas, em grande medida definidas por fatores sociais e culturais. (SCHRIEWER, 2018, p.94)

O estudo se justifica pela relevância emprestada aos estudos comparativos na educação profissional e tecnológica em nível internacional, observada por autores como Fischer (2020), Evans (2020), Gonon e Deissinger (2021), Keating e outros (2002) a partir da Europa, Ásia ou Oceania. A princípio, podemos considerar que os estudos na área da educação técnica normalmente associada às etapas da escolaridade básica propedêutica [como o ensino secundário, *high school level*, ensino médio], também conhecida como educação vocacional e treinamento [VET], vem ganhando espaço nos campos de pesquisa nas últimas décadas:

O campo de estudos de educação comparada é rico na área de EPT. Isso é relacionado com o interesse considerável por parte dos decisores políticos, a natureza altamente dinâmica da EPT e suas ligações estreitas com o trabalho, a força econômica e as questões sociais associadas ao emprego. (KEATING, MEDRICH, VOLKOFF, PERRY, 2002, p.11)

Os estudos comparativos também recebem o interesse internacional por causa da ampla gama de abordagens e uma série de características inerentes, dentre as quais destacamos: o financiamento, reconhecimento e governança, educação e o mercado de trabalho, mudanças econômicas e sociais, competitividade, questões de inclusão e exclusão econômica e social, papel e os processos de formação de competências gerais e profissionais (KEATING, MEDRICH, VOLKOFF, PERRY, 2002).

De fato, entender o papel da educação profissional e tecnológica é importante para a implementação das políticas públicas que resultem em melhorias efetivas para a sociedade. A educação técnica pode ser uma ferramenta de inclusão econômica, proporcionando a qualificação de trabalhadores para o mercado de trabalho. Dessa forma, os estudos sobre a EPT

e suas modalidades visam otimizar os recursos, processos e sistemas, e assim oferecer um ensino vocacional que realmente atenda às necessidades sociais e locais.

A fim de aprofundar os estudos curriculares comparados, o fizemos a partir da perspectiva da *territorialização* contida nos planos de cursos prescritos.

O termo empregado ao longo deste trabalho foi abordado por Carlinda Leite (2005) como um paradigma adaptativo de “focagem no específico e no particular num estabelecimento de redes sociais e institucionais locais, podendo, por isso, gerar morfologias organizacionais diversas” (LEITE, 2005, p. 16). Tal conceito, segundo Leite (2005), circula desde a segunda metade da década de 1970, mas se tornou mais evidente em documentos recentes das políticas organizacionais dos sistemas educacionais e dos currículos.

Práticas e modelos adaptativos aos locais específicos são temas muito explorados nas pesquisas contemporâneas. Diferem em seus aspectos conceituais, porém, trazem na sua essência a relação do local-central como algo a se atentar no desenvolvimento de políticas públicas educacionais. Podemos encontrar diferentes modelos nomeados na literatura como contextualização, adaptação curricular, territorialização, *place-based policies*, diferenciação ou descentralização das políticas curriculares (PACHECO, 2000; GFAC, 2019; MOURAZ, 2017; LEITE, 2002; LEITE, 2005; DIAS; SEIXAS, 2019; ROLDÃO, 2003).

Adotamos aqui o conceito de territorialização das propostas na educação técnica, que iria ao encontro de uma demanda pedagógica, posta na especificidade do currículo de acordo com a região ou localidade na qual o curso será oferecido, de modo que se torne acessível aos jovens e adultos, ofertado em escala compatível com as necessidades de aprendizagem e promova a inserção social de seu público. Segundo Leite:

Este movimento que aposta na articulação das escolas com instituições locais, e na atribuição de responsabilidades a esses territórios locais, tem como crença que essas medidas de políticas educativas e curriculares gerarão uma educação de melhor qualidade, permitirão a constituição de comunidades de aprendizagem e, por isso, contribuirão também para um melhor desempenho dos órgãos centrais. (LEITE, 2005, p. 16)

Ainda sobre a gestão curricular localizada, Carlinda Leite (2005 p. 21) menciona que a proposta permitirá a construção de um currículo mais próximo às especificidades da comunidade escolar e, por isso, um currículo mais elaborado. Assim, as territorializações das ações educativas seriam justificadas pela incorporação da realidade e a especificidade existente em cada escola de maneira única, o que não seria possível em um currículo definido em escala nacional e adotado indistintamente.

A crítica feita no contexto de Portugal caberia também ao Brasil e, dadas as dimensões e amplitude do atendimento escolar, ao cenário do Estado de São Paulo. Segundo Leite (2005), “em Portugal, desde o período que se pretendeu fazer da escola uma instituição democrática, começaram a ouvir-se críticas à existência de currículos emanados da administração central assentes em lógicas *uniformes* e *uniformizantes* e que ignoram as realidades locais” (LEITE, 2005, p. 17). O embate entre centralização-descentralização seria, ao que nos parece, incontornável nos grandes sistemas públicos educacionais.

Partindo desse pressuposto, seria fundamental examinar os aspectos que envolvem a implementação e o desenvolvimento curricular, além de pesquisar os meios pelos quais um currículo formal prescrito pode ser ‘territorializado’.

Para a empreita, partimos da leitura e análise de bibliografia especializada e dos documentos oficiais, realizando uma comparação entre os currículos de diferentes cursos técnicos, necessária para não nos fixarmos em apenas uma área ou eixo tecnológico. A escolha por currículos diferentes procurava compreender se existiriam indicações diferenciadas para cada um dos cursos, explorando semelhanças e diferenças imediatas.

Ao esclarecer aspectos e processos educacionais na EPT, existe a perspectiva de se aprender mais sobre a sociedade e as relações da escola e do trabalho em um determinado contexto. Este seria um benefício adicional dos estudos curriculares, de acordo com aportes realizados pela UNESCO (2018), ao reconhecer que por meio das elaborações dos currículos, “cada sociedade determina, pelo conhecimento e pelas competências, o tipo de imaginário social que deseja para suas gerações atuais e futuras” (UNESCO/IBE, 2018, p. 06).

No cenário brasileiro, adicione-se as contribuições possíveis em um momento em que o ensino médio e a educação profissional passam por reformas (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018b; BRASIL, 2020) – iniciadas em 2017 e que serão levadas a cabo no ano de 2022, com a implantação de um ‘novo ensino médio’, em que o ensino técnico passa a ter um papel protagonista na educação básica.

Estas políticas educacionais em curso têm perseguido a ampliação da oferta de cursos técnicos como estratégia para a universalização do ensino médio no país, com uma ampliação que tem se apoiado principalmente no sucesso dos cursos técnicos integrados ao médio (MORAES; ALBUQUERQUE, 2020).

Conforme disposto no Art. 36, novo currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular [BNCC] e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas

tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017b). Assim o aluno poderia, teoricamente, escolher qual opção lhe fosse mais interessante.

Considerando o cenário da planificação e desenvolvimento curricular da EPT no Brasil e no Estado de São Paulo, estes são algumas notações introdutórias que apresentam e justificam nossas opções contidas nesta pesquisa. Realizada esta introdução, o primeiro capítulo aponta para os fundamentos teóricos da dissertação: o currículo e sua abordagem na educação profissional técnica, as questões legais e pedagógicas, a territorialização das propostas curriculares e a Educação Comparada. O segundo capítulo apresenta a caracterização da instituição e os materiais e métodos que foram empregados na pesquisa. O terceiro capítulo traz os resultados das comparações curriculares sob a ótica da territorialização dos currículos, por meio de uma análise comparativa, seguida da apresentação dos resultados.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo pretende-se uma demarcação dos aspectos fundamentais sobre os currículos, sua abordagem no cenário da educação profissional técnica de nível médio do Brasil e as indicações sobre a territorialização dos currículos apresentadas na literatura, a partir dos quais se constituiu a investigação.

Como mencionamos em nossa introdução, a territorialização das propostas curriculares iria ao encontro de uma demanda pedagógica, baseada na especificidade do currículo de acordo com a região ou localidade na qual um determinado curso será oferecido, de modo que se torne acessível, ofertado em escala compatível com as necessidades de aprendizagem e que promova a inserção social de seu público.

1.1 Conceito de currículo

O conceito de currículo é polissêmico. Como indicam Lopes e Macedo (2014), “embora simples, a pergunta ‘o que é currículo?’ não tem encontrado resposta fácil” (LOPES; MACEDO, 2014, p. 16). Isso acontece pela multiplicidade de visões e, com isso, surge uma imensidão de possibilidades:

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas; atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos (LOPES; MACEDO, 2014, p. 16).

No sentido etimológico, currículo vem da palavra latina *curriculum*, cuja raiz é a mesma de ‘cursos’ e ‘currere’ e refere-se a curso, carreira, percurso a ser realizado. De acordo com Schmidt (2003), “o termo latino [*curriculum*] expressa movimento progressivo, o andamento de uma corrida de bigas [...]” (SCHMIDT, 2003, p. 61). Portanto, a própria etimologia da palavra indica um caminho a percorrer para se atingir um objetivo.

Porém, autores como Adamson e Morris (2015) ponderaram que essa ideia de currículo baseada na etimologia não ajudaria a compreender completamente o conceito, pois “essa metáfora, embora atraente, seria imprecisa. Aplicar a metáfora no sentido de ‘curso’ de estudo não nos ajuda muito para entender o verdadeiro significado da palavra” (ADAMSON;

MORRIS, 2015, p. 346), preferindo as aproximações de ordem dialógica e diversa dos currículos.

Ao trilhar o percurso de autores variados, nota-se, porquanto Sacristán definia o currículo - entre outras observações mais elaboradas - de uma maneira condensada como “aquilo que o aluno estuda” (SACRISTÁN, 2013, p.16); os documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2018) apresentavam o currículo formal e prescrito de uma forma mais complexa:

UNESCO-IBE define o currículo como um componente fundamental para o desenvolvimento de sistemas educacionais sólidos. O currículo conduz todos os aspectos centrais da educação que determinam a qualidade, a inclusão e a relevância, tal como o conteúdo, a aprendizagem, o ensino, a avaliação e os ambientes de ensino e aprendizagem, entre outros. (UNESCO/IBE, 2018, p. 05)

Mesmo assumindo a definição da UNESCO que dispõe o currículo como condutor de aspectos centrais da educação nos sistemas formais, trazemos a reflexão de Michael Young (2011), como um alerta sobre a premência do questionamento dos currículos para além das prescrições de conteúdo, avançando sobre a natureza dos conhecimentos e suas implicações sociais:

Escreve-se muito, em políticas educacionais atuais, sobre a preparação de estudantes para uma sociedade do conhecimento e o papel importante a ser desempenhado pela educação. Essas políticas, entretanto, dizem muito pouco sobre o papel do conhecimento em si, na educação. Em outras palavras, o que é importante que os nossos jovens saibam? Ainda mais preocupante que isso, muitas políticas atuais quase sistematicamente ignoram ou marginalizam a questão do conhecimento. A ênfase, invariavelmente, recai nos aprendizes, seus estilos diferentes de aprendizagem e seus interesses, nos resultados mensuráveis de aprendizagem e competências e, ainda, em como tornar o currículo relevante para suas experiências e sua futura empregabilidade. O conhecimento, de alguma forma, é visto como inquestionável, ou como algo que podemos adequar às nossas metas políticas. (YOUNG, 2011, p.609)

Adamson e Morris (2015), dois comparatistas dos currículos, reforçam a ideia de que o “currículo é algo multifacetado e complexo, operado numa variedade de pontos focais e que se manifesta de diversas maneiras” (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 345), com implicações sociais e políticas incontornáveis. Neste sentido abraçam a diversidade: “o termo tem sido usado para denominar disciplinas acadêmicas, matérias e programas de cursos escolares, ensino e aprendizagem formal e informal” (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 346). Os autores ainda ampliam esse conceito retratando o currículo como “algo que opera em contextos educacionais

e que engloba a aprendizagem de alunos, tanto planejada como vivenciada” (ADAMSON; MORRIS, 2015 p. 347). Vale destacar que para esta pesquisa estudaremos o currículo formal prescrito, portanto o currículo vivenciado ou como Sacristan aponta, “currículo informal” não será objeto de estudo, apesar de reconhecermos sua importância.

Assinaladas as primeiras referências sobre o conceito de currículo, um breve histórico sobre os estudos curriculares também merece destaque.

A seleção de conhecimentos e as diferentes organizações curriculares contidas na tradição ocidental têm origens helênicas. Na Grécia descrita por Platão, existiam leis para uma educação pública e privada e para a regulação deste sistema. O currículo de base era fundado na dialética e nas matemáticas, no que seria a educação primária destinada aos governantes e cidadãos abastados. Operações básicas da aritmética e o cálculo das linhas e superfícies eram os conhecimentos reservados para o povo das camadas mais baixas que acessasse a educação (JAEGER, 1995).

A primeira menção ao termo ‘currículo’ em estudos sistemáticos viria muito adiante, em 1633, em documentos da Universidade de Glasgow (LOPES; MACEDO, 2014). Vale ressaltar que o aparecimento da palavra não significa o surgimento do campo de estudos curriculares. O termo currículo para nomear o campo específico de estudo iniciou-se no início do século XX nos Estados Unidos. Um dos primeiros registros do uso foi feito por John Dewey em 1902, com um livro ‘*The child and the curriculum*’ (SILVA, 2010). De acordo com Silva (2010), Dewey seguia uma linha progressista, onde a concepção curricular estaria ligada ao fortalecimento da democracia e da justiça social. A territorialidade curricular deveria estar ligada aos interesses e as experiências das crianças e jovens.

Os conceitos de Dewey se fazem muito presentes dentro da possibilidade de flexibilização curricular, pois deveria estar ligada aos interesses e as experiências das crianças e jovens, algo muito trabalhado dentro das concepções educacionais contemporâneas de corte pragmático. De acordo com Lopes e Macedo (2014), “ele advoga que o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse do aluno” (LOPES; MACEDO, 2014, p. 20).

Apesar do volume de Dewey ser precedente, foi a obra de John Franklin Bobbitt intitulada *The curriculum*, publicada em 1918, que impulsionaria definitivamente o campo (SILVA, 2010). Bobbitt e suas ideias influenciaram a educação estadunidense no restante do século XX, e conseqüentemente, acabaria influenciando a concepção dos currículos não somente nos EUA, mas também em parte da Europa e mesmo no Brasil.

A ideia de Bobbitt sobre currículo, apesar de ser transformadora dentro do contexto da época, possui um caráter conservador. De acordo com Silva (2010), Bobbitt propunha que a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica *tayloristas*, ou seja, que o ambiente escolar funcionasse a partir do ideal do trabalho prescrito, onde fossem dispostos de maneira clara os resultados, objetivos, métodos, processos e a mensuração. Segundo Lopes e Macedo (2014):

Bobbitt defende um currículo cuja função é preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa a partir de dois conjuntos de atividades que devem ser igualmente consideradas pela escola – o que chama currículo direto e as experiências indiretas. (LOPES; MACEDO, 2014, p. 18)

As habilidades desenvolvidas no currículo deveriam estar ligadas ao exercício eficiente das ocupações profissionais na vida adulta. De acordo com Silva (2010), citando Bobbitt, tudo o que seria preciso fazer era “pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem” (SILVA, 2010, p. 24). Essa proposta de Bobbitt seria ratificada por Ralph Tyler, no livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, publicado em 1949.

Tyler se tornaria um autor importante sobre a temática. Segundo Lopes e Macedo, a racionalidade científica *tyleriana* “se baseia na definição de metas/objetivos e de formas de verificação de sua consecução, secundada pela proposição de experiências que facilitem seu domínio” (LOPES; MACEDO, 2014, p. 40), o que exerceria grande influência na elaboração curricular até os dias de hoje.

John Franklin Bobbit e Ralph Tyler foram dois dos primeiros a preocuparem-se com a formação para o mercado de trabalho, proporcionando um currículo voltado à formação profissional, um dos arcabouços do ensino profissionalizante. Apesar de autores como Silva (2010) apontarem, com ressalvas, um certo caráter segregatório nos dois [pois buscariam perpetuar a situação de proletariado à uma parcela da população], foram os estudos de Bobbit e Tyler que expuseram a visão de um currículo voltado para o mercado de trabalho e a capacitação profissional (SILVA, 2010), aplicando princípios da ética protestante ligados à preparação metódica do ensino e ao estímulo ao trabalho organizado.

Sem pretender uma exaustiva revisão histórica, reconhecemos que desde a publicação pioneira de Bobbitt em 1918, a diversidade de conceitos curriculares apontam para uma heterogeneidade de abordagens, que poderiam ser modeladas ou derivadas, conforme descrito

por Adamson e Morris, por “ideologias sociais apoiadas em crenças e opiniões normativas a respeito de qual seria o papel desejado para a escolarização na sociedade, a natureza do conhecimento e da aprendizagem, e os papéis a serem desempenhados por professores e alunos” (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 348).

A fim de localizar o currículo em suas raízes ideológicas, Adamson e Morris (2015) desenvolveram um quadro que explicita as relações entre ideologias e o currículo, que apresentamos a seguir:

Quadro 1: Ideologias e Componentes de Currículo

Componente Ideologia	Intenções	Conteúdo	Métodos de Ensino / Aprendizagem	Avaliação
Racionalismo acadêmico	Aprimora a capacidade intelectual e as habilidades cognitivas dos discentes e ensiná-los como aprender	Focaliza o conhecimento, habilidades e valores derivados das disciplinas acadêmicas.	Focaliza o ensino didático e expositivo e a promoção da aquisição de habilidades primárias.	Enfatiza a avaliação do conhecimento e as habilidades do discente e o rigor acadêmico
Eficiência social e econômica	Atender às atuais e futuras necessidades de recursos humanos de uma sociedade.	Conhecimento e habilidades relevantes para o futuro emprego.	Enfatiza domínio e aplicação de habilidades	Enfatiza a avaliação da capacidade discente de aplicar seu conhecimento e suas habilidades
Reconstrutivismo social	O currículo serve como um agente para reforma, mudanças e crítica social.	Focaliza questões, necessidades e ideais sociais.	Focaliza interação, trabalho em grupo e envolvimento do discente nas atividades comunitárias.	Focaliza a necessidade de envolver os discentes nas suas próprias avaliações.
Ortodoxia	Induzir discentes a aceitar uma dada religião ou ortodoxia política.	Focaliza as crenças e as práticas daqueles que abraçam a ortodoxia em questão.	Focaliza o ensino didático e a promoção de crenças e práticas requeridas	Focaliza a adesão dos discentes ao sistema de crenças e suas práticas associadas.
Progressivismo	Oferece aos discentes Oportunidades para aprimorar seu desenvolvimento pessoal e intelectual.	Focaliza o conhecimento Como uma entidade holística e processo de aprendizagem.	Enfatiza as atividades dos discentes e a autoaprendizagem facilitada pelo professor.	Focaliza as medidas qualitativas que tentam analisar o processo de aprendizagem.
Pluralismo cognitivo	Prover um amplo leque de competências e atitudes.	Conteúdo negociado, diversidade de insumos e resultados.	Enfatiza as atividades dos discentes e a autoaprendizagem facilitada pelo professor.	Focaliza as medidas qualitativas que tentam captar a diversidade de aprendizagem

Fonte: (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 348)

Este quadro nos será útil mais adiante na identificação das ideologias predominantes em documentos curriculares. Para complementar esta análise geral dos currículos, Marsh e

Willis (1995), conforme sintetizado por Adamson e Morris (2015), identificavam sete grandes conceitos de currículo na literatura, conforme descrevemos abaixo:

a) Legado clássico: ligado aos componentes curriculares ou conteúdos consolidados pelo tempo que são considerados a essência do conhecimento. Para Adamson e Morris, “É um sentido para ‘currículo’ muito estreito, limitado a uma cultura específica, conservadora e inflexível, e que somente pode ser transmitido para outras tradições culturais num sentido muito limitado” (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 347).

b) Saberes estabelecidos: o currículo é visto em termos de disciplinas e conteúdo. De acordo com Adamson e Morris, concentra-se em disciplinas acadêmicas estabelecidas que tenham se consolidado como os “componentes ao redor dos quais as instituições educacionais são organizadas. Cada uma das quais define o que constitui o conhecimento e as habilidades-chave que os alunos devem aprender” (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 347).

c) Utilidade social: Também se atrela às matérias ensinadas, porém orientado para os componentes curriculares vistos como úteis para a vida na sociedade contemporânea. Segundo Adamson e Morris, “é uma orientação que sugere que a modernidade tem um valor maior que a tradição e que considera que o currículo deve dotar os alunos de conhecimentos e habilidades que lhes serão úteis quando saírem da escola” (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 347).

d) Aprendizagem planejada: Traz um panorama mais amplo, ao buscar por resultados que se esperam da aprendizagem, tais como pensamento crítico e tolerância. Segundo Adamson e Morris, “uma limitação dessa definição [igualmente aplicável às três anteriores] é a pressuposição de que o ensino planejado é equivalente à aprendizagem real. Ela omite as experiências de aprendizagem não planejadas e focalizam mais os resultados que os processos” (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 347).

e) Aprendizagem vivenciada: engloba todas as experiências – planejadas ou não, desejáveis ou não – que um aluno tenha no contexto de uma instituição educacional. Segundo Adamson e Morris:

Esse conceito abrange não somente as experiências planejadas, mas, também, o currículo oculto, que consiste nos valores sociais (positivos e negativos) que são reforçados deliberadamente ou não pela construção da aprendizagem planejada e por outros modos de comunicação. (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 347)

f) Transformação pessoal: é uma visão semelhante à anterior, mas que inclui a “transformação vivenciada pelo professor nos processos de ensino e aprendizagem, como,

também, as experiências vividas pelo aluno” (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 347), aprofundando as experiências obtidas na vida escolar.

g) Experiências da vida: é um conceito ainda mais amplo, que considera todas as experiências vivenciadas pelos sujeitos como constituintes do currículo. Segundo Adamson e Morris: “Nessa acepção, não há distinção entre a aprendizagem planejada e vivenciada num contexto educacional institucional e aquela vivenciada em outros contextos da vida real” (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 347).

Estas definições de currículo elencadas abarcam aspectos diferentes da planificação e execução dos currículos: “as duas primeiras focalizam o conteúdo ensinado e a terceira e quarta, os objetivos da educação. As três últimas dizem respeito aos processos de transformação experimentados por aqueles que se envolvem em iniciativas educacionais” (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 347). Mais adiante, tais definições quanto à ideologia e tipologia dos currículos serão úteis na classificação e comparação dos documentos de pesquisa.

Por fim, esclarecemos que não nos cabe buscar uma abordagem conceitual única para o currículo, mesmo porque um conceito ideal e universal seria utópico, ao notar que a falta de precisão e a grande variação entre as definições seriam uma “manifestação dos dilemas perenes da escolarização e do papel mais complexo atribuído às instituições educacionais e seus currículos nas sociedades pós-industriais cada vez mais pluralistas” (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 348).

1.2 A descentralização curricular

Autores com maior ou menor afinidade com os estudos curriculares fizeram ponderações relacionadas à flexibilização e descentralização curricular.

José Gimeno Sacristán (2013) também contribuiu com suas críticas e concepções sobre o currículo. Ele abordou a temática sob uma dupla perspectiva: ao mesmo tempo em que o currículo desempenharia uma função organizadora e unificadora do processo de ensino e da aprendizagem, ele acaba sendo um delimitador de seus componentes, impondo fronteiras para a expansão curricular pelos agentes educacionais. E reconhecia que, no limite, essa invenção pode “em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores” (SACRISTÁN, 2013, p. 17). A inflexibilidade imposta pelos programas curriculares seria algo questionável na educação contemporânea, segundo Sacristán:

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. [...] Não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis. (SACRISTÁN, 2013, p. 23)

Sacristán advogava pela flexibilidade dos currículos. Em um mercado de trabalho cada vez mais específico de acordo com a cultura, região, políticas empresariais e tecnologias, um currículo formal único que atenda todas as especificidades presentes nas ocupações do mundo moderno seria algo inviável.

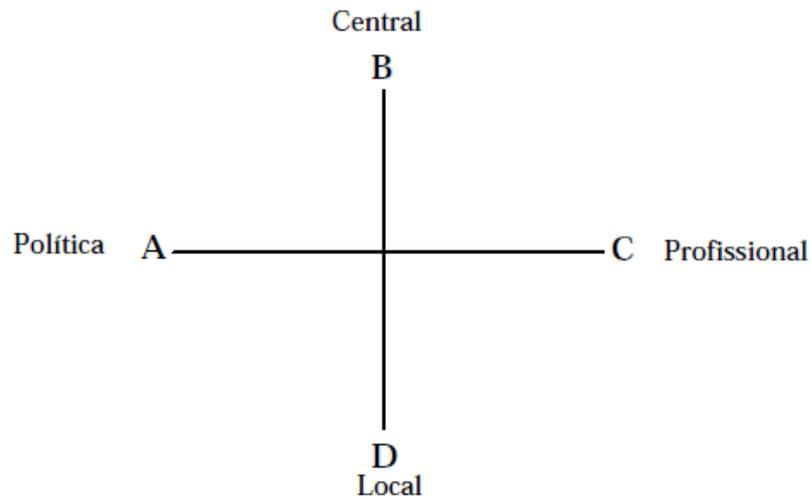
Nas políticas públicas educativas vigentes existe uma percepção de descentralização curricular. Segundo Pacheco, “na segunda metade do século XX, Charlot identifica dois movimentos na formulação das políticas educativas: o da centralização, nos anos 60-70, e o da descentralização, nos anos 80- 90” (PACHECO, 2000, p. 139). Políticas descentralizadas que, no processo de ensino aprendizagem, buscam a centralidade para o aluno na sua diversidade social e local. Essas políticas públicas descentralizadas trouxeram vários resultados para a educação.

Estudar o contexto que essas políticas públicas estão inseridas, bem como sua influência na formação dos currículos é fundamental. Segundo Pacheco “O estudo das políticas públicas constitui uma tendência das políticas contemporâneas, tornando-se um objeto de investigação pertinente, tanto para os sistemas políticos e econômicos, como para os sistemas sociais e educativos” (PACHECO, 2000, p. 139).

Assim dentro das políticas públicas, ainda segundo Pacheco:

Política curricular é a expressão de uma legitimidade e de um poder relacionados com tomadas de decisões sobre seleção, organização e avaliação de conteúdos de aprendizagem, que são a face visível da realidade escolar, e ainda com o papel desempenhado por cada ator educativo na construção do projeto formativo do aluno. (PACHECO, 2000, p. 140)

Pacheco estabelece um modelo sobre a centralização/descentralização curricular. Baseado em outros modelos estudados, ele cria um quadro conceitual sobre análise de políticas curriculares. A partir da Figura 1, desvela 4 modelos de políticas curriculares, descritos na Tabela 1:

Figura 1: Tipos de políticas

Fonte: (PACHECO, 2000, p.142)

Tabela 1: Modelo de políticas curriculares

Modelo A-B (política centralista)	Papel determinante da administração central na concepção e operacionalização da política curricular.
Modelo D-C (política descentralista).	Papel predominante dos territórios locais na contextualização da política curricular mediante a concepção, implementação e avaliação de projetos curriculares, que são recontextualizados em função de orientações políticas que asseguram a igualdade.
Modelo A-D (política centralista e descentralista)	Política curricular descentralizada no nível dos discursos, mas recentralizada no nível das práticas. A prática curricular é autônoma no discurso e nos textos, mas é definida e regulada pela administração central através do estabelecimento de referenciais concretos.
Modelo C-B (política descentralista e centralista).	A descentralização se verifica tanto nos discursos como nas práticas curriculares.

Fonte: PACHECO, 2000, p. 143

Busca-se, dentro das políticas públicas curriculares, que a descentralização torne em um currículo mais próximo da realidade do aluno, e com isso um melhor desempenho pedagógico.

Junto com a ideia de descentralização curricular, apontou nos debates a questão sobre a contextualização do currículo de acordo com as necessidades dos discentes. Tal questão vem ganhando cada vez mais a atenção dos pesquisadores. Segundo Leite, Fernandes e Mouraz (2012):

A contextualização curricular tem vindo progressivamente a assumir-se como uma temática central nos debates sobre o ensino e a aprendizagem. Entendida como forma de aproximar os processos da educação escolar das realidades concretas dos alunos, o recurso a procedimentos de contextualização é reconhecido como condição necessária à organização das actividades a desenvolver com os alunos. (LEITE; FERNANDES; MOURAZ, 2012, p 01).

Vale destacar que a diversidade curricular não significa currículos diferentes. A UNESCO/IBE aponta a necessidade da construção de um currículo flexível: “flexibilidade é essencial para que o currículo seja implementado de forma efetiva no sistema educacional, e uma estrutura curricular bem desenvolvida serve a esse propósito” (UNESCO-IBE, 2018, p. 4). Os estudos evidenciam as possibilidades que a flexibilidade curricular traz, contudo, por se tratar de um campo em conflito, existe uma dificuldade de colocar em prática. Segundo Pacheco: “A questão fulcral que se coloca em termos de descentralização curricular é a de saber até que ponto o Estado-território nacional confere competências curriculares à escola-território local, com a mediação ou não de administrações intermédias” (PACHECO, 2000, p.152).

Com o debate estabelecido Lopes e Macedo, defendem uma autonomia local para a revisão curricular. Essa ideia é chamada de currículo centrado na escola:

cada escola deveria ter um grupo de professores responsáveis por desenvolver e rever os currículos, coordenados por um especialista que faria parte dos profissionais da escola (LOPES; MACEDO, 2014, p. 135).

Notamos que, mesmo que defendido nos documentos das políticas públicas vigentes, a autonomia curricular esbarra no interesse do Estado em ceder o poder de decisão. Segundo Sampaio e Leite (2015):

o que estamos a sustentar é que a construção e o desenvolvimento de um currículo adaptado às necessidades dos alunos acabam por ser condicionada por negociações e pressões decorrentes da implementação de políticas públicas que, nas suas contradições, afetam movimentos de autonomia escolar e curricular. (SAMPAIO; LEITE, 2015, p. 734).

Assim como as disputas nas políticas públicas, surgem embates entre o pensamento curricular centralizado e um currículo descentralizado, como aponta Lopes e Macedo:

O sentido corrente de conhecimento, currículo e formação é entendido como depositário dos ideais modernos, seguindo princípios de linearidade, ordenação e hierarquização típicos do método da ciência. A noção de contextos segue outro caminho: ao invés de pensar a partir da ciência, o faz a partir da prática social. Essa inversão permite perceber a prática como fatos culturais e como espaçotempo de tessitura de conhecimentos que seguem uma lógica própria, diversa da científica, a lógica do cotidiano. (LOPES; MACEDO, 2014, p. 152)

Além disso, temos a questão do pertencimento de regiões e culturas distintas seguindo um currículo único, baseado em uma política pública educacional centralizadora. Lopes e Macedo indicam as políticas de identidade como forma apontar a predominância de um raciocínio curricular único, em detrimento as diversas culturas e regiões.

Uma forma de ver a presença da identidade no campo do Currículo está ligada ao que se denominam políticas de identidade. Ou seja, políticas que denunciam a monoculturalidade dos currículos baseados numa cultura geral e oferecem alternativas baseadas no pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo cultural. (LOPES; MACEDO, 2014, p. 207)

Dessa forma, descentralizar o currículo de acordo com as várias necessidades que se fazem presentes no mundo escolar contemporâneo parece inevitável. Dentre as várias formas de descentralização curricular, a territorialização é um dos resultados presentes na área da educação, e que, em especial nos interessa, para dar embasamento a proposta desta dissertação, tratando-a como um recurso instrumental “para a democratização e a eficiência” (LEITE, 2005, p. 20).

1.3 A territorialização dos currículos

Dentro das flexibilizações curriculares, a territorialização ganha espaço nos debates acadêmicos. A UNESCO/IBE afirma “É essencial a discussão contínua sobre o que está sendo ensinado e como isso está sendo ensinado nas escolas e nas salas de aula, principalmente neste mundo de rápidas mudanças. Isso precisa acontecer nos âmbitos local, regional e mundial” (UNESCO-IBE 2018 p. 7).

Na verdade, a territorialização das políticas públicas [TPP] é uma tendência presente em vários países. Porém, segundo Dias e Seixas,

Definir o que se entende por TPP não é tarefa fácil, desde logo porque o tema não possui um corpo de literatura estabilizado, sendo antes o resultado de intuições e avanços de vários quadros disciplinares e sobretudo da experimentação e aprendizagem em torno das chamadas *place-based policies*¹ (DIAS; SEIXAS, 2019, p 48).

Leite (2006) relata sua vivência *in loco* corroborando com a ideia das TPP, como segue: “a este dado posso acrescentar o conhecimento que obtive pelo lugar que desempenhei no acompanhamento desse processo de gestão curricular local e que me permitiu constatar a diversidade de situações ocorridas em função das características das escolas nele envolvidas” (LEITE, 2006, p. 71).

Dias e Seixas (2019) sugerem que “o termo territorialização resultou da evolução da linguagem utilizada por cientistas e especialistas para descrever a ação pública em torno de novos descritores como ‘territorial’ e ‘territorializado’” (2019, p 50). Pacheco aprofunda que “a territorialização das políticas educativas é um jogo profundamente político que não consiste num mero fenômeno administrativo-jurídico ou num mero deslocamento do cursor do centro para a periferia” (PACHECO, 2000, p. 147).

Mouraz aponta a importância que os agentes locais da educação devem ter na territorialização curricular: “este conceito assenta na possibilidade que o local e os seus agentes têm de decidir assuntos relativos à educação, de acordo com princípios e interesses que são aí relevantes” (MOURAZ, 2017, p.8).

A TPP seria motivada pelo reconhecimento da importância do território, ligados principalmente aos fatores econômicos e sociais que contribuem para a sociedade em um

¹ Pacheco (2000) parte do princípio que não deve existir uma equivalência entre os territórios e entidades administrativas, sendo que os territórios devem ser áreas funcionais, não ficando limitados pela existência de enquadramentos administrativos que não têm em conta a natureza holística do desenvolvimento.

mundo globalizado. De acordo com Dias e Seixas, “ao evidenciar o território como construção social, a territorialidade traduz um processo relacional e histórico sem o qual não é possível compreender o desenvolvimento” (2019, p 49).

Assim, o termo territorialização indica que o território se tornou um aspecto importante para o Estado, permitindo que os agentes locais participem de forma mais ativa nas políticas públicas. Leite (2005) aponta aspectos importantes sobre a territorialização:

A territorialização implica que se definam políticas educativas locais e que se assumam papéis outrora apenas atribuídos aos responsáveis pela administração central. Implica a existência, a nível local, de um planeamento estratégico. E é esse planeamento estratégico que seria desejável estar a ser definido pelos projectos curriculares (LEITE, 2005, p. 23)

Entretanto esse campo não é pacífico. Pacheco (2000) faz a seguinte análise sobre a territorialização escolar:

a territorialização das políticas educativas é claramente uma política de Estado, de um Estado regulador que distribuiu uma parte dos seus poderes, mas limita o sistema conservando a autoridade sobre os diplomas, o recrutamento dos professores e o essencial dos recursos (PACHECO, 2000, p. 153).

Quando olhamos para a concepção curricular, o território ou região que o currículo será aplicado deveria ser parte integrante dos debates. Essa demanda gera cada vez mais novos estudos sobre o tema. Segundo Mouraz, citando Leite (2017, p. 01)

territorialização curricular, definido por Leite (2005) como a possibilidade de agência local nas tomadas de decisão curricular, e capaz de constituir elemento determinante na construção do currículo articulado, coerente e significativo. Este conceito assenta na possibilidade que os territórios locais e os seus agentes têm de decidir assuntos relativos à educação, de acordo com princípios e interesses que são relevantes localmente.

Devemos reconhecer que a imposição de um currículo centralizador gera resistência dos atores locais na educação. Segundo Leite

A experiência tem-nos demonstrado que a imposição externa de mudanças numa lógica *top-down* que não envolve os actores educativos locais, fazendo deles simples receptores das medidas a implementar, gera resistências que vão desde o ‘nada-fazer’ para mudar até ao fazer, mas apenas num cumprimento técnico não susceptível de gerar novos profissionalismos e novas culturas organizacionais. (LEITE, 2005, p. 19)

Esta nova proposta curricular territorializada é uma resposta ao modelo centralizado. Segundo Leite (2002), seria uma reação à forma que o ele [o currículo] era concebido. Seus pontos norteadores fazem das escolas e dos professores atores principais na construção curricular, com decisões direcionadas em função das características regionais e da comunidade escolar, uma concepção que transforma currículo prescrito a nível nacional num projeto contextualizado a cada situação, reconstruído localmente (LEITE, 2002).

1.4 Apontamentos legais sobre o currículo no ensino técnico brasileiro: possibilidades de territorialização

No Brasil, o ensino técnico toma parte nas iniciativas da educação profissional e tecnológica [EPT], também reconhecidos internacionalmente como programas de educação e treinamento vocacional [VET]. Seguimos com uma definição geral desta modalidade a partir dos documentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE ou OECD, em língua inglesa] (OECD, 2018; OECD, 2019), para quem os cursos e programas da EPT:

preparam os participantes para a entrada direta em ocupações específicas sem treinamento adicional. A conclusão bem sucedida de tais programas leva a uma qualificação profissional ou técnica relevante para o mercado de trabalho. Os programas vocacionais são divididos em duas categorias [programas baseados na escola e programas combinados entre escola e o trabalho], com base na quantidade de treinamento fornecido na escola em oposição ao local de trabalho [...]. Em vários países da OCDE, os programas de orientação vocacional são projetados para preparar os alunos para estudos posteriores no nível superior e, em alguns países, estes programas gerais nem sempre oferecem acesso direto à educação complementar. (OECD, 2018, p.28)

Como base para reconhecer a legislação sobre a educação profissional técnica de nível médio e suas implicações nos currículos, eis os documentos [em nível federal] que foram considerados nesta seção: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988); Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996); Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014); e a Resolução CNE/CP nº 01/2021, de 05 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021). Daremos especial ênfase à última, em razão de sua especificidade e afinidade com a presente pesquisa.

No âmbito estadual, foram considerados a Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016 (ALESP, 2016) que aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências, além da Deliberação do Conselho Estadual de Educação [CEE] nº 162, de 10 de outubro de 2018 que fixa Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e a respectiva Indicação CEE nº 169, de 10 de outubro de 2018 (CEE, 2018).

As fundações legais do ensino profissional no Brasil sob regime democrático se principiam na Constituição de 1988, que apresenta a educação como um direito dos brasileiros visando sua participação social de modo qualitativo, emancipatório e com vistas ao trabalho, como relatam os Artigos 205 e 206:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais [...]. (BRASIL, 1988, sn.)

Cabe aqui um apontamento sobre o Artigo 206, que destaca a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento” (BRASIL, 1988, sn.) e o princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988, sn.), que abre uma possível vereda para a variedade de propostas curriculares dentro da lei maior brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e suas emendas posteriores consagram diversos artigos sobre a planificação e execução dos currículos, nos diferentes níveis, modalidades e etapas previstas, com especial atenção à observação dos mínimos curriculares previstos nas bases nacionais comuns e nas diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação [MEC]. Os Artigos 36A, 36B, 36C e 36D são dedicados à educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 1996); mas o Artigo 36B pontua, em seu parágrafo único, a obrigatoriedade de observar “os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e as exigências de cada instituição de ensino” (BRASIL, 1996,

sn.), o que nos aponta uma vertente sobre como deveriam ser tratadas as propostas curriculares do ensino técnico.

O Plano Nacional de Educação [PNE] 2014-2024 (BRASIL, 2017), apresentado sob forma de lei federal, também destacava dentre as suas diretrizes, no Artigo 2º, “a universalização do atendimento escolar; [...] e a formação para o trabalho e para a cidadania” (BRASIL, 2017), comprometendo-se especificamente com o tema em algumas de suas metas e estratégias. As metas 10 e 11 do PNE são especialmente dedicadas à educação profissional, ponto em que emergem estratégias sobre o desenvolvimento dos currículos de modo diversificado, articulados à educação básica e com tempos e espaços adequados aos públicos destinatários:

Estratégia 10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;

10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional. (BRASIL, 2014, sn.)

Em 05 de janeiro de 2021 foi publicada pelo MEC a Resolução CNE/CP nº 01, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021). O Parecer CNE/CP nº 17, que fundamentou a Resolução, foi homologado em 31 de dezembro de 2020 e publicado em 04 de janeiro 2021. Por intermédio de seu Art. 64, revogou as seguintes resoluções anteriores: I) a Resolução CNE/CP nº 03, de 18 de dezembro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia (BRASIL, 2002); e II) a Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012 que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012). Sendo a regulação federal mais específica do ensino técnico, se associa ao conjunto de instrumentos legais e normativos que instituíram a reforma do Ensino Médio, manifesta na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Agregam-se também à base normativa da referida reforma: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio [DCNEM] - Resolução CNE/CEB nº 03/2018 (BRASIL, 2018b), a Base Nacional Curricular Comum [BNCC] (BRASIL, 2018a) e a quarta

versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos [CNCT] - Resolução CNE/CEB nº 02/2020) (BRASIL, 2020).

Ao definir as Diretrizes Gerais da Educação Profissional e Tecnológica [DCNEPT], a Resolução CNE/CP nº 01/2021 se tornou um diploma orientador dos princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições públicas e privadas, para a organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional e Tecnológica, presencial e a distância, em seus diferentes cursos e programas.

Entretanto, cabe destacar que a Resolução CNE/CP nº 01/2021 é norma inferior na hierarquia das leis e não altera leis maiores como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Portanto, a Resolução CNE/CP nº 01/2021 não deve ser recebida e interpretada de forma isolada e descontextualizada das demais legislações vigentes. Tem sua abrangência e aplicabilidade em todo território nacional, na esfera da formação inicial e qualificação básica até o doutorado profissional, nas instituições que ofereçam Educação Profissional e Tecnológica. Cabe salientar que, apesar de as DCNEPT (BRASIL, 2021) tratarem de toda a EPT, nosso interesse neste texto centra-se tão somente na educação profissional técnica de nível médio.

A Resolução (BRASIL, 2021) traz diversas indicações sobre a concepção curricular na EPT. Como exemplos podemos citar o artigo 3º, no seu item VIII, que apresenta a interdisciplinaridade como ferramenta para garantir um currículo mais contextualizado, e o artigo 4º item III § 8, que coloca o Eixo Tecnológico² – disposto nos Catálogos publicados pelo MEC – como base para a composição de uma estrutura curricular (BRASIL, 2021), além da organização curricular por competências, que já seria uma herança da diretriz nacional anterior. Neste estudo, focaremos especialmente nos apontamentos sobre o currículo ligados aos aspectos de flexibilidade e territorialização.

No seu Artigo 3º, item I, a Resolução menciona uma necessária articulação com o setor produtivo, “para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes” (MEC, 2021 p. 01). Pensando na dinâmica econômica do Estado de São Paulo, notamos a heterogeneidade das empresas, a diversidade de negócios e setores envolvidos (SEADE, 2021). Pensar em um currículo único, que articule a demanda de todas as regiões de

² A Educação Profissional e Tecnológica do Brasil é distribuída por 13 eixos tecnológicos: “Controle e Processos Industriais”, “Ambiente e Saúde”, “Desenvolvimento Educacional e Social”, “Gestão e Negócios”, “Informação e Comunicação”, “Infraestrutura”, “Produção Alimentícia”, “Produção Cultural e Design”, “Produção Industrial”, “Recursos Naturais”, “Segurança”, “Turismo, Hospitalidade e Lazer” e “Militar” (BRASIL, 2020).

um Estado com mais de 46 milhões de habitantes, em um único documento oficial, parece-nos inviável. Se o documento indica articulação com o setor produtivo, ela deverá estar intimamente ligada às necessidades regionais e as práticas laborais atuais dos discentes.

No item X do mesmo Artigo 3º, também se explicita a necessidade de sinergia com o setor produtivo local para a “articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais” (MEC, 2021, p. 02). Isto é uma indicação clara da necessidade de flexibilizações curriculares de acordo com os arranjos econômicos e laborais nos quais a escola estiver inserida. Os itens XIV e XV chancelam essa ideia:

XIV - reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, requerendo formas de ação diferenciadas;

XV - autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos. (MEC, 2021, p.02)

Avançando para o âmbito estadual, observamos um alinhamento dos documentos do Estado de São Paulo³ com as propostas de políticas públicas vigentes no cenário nacional. Dentre eles destacamos a Deliberação CEE nº162 de 2018 com a respectiva Indicação CEE nº169 (CEE, 2018), atualizadas em 2022 (CEE, 2022)⁴ e o Plano Estadual de Educação 2016-2026 (ALESP, 2016).

Em 10 de outubro de 2018, foi publicada a Deliberação CEE nº 162, que define as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. A Indicação CEE nº 169/2018 que fundamentou a resolução, foi homologada em 20 de junho e publicada em 21 de junho de 2018 (CEE, 2018).

A resolução que “fixa diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo” (CEE, 2018) foi definitivamente publicada no dia 13 de novembro de 2018 pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Segundo seu Artigo 1º, todo o ensino técnico público e privado “no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo regula-se por esta Deliberação e Indicação CEE” (CEE, 2018, p. 01), conforme relatado

³ Além de ser o Estado mais populoso da federação, São Paulo também o que detém o maior número de escolas e instituições públicas e privadas de EPT do país, além de manter o maior número de alunos matriculados no ensino técnico e tecnológico e as maiores taxas de inserção dos alunos em idade escolar na EPT (SETEC, 2021; CETEC, 2021). Daí a dignidade desta discussão em âmbito estadual.

⁴ A publicação recente (CEE, 2022) não apresentou mudanças fundamentais no tratamento dispensado aos currículos, motivo pelo qual mantivemos as considerações inicialmente dispostas no texto da Deliberação anterior.

pelos conselheiros Francisco José Carbonari e Laura Laganá e aprovado por unanimidade (CONSTANTINO, 2019).

A Deliberação CEE nº162 e a Indicação CEE nº169 (CEE, 2018) sofreriam pequenas alterações posteriores, para regular questões de prazos procedimentais. Nos interessa aqui o espírito da lei que seria preservado, em especial, na grande importância que atribui às inovações, elaborações e reelaborações curriculares. Seu teor indicava a necessidade de cumprimento e viabilização das diversas modalidades que perpassam a educação profissional: educação prisional, indígena, especial, entre outras, em uma perspectiva inclusiva (CONSTANTINO, 2019). Mencionava ainda as garantias ao “respeito e o direito à diversidade” (CEE, 2018, p. 01) e se articulava ao cumprimento das metas 10 e 11 do Plano Estadual de Educação decenal de São Paulo (ALESP, 2016), com menção especial ao Centro Paula Souza como instituição pública desenvolvedora das políticas educacionais.

Com relação específica aos currículos dos cursos técnicos, o Artigo 5º da Deliberação CEE nº 162 indicava que “os Cursos Técnicos e os Cursos de Especialização Técnica deverão ter o Plano de Curso elaborado e apresentado de acordo com as orientações estabelecidas na Indicação CEE nº 169/2018” (CEE, 2018, p. 02). Nota-se, de início, uma inclinação para a autonomia das instituições na concepção do currículo:

A LDB concedeu autonomia às escolas para a elaboração de seus projetos pedagógicos e cabe a estas a construção de um currículo, para o curso técnico, que permita ao aluno construir conhecimentos, habilidades e valores, com base no perfil profissional de conclusão estabelecido no Catálogo. (CEE, 2018, p. 06)

A Deliberação CEE e a Indicação (CEE, 2018) não trazem menções específicas sobre a flexibilidade ou territorialização dos currículos. Mencionam a LDB para justificar a autonomia na elaboração curricular pelas escolas, indo de encontro com os anseios de um currículo mais próximo da realidade escolar local. Não se pretende, claro, esgotar aqui as perspectivas de análise de desenvolvimento real dos currículos, nem admitir que o trabalho escolar cotidiano corresponderá integralmente ao prescrito nos documentos, mas é útil notarmos estas nuances na constituição das políticas curriculares em São Paulo.

Estas primeiras aproximações serão importantes para compreendermos os limites em que estes currículos do ensino técnico são originados e desenvolvidos. Segundo Lopes e Macedo, estas políticas são interpretadas “como um guia para a prática, seja para orientar de forma técnica como a prática deve ser desenvolvida, seja para orientar de forma crítica como a

prática deveria ser para assumir determinadas finalidades de transformação social” (LOPES; MACEDO, 2014, p. 225).

Portanto, assumimos que os documentos oficiais e regulações evidenciam a necessidade territorialização curricular. Quando olhamos detidamente para o ensino técnico e sua ligação explícita com o mundo do trabalho, percebemos que a territorialização acaba sendo mais necessária. Apesar de previstas nas leis e diretrizes, não há indicações práticas de como isso poderia ocorrer.

1.5 Comparações entre currículos

Os estudos comparados dos currículos, abarcando as operações escolares sobre o conhecimento – sua seleção, organização, classificação e aquisição deveriam ocupar uma posição importante nos sistemas educacionais contemporâneos, afinal, os debates sobre o conhecimento seriam cruciais para o avanço da educação em seus diferentes níveis e etapas (YOUNG, 2008).

A interseção da educação profissional e da educação comparada tem sido saudada por autores que vislumbram as oportunidades de investigação gestadas:

As interseções dos campos da educação comparada, do desenvolvimento internacional dos estudos em educação e o domínio comunicativo da educação intercultural estão esperando por descobridores de trilhas, ao invés de seguidores de caminhos, para explorá-los completamente. Meu argumento é que essas interseções criam um espaço e um natural território para o desenvolvimento criativo da pesquisa comparativa de educação profissional e tecnológica. Os estudos comparativos em EPT, longe de serem parciais ou um anexo ao campo mais amplo de Educação Comparada, podem liderar o caminho na modelagem de uma abordagem dialógica, orientada por propósitos renovados. (EVANS, 2020, p.04)

Estas oportunidades de capturar as consequências das diversas culturas e tradições da educação profissional são grandes e complexas, mas a pesquisa comparativa combinada com *insights* sobre os processos de desenvolvimento educacional situados localmente pode colaborar na tarefa, renovando o senso de propósito da Educação Comparada na EPT (EVANS, 2020).

Conforme sugerem Adamson e Morris (2015), a natureza dinâmica do currículo, além das constantes reformas às quais ele pode se sujeitar, fazem com que as comparações sejam sempre cotejamentos de uma obra aberta, o que não retira o valor do trabalho comparativo.

Feitas com cautela, “elas permitem a transferência de boas práticas, tomadas de decisões bem-informadas e também aprofundam a compreensão das interações entre a educação e os seus contextos sociais, econômicos e políticos” (ADAMSON; MORRIS, 2015, p.365). Os autores ainda advertem que, nas sociedades pluralistas, o currículo estará sujeito à influência de uma combinação de ideologias que poderão ser contraditórias e inconsistentes entre si, ao que se deverá adicionar, pelos investigadores, uma análise acurada das tensões modeladas por forças ideológicas (ADAMSON; MORRIS, 2015).

Apesar dos estudos educacionais se debruçarem mais sobre a comparação entre lugares, a comparação entre currículos acontece com frequência. Segundo Bob Adamson e Paul Morris:

Os governos comparam os currículos dos seus estados com os modelos de outros países em busca de novas iniciativas e quando estão tentando melhorar sua competitividade internacional; os pais de família comparam o que as escolas têm a oferecer para escolher instituições adequadas a seus filhos; os estudantes observam o leque de alternativas disponível na hora de escolher disciplinas eletivas; os acadêmicos buscam a compreensão da dinâmica da construção de currículos e sua implementação, para poder incrementar seu conhecimento e apoiar os formuladores de políticas; e todos eles, salvo talvez os estudantes, fazem comparações entre os currículos atuais e aqueles que foram operados em tempos anteriores. (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 345)

Ainda segundo os autores supracitados, “o campo de estudos curriculares oferece muitas ferramentas teóricas e metodológicas para comparar currículos. Aliás, poder-se-ia até dizer que toda a pesquisa curricular envolve algum tipo de comparação” (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 345). Entretanto isso não significa que realizar comparações curriculares seja uma tarefa fácil. O dinamismo nas ações que envolvem o currículo torna este tipo de investigação ininterrupta, ao tratar de uma entidade dinâmica moldada por crenças, políticas implantadas ou abandonadas e fatores sociais diversificados (ADAMSON; MORRIS, 2015). Por este motivo, sugerem a adoção de três passos interconectados ao abordar a tarefa: “determinar a finalidade e a perspectiva do estudo, selecionar pontos do currículo apropriados para serem o foco de atenção e identificar as manifestações curriculares relevantes” (ADAMSON; MORRIS, 2015, p.364).

Martin Fischer (2020) sugere que as comparações na EPT centrem suas análises sobre dois balizadores: a comparação por função ou por qualidade. Na comparação por ‘função’, componentes como inovação, organização, destinação/alocação, função da qualificação; seriam considerados, entre outros. Interessa-nos, nesta dissertação, a comparação por ‘qualidade’, especialmente dos *inputs* citados como inerentes à EPT: infraestrutura técnica e de pessoal,

locais de aprendizagem, recursos de treinamento, planos de treinamento, materiais de trabalho, nos quais podemos incluir o currículo formalmente prescrito das instituições educacionais; dos quais se espera estimular um certo tipo de *output*, de saída – comumente, um resultado de aprendizagem ou de empregabilidade (FISCHER, 2020).

Greatorex e outros (2019) fazem uma síntese sobre os possíveis passos para a constituição dos estudos curriculares comparativos, que se amalgama ao formato tradicionalmente aceito de Bereday (1972) e de construções modelares mais recentes, como as de Adamson e Morris (2015) e Fischer (2020):

Quadro 2: Fases de construção dos estudos curriculares comparados

Fases	Descrição
1. Definir os objetivos e uso do estudo	Os objetivos do estudo e como ele será usado
2. Decidir quais currículos serão considerados	Quais currículos a serem comparados
3. Determinar os recursos ou aspectos do currículo que serão a base da comparação	Um conjunto de dimensões usadas para comparar os currículos, como uma lista de conteúdo das disciplinas, características de construção, entre outras.
4. Coletar documentação relevante e fontes de dados	Informações sobre currículos, como conteúdo da disciplina, documentos que descrevem os currículos, literatura acadêmica, livros didáticos e assim por diante
5. Extrair dados e inseri-los no instrumento padrão	Os especialistas consideram os dados e registrar informações sobre cada currículo no instrumento de mapeamento/comparação padrão
6. Consolidar as descobertas por meio de representação visual ou textual	Apresentar o trabalho dos pesquisadores de uma forma que represente as relações dentro e entre os currículos

Fonte: Adaptado de (GREATOREX et al., 2019, p.05)

Em seu texto sobre as comparações curriculares, Adamson e Morris (2015) indicam três perspectivas para as comparações curriculares – avaliativa, interpretativa e crítica. Adotaremos a *perspectiva interpretativa* em nossas análises mais adiante. Abaixo, oferecemos uma síntese de tais perspectivas:

a) *Perspectiva avaliativa* – Segundo Adamson e Morris, “uma perspectiva avaliativa seria adotada numa busca de evidências para apoiar e informar decisões a respeito do currículo” (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 353). Essa perspectiva é difusa, pois ao comparar e avaliar, estamos classificando realidades distintas dentro de um mesmo critério. As práticas pedagógicas no contexto A, mesmo que rigorosamente implantadas iguais no contexto B,

difícilmente teriam os mesmos resultados. Uma comparação curricular avaliativa só terá validade se forem consideradas as diferenças de contextos regionais e culturais. De acordo com Adamson e Morris:

Uma abordagem alternativa seria atribuir maior importância ao contexto local. Primeiro, os formuladores de políticas fariam uma avaliação dos aspectos da política do outro sistema que lhes interessam. Uma vez identificados os aspectos que julguem compatíveis, fariam um alinhamento deles com os respectivos aspectos do contexto local no qual a política seria implantada antes de proceder aos ajustes sistêmicos, à alocação de recursos e ao detalhamento da política no novo contexto. (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 355)

b) *Perspectiva Interpretativa* – Adamson e Morris sugerem que “a perspectiva interpretativa ou hermenêutica busca analisar e explicar fenômenos” (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 355). Um exemplo dessa perspectiva é a comparação curricular em momentos históricos diferentes ou em cursos diferentes. Segundo Adamson e Morris (2015) o principal desafio para essa perspectiva é a o grau de subjetividade da interpretação da pesquisa por parte do pesquisador.

c) *Perspectiva Crítica* – De acordo com Adamson e Morris, “uma perspectiva crítica consiste em questionar currículos com base em um quadro referencial predeterminado, como, por exemplo, uma perspectiva pós-colonial, ou feminista ou de equidade social” (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 356). A finalidade da pesquisa desse tipo é identificar aspectos dos currículos que foram incorporados acidentalmente ou deliberadamente, e que tenham se revelado desejáveis ou indesejáveis.

Podemos concluir recordando, com Adamson e Morris (2015) e Greatorex e outros (2019), que existem várias limitações ao usar o método de mapeamento dos documentos de currículos formais: as comparações baseadas em análises documentais costumam ser limitadas, pois podem não considerar os valores nacionais e culturais, bem como os contextos políticos e econômicos nos quais a educação está inserida, o que precisa contar com a *expertise* do pesquisador. Em segundo lugar, as evidências documentadas podem variar em qualidade, detalhes, consistência, precisão, disponibilidade e adequação para o estudo, pois diferentes organizações coletam e apresentam informações e dados de maneiras diferentes (GREATOREX et al., 2019).

Uma medida mitigadora que adotamos nesta investigação, uma vez que não se dispôs do tempo ou das condições para visitas *in loco* durante o período de pandemia da COVID-19, foi empregar documentos curriculares de uma mesma instituição e de uma etapa e modalidade

equivalente - cursos técnicos subsequentes de nível médio. De todo modo, assume-se aqui a possibilidade aventada por Adamson e Morris (2015), de que tais comparações sejam o primeiro passo de uma obra maior em andamento.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a caracterização dos estudos relativos à educação comparada; o local de investigação, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e suas Etecs; e a metodologia empregada, a saber, a pesquisa documental com aporte da Educação Comparada para o exame dos programas curriculares.

O perfil é derivado de estudos realizados na esfera do Grupo de Pesquisa ‘Gestão, Avaliação e Organização da Educação Profissional’, alinhado ao projeto ‘Concepções e Políticas da Educação Profissional’ da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS, desenvolvido junto ao grupo cadastrado no diretório CNPq ‘Gestão, Administração e Cultura da Educação Profissional e Tecnológica – GEACEP’; que aborda aspectos educacionais, políticos e gerenciais presentes em escolas técnicas e faculdades de tecnologia públicas ligadas ao Centro Paula Souza e outras instituições da EPT.

Vale ressaltar que as questões éticas relacionadas às normatizações internas da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais [LGPD] foram integralmente observadas no percurso da pesquisa, especialmente no momento da coleta e tratamento dos dados, entre março de 2020 e outubro de 2021.

2.1 Caracterização geral do Centro Paula Souza

Quanto à localização da pesquisa, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza é uma autarquia de governo destinada a articular a educação profissional e tecnológica pública em todo o Estado de São Paulo. Reunidas às 74 Faculdades de Tecnologia [Fatec] e uma Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, contavam-se 223 Escolas Técnicas Estaduais [Etec] para a oferta de 212 diferentes cursos de ensino médio, técnico e integrado em diversos municípios (CETEC, 2021), além da formação inicial e continuada em variadas frentes. Em 2021, a instituição também foi reconhecida como Instituto de Ciência e Tecnologia [ICT], uma organização sem fins lucrativos que tem como objetivo a criação e incentivo às pesquisas científicas e tecnológicas (CEETEPS, 2021a).

Cerca de 228 mil alunos estavam matriculados nas Etecs no primeiro semestre de 2021, além de 94 mil alunos nas Fatecs (CEETEPS, 2021a). As 223 Etecs apresentariam, portanto, diversidade de público, de localização e de amplitude no atendimento, em regiões da capital e do interior do Estado. Como curiosidade, a menor das 223 Etecs apresentava 240 alunos

matriculados no primeiro semestre de 2021 e a maior, 3527 (CETEC, 2021). Em 2021 as Etecs e Fatecs estavam subdivididas entre 12 Núcleos de Administração Regional [NRA], responsáveis pela administração e supervisão escolar, cobrindo todo o território paulista: Bauru e Araçatuba [13 Etecs e 4 Fatecs], Campinas Norte [16 - 3], Campinas Sul [16 – 8], Grande São Paulo Leste [25 - 6], Grande São Paulo Noroeste [30 - 7], Grande São Paulo Sul e Baixada Santista [25 - 10], Itapeva e Registro [9 - 0], Marília e Presidente Prudente [22 – 7], Ribeirão Preto [19 - 5], São José do Rio Preto [16 - 8], Sorocaba [18 - 7], Vale do Paraíba e Litoral [14 - 8] (CEETEPEPS, 2021a).

O mapa a seguir ilustra esta presença e capilaridade do Centro Paula Souza no Estado de São Paulo:

Figura 2: Mapa das unidades do Centro Paula Souza distribuídas pelo Estado de São Paulo



Fonte: (CEETEPEPS, 2021b)

Sobre este recorte das Etecs do Centro Paula Souza é que nos debruçamos, selecionando as planificações curriculares de ensino técnico de nível médio e caracterizando os grupos e cursos a serem abordados.

As planificações – currículos formais prescritos para o sistema escolar – são elaboradas ou reelaboradas por um departamento especializado da Administração Central do Centro Paula Souza, o Grupo de Formulação e Análises Curriculares [GFAC], cuja missão, segundo o relato

de seus participantes na ocasião, “constitui-se no estudo e na análise de currículos escolares, bem como na sua elaboração e atualização contínuas” (ARAÚJO; DEMAI; PRATA, 2016). O formato para os laboratórios de currículos – grupos de trabalho que realizam o desenvolvimento ou revisão dos documentos – foi instituído, de acordo com as informações institucionais dispostas, sob os seguintes termos:

A necessidade e pertinência da elaboração de currículo adequado às demandas do mercado de trabalho, à formação profissional do aluno e aos princípios contidos na LDB e demais legislações pertinentes, levou o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, sob a coordenação do Prof. Almério Melquíades de Araújo, Coordenador do Ensino Médio e Técnico, a instituir o “Laboratório de Currículo” com a finalidade de atualizar, elaborar e reelaborar os Planos de Curso das Habilitações Profissionais oferecidas por esta instituição, bem como cursos de Qualificação Profissional e de Especialização Profissional Técnica de Nível Médio demandados pelo mundo de trabalho. (GFAC, 2019, p. 09)

Estes laboratórios contam com o apoio de especialistas, convidados externos e professores que atuam nas próprias Etecs, em diversas regiões de atendimento do Centro Paula Souza. A dinâmica quase sempre envolve uma sequência de encontros de trabalho para estudar e analisar o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, a Classificação Brasileira de Ocupações e o cenário socioeconômico e educativo nos qual os cursos serão desenvolvidos, com o suporte de indicadores internos e externos. Este fluxo de trabalho costuma proporcionar reflexões, pesquisas conjuntas e uma posterior construção curricular colaborativa e alinhada aos setores de interesse e ao mercado (GFAC, 2019).

2.2 Seleção e caracterização dos grupos abordados

Usamos como base de dados para a pesquisa: os *websites* da instituição, o banco de dados da Unidade do Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza e a documentação institucional necessariamente voltadas aos planos curriculares.

As Etecs do CEETEPS são reguladas por uma Coordenadoria da Unidade do Ensino Médio e Técnico [CETEC], onde localiza-se o departamento denominado Grupo de Formulação e Análises Curriculares - GFAC (ARAÚJO; DEMAI; PRATA, 2016), que se ocupa da elaboração e reformulação dos currículos formais para toda a rede de escolas técnicas estaduais.

Para se ter uma ideia da amplitude deste atendimento, no segundo semestre de 2020 os cursos técnicos em Administração em suas diversas ofertas e modalidades [concomitante e subsequente, por módulos semestrais; e integrado ao ensino médio, seriado em três anos] apresentavam 44.821 alunos em suas fileiras, em 184 Etecs e 257 classes descentralizadas - CD [que são turmas oferecidas em locais diversos às unidades-sede, ligadas às últimas] (CETEC, 2021). É um número expressivo, pois em 2020 as 223 Etecs do Estado registraram 212.507 matriculados (CETEC, 2021) em suas unidades-sede e classes somente no ensino médio e técnico em modalidades presenciais, não computadas as modalidades de cursos à distância, semipresenciais e as qualificações básicas. Notamos a representatividade do curso através desses números e, portanto, foi o fator que nos levou a escolher este currículo do Técnico em Administração para nossas análises. O mesmo acontece com o curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas. Ele apresentou 15.996 matriculados, em 127 Etecs e 43 CD (CETEC, 2021). Já o curso Técnico em Marketing, com 3.331 matriculados em 35 Etecs e 14 CD (CETEC, 2021) foi escolhido pelo conhecimento do pesquisador, que trabalhou na sua reformulação junto ao GFAC. São, portanto, habilitações com presenças e amplitudes distintas.

Optamos por analisar planos de cursos técnicos da modalidade concomitante ou subsequente - Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (GFAC, 2017), Técnico em Administração (GFAC, 2019) e Técnico em Marketing (GFAC, 2011), pois possuem a mesma carga horária, são currículos vigentes e oferecidos pela mesma instituição. Considerando alguns critérios pré-definidos para esta primeira investida sobre as planificações:

a) Abrangência: seriam três exemplares distintos entre as habilitações técnicas, mas simultaneamente abrangentes das ofertas existentes no Estado de São Paulo.

b) Contiguidade: a estrutura dos planos de curso é assemelhada em sua arquitetura básica, variando nas especificidades inerentes à profissionalização em cada área.

c) Coesão: todas as habilitações pertencem ao sistema público estadual de São Paulo de educação profissional técnica de nível médio.

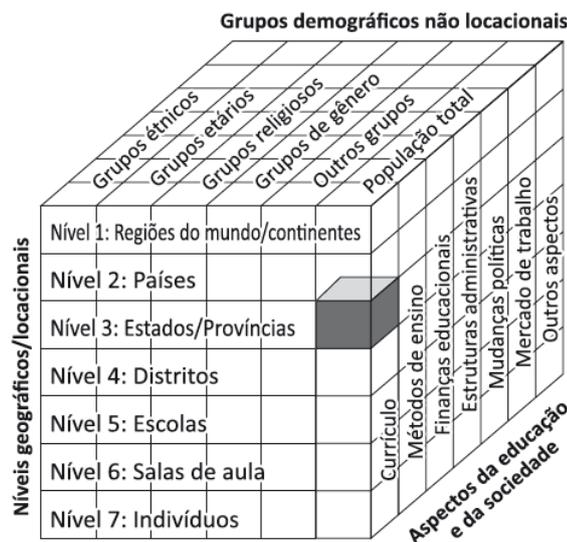
d) Familiaridade com o cenário: o pesquisador tem trabalhado na instituição focada e participado de grupos de reformulação curricular nos últimos anos, possuindo familiaridade com o contexto.

e) Responsabilidade social: sendo esta pesquisa pertencente a um mestrado profissional desenvolvido em um sistema público, seria desejável que as escolas ou sistemas públicos de ensino fossem privilegiados na seleção de uma agenda inicial de investigação.

Também foi empregado um recurso para a seleção da agenda de comparação, que baseou-se no modelo do Cubo de Bray e Thomas (MANZON, 2015), um esquema fundado em

três aspectos a serem considerados na construção dos estudos comparados: na face dianteira, expressam-se os níveis de comparação locais, que devem guardar similaridade e proporcionalidade entre si; na face superior, os grupos demográficos enfocados e, na face lateral, os aspectos da Educação que comporão o interesse fundamental do estudo, como no exemplo a seguir:

Figura 3: Cubo de Bray e Thomas



Fonte: (MANZON, 2015, p.35)

Maria Manzon explanava, baseando-se em Mark Bray e R. Murray Thomas (1995) que, apesar do aporte à precisão dos estudos comparados oferecido pelo Cubo, considerar os múltiplos níveis acima e abaixo do ponto delimitado apoiaria as análises e comparações, de modo a torná-las holísticas e multifacetadas (MANZON, 2015):

Os autores notaram que grande parte das pesquisas se restringia a um só nível, negligenciando como os padrões nos níveis mais baixos dos sistemas educacionais são moldados pelos padrões existentes nos níveis acima deles e vice-versa. Embora seja verdade que, frequentemente, o pesquisador apenas pode conduzir seus estudos num só nível, devido a restrições de finalidade e de disponibilidade de recursos, Bray e Thomas sugeriram que os pesquisadores deveriam, pelo menos, reconhecer formalmente, as limitações das suas focalizações e a influência mútua de outros níveis sobre os fenômenos educacionais alvos do seu interesse. (MANZON, 2015, p.36)

Nesta direção, a delimitação que propusemos localiza a comparação dentro do nível 3 [dos Estados e Províncias] da face dianteira, por se ater somente no âmbito das escolas técnicas estaduais de São Paulo, reunindo a população total destas escolas [face superior do Cubo] que

é impactada pelos planos curriculares em vigência; e com interesse nos documentos curriculares [face lateral do Cubo].

2.3 Fundamentos da Educação Comparada

A comparação se faz presente em vários momentos de nossas vidas. De acordo com Silva, “o ato de comparar é inerente ao processo de construção do conhecimento” (SILVA, 2019, p.02). No campo educacional, Ferreira (2008) nos ensina que a comparação gera uma dinâmica de raciocínio útil às investigações, que determina, induz ou mesmo nos obrigaria a “identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais fatos, fenômenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, econômico, cultural, etc.” (FERREIRA, 2008, p.125).

Desde a Antiguidade, relatos descritivos das práticas estrangeiras eram trazidos por viajantes ou amadores que puderam observar uma situação educacional ou uma escola pertencente à outra cultura. Uma tradição que remontaria aos clássicos gregos e mais adiante reforçada pelos romanos, que descreveram os educadores e a educação em territórios distantes de suas fronteiras, em um tipo de relato que se tornaria recorrente na cultura ocidental (FERREIRA, 2008; MARCONDES, 2005).

Em uma perspectiva consolidada do século XVIII em diante, a partir dos estudos da Didática, a Educação Comparada configurou-se como um entre muitos campos de estudos comparativos que surgiram no momento de ampliação das preocupações acadêmicas: teriam se iniciado nas ciências biológicas, como subcampos que se expandiriam rapidamente para praticamente todos os demais campos que surgiam à época (FERREIRA, 2008; RUST; JOHNSTONE; ALLAF, 2012). Na apreciação de Kaloyiannaki e Kazamias (2012):

Os primórdios modernistas da educação comparada [EC] como campo de estudo são convencionalmente ligados ao período pós-Iluminismo, no início e em meados do século XIX, especificamente ao trabalho pioneiro de Marc-Antoine Jullien de Paris e aos discursos de formuladores de políticas educacionais, reformadores e administradores na área da educação na Europa e nos Estados Unidos, como Horace Mann, Calvin Stowe e Henry Barnard, nos Estados Unidos; Victor Cousin, na França; e o poeta e inspetor escolar Matthew Arnold, na Inglaterra. (KALOYIANNAKI; KAZAMIAS, 2012, p.125)

De sua consolidação no século XVIII até a metade do século XX, a Educação Comparada normalmente se propunha a investigar, sob uma perspectiva comparativa, os sistemas educacionais internacionais. Em sua versão mais ampla e recente, passou a extrapolar os sistemas educacionais para abordar qualquer tipo de fenômeno educacional (COWEN, 2012) comparável, que comporte dimensões intra ou internacionais; e um tempo histórico fixo ou em movimento (BONITATIBUS, 1989; COWEN, 2012), com objetivos variados, como os apontados por Rust e outros (2012) e Ferreira (2008): dar sentido aos processos educacionais e elucidar relações espaciais, interdependências com outros setores da sociedade, implicações de sua evolução histórica, possibilidades e exigências tecnológicas; mobilizações ideológicas, aspectos condicionantes ou determinantes; centros e periferias, fluxos de relações ou conflitos, homogeneidades ou heterogeneidades, permanências ou mudanças, protagonismos ou resistências; saber as razões explícitas e as implícitas das políticas, a consistência das vontades, o alcance do realizado e o significado do não cumprido (FERREIRA, 2008; RUST; JOHNSTONE; ALLAF, 2012). Ainda de acordo com Ferreira (2008, p. 136), “seu objetivo último não deve ser o de encontrar semelhanças ou diferenças, mas, o de encontrar sentido para os processos educacionais”.

O que começou como uma comparação entre sistemas educacionais de países foi se deslocando sobre inúmeros interesses educacionais, como também nos lembra Maria Manzon (2015): “Tradicionalmente, o foco das análises de educação comparada tem sido nas entidades geográficas como a unidade de comparação” (MANZON, 2015, p. 127). Atualmente, outras áreas da Educação utilizam os estudos comparativos como base científica sobre a qual “as comparações podem ser feitas utilizando uma série de outras unidades para análise, entre as quais, culturas, políticas, currículos e sistemas” (MANZON, 2015, p. 127). Esta mudança no perfil e interesses de pesquisa foi sugerida nos anos de 1980 (ALTBACH; KELLY, 1986), identificando que os pesquisadores já tinham começado a trabalhar com comparações intranacionais e não somente comparações transnacionais e que, nos anos de 1990, estas comparações locais ou intranacionais estariam consolidadas.

A leitura dos aspectos comuns e das diferenças relativas a uma problemática fornecem informações mais interessantes que as resultantes de uma leitura dessa mesma problemática num só contexto (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015). Em um cenário contemporâneo, os estudos comparados educacionais são promissores, porém estão cada vez mais complexos. Isto foi atribuído a uma combinação de fatores, particularmente:

ao crescimento exponencial e à expansão do interesse em pesquisa comparativa internacional, o impacto das tecnologias digitais de comunicação, maior reconhecimento da dimensão cultural da educação, e à influência da intensificação dos processos de globalização sobre todos os aspectos da sociedade e políticas sociais no mundo inteiro. (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 32)

A comparação educacional seria praticada por diversos atores, com variados interesses. Sendo assim, uma classificação desses atores para uma melhor compreensão de suas ações e influências é pertinente. Segundo Bray (2015), podemos segmentar as pessoas que utilizam pesquisas em educação comparada em categorias: pais de família, que comparam escolas em busca de um ensino que atenda às suas expectativas; educadores que visam a melhoria do ambiente escolar; formuladores de políticas que investigam os sistemas educacionais, para identificar necessidades de políticas públicas; agências internacionais, que comparam projetos pedagógicos entre países; e acadêmicos, que procuram a compreensão do papel educacional nas políticas públicas econômicas e sociais.

Esta diversidade de atores e interesses é pontuada por Ferreira (2008):

A comparação sempre deve ter marcado a evolução do pensamento humano e, por isso, sempre esteve presente na própria construção do saber. No entanto, só num período recente da História a utilizaram de forma sistemática. Por outro lado, os homens sempre devem ter educado os seus filhos e refletido sobre a melhor forma de o fazer mas demorou-se muito a aceitar a Pedagogia ou as Ciências da Educação como saber digno de se perfilar entre as demais ciências. A Educação Comparada surgiu, assim, num contexto histórico em que a expansão escolar e a afirmação da ciência se constituíam como pilares fundamentais do progresso, exatamente para poder contribuir para reformas educativas mais fundamentadas. (FERREIRA, 2008, p.125)

Entre os benefícios concedidos a estes grupos, a pesquisa comparada poderia conduzir às conquistas e levar à melhoria das funções e processos educacionais:

[...] Com diferentes propósitos, as comparações podem ocorrer dentro de um sistema de ensino ou no sistema educacional mais amplo. Esses objetivos podem ser a descoberta de fatos e questões através da análise e compreensão dos sistemas educacionais em outros estados, estabelecer e desenvolver relações culturais entre diferentes países, promover e divulgar a paz e a amizade entre as pessoas e coletar as últimas informações sobre educação e compará-las para encontrar problemas generalizados e resolvê-los. (KHAKPOUR, 2012, p.07)

Os estudos comparativos têm se dividido, quanto à abordagem de pesquisa, em estudos quantitativos ou qualitativos, sobre os quais o objeto de estudo e a natureza das questões de investigação apontam as possíveis trajetórias. Khakpour (2012) reconheceria que:

Existe uma certa pressão dentro da área para o uso de métodos quantitativos. Isso vai junto com uma mudança ao longo do tempo no campo da educação comparada, de estudos históricos explicativos para estudos que empregam informações estatísticas e procedimentos de análise de dados quantitativos. Alguns pesquisadores são atraídos para a busca de explicações generalizáveis e princípios universais aplicáveis aos fenômenos educacionais em sociedades e culturas. Concomitantemente, há uma atração para alguns estudiosos e formuladores de políticas para a transferência de teorias, práticas e políticas educacionais através das fronteiras internacionais, e um desejo de buscar soluções globais para problemas globais. [...] Por fim, pesquisas encomendadas por governos ou organizações internacionais podem dar preferência a métodos e teorias específicos. De outras áreas, há pressão comparável por estudos qualitativos, às vezes em reação às deficiências percebidas dos métodos quantitativos. Pesquisadores qualitativos em educação comparada compartilham uma forte crença na importância dos contextos culturais, políticos e sociais, e a posição de que a educação não pode ser descontextualizada de sua cultura local. (KHAKPOUR, 2012, p.05)

Independentemente do corte de pesquisa escolhido, os estudos comparados nos ajudam a entender como a educação funciona ou poderia funcionar em cenários complexos, como é o caso do Brasil. Assim, Cunha (2015) conclui que eles oferecem “subsídios valiosos que poderão contribuir para o avanço das pesquisas no setor e para o delineamento de políticas educacionais mais consentâneas com os diversos ‘brasis’ existentes” (CUNHA, 2015, p. 21).

Para prosseguir com estes estudos curriculares comparados na presente dissertação, coube-nos examinar os currículos do ensino técnico com o auxílio metodológico da Educação Comparada, sob um corte qualitativo. As etapas ‘clássicas’ do método comparado (BEREDAY, 1972; MANZON, 2015) que seguem este tipo de corte normalmente comportam:

- a) a descrição dos temas escolhidos para comparação, com base na coleta de dados e outras fontes;
- b) a interpretação de cada assunto de comparação no quadro da educação geral como bem como as condições sociopolíticas, econômicas e culturais;
- c) a justaposição, que consiste nos resultados descritivos e interpretativos das investigações anteriores sobre os assuntos individuais, principalmente pela aplicação de esquemas em forma de tabela, quadros, sinopses, com base em critérios de comparação;
- d) a comparação, identificando semelhanças e diferenças, como resultado da investigação global e a produção de inferências, sugestões e interpretações úteis aos estudos, à

formulação de políticas ou outras perspectivas (BEREDAY, 1972; MANZON, 2015; CASTRO; CONSTANTINO, 2022).

Apesar da consolidação de alguns modelos, como o de George Bereday (1972), o que também se deve reconhecer é a pluralidade de métodos e recursos para a abordagem científica da Educação Comparada. Altbach e Kelly (1986) alertavam que o campo não possuía somente um método de investigação: “em vez disto é cada vez mais tipificado por várias orientações de pesquisa diferentes. Não há mais nenhum esforço sendo envidado para definir uma metodologia única para a educação comparada [...]” (ALTBACH; KELLY, 1986, p. 01). Ferreira (2008) igualmente declarava a que notável expansão da Educação Comparada não teria ocorrido sob “o signo da uniformidade das abordagens” (FERREIRA, 2008, p.124).

2.4 Metodologia da pesquisa

A metodologia da pesquisa envolve a configuração da estratégia metodológica, os meios para coleta e tratamento dos dados e o cenário em que se dará o estudo. Esta seção consiste, em conformidade com a visão partilhada por Gil (2002; 2008) na exposição dos métodos e técnicas que guiaram a elaboração desta.

A investigação foi essencialmente qualitativa, pois centrou-se no conteúdo dos documentos curriculares e na apreciação e comparação destes com o auxílio da metodologia comparativa descrita na seção anterior.

Quanto aos objetivos, foi orientada à uma pesquisa descritiva (GIL, 2008), pois procurava “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p.28), sendo realizado em época coincidente às ocorrências que procurava verificar.

Quanto ao delineamento metodológico, trata-se de uma pesquisa documental (GIL, 2002; ADAMSON; MORRIS, 2015) sobre os planos de curso selecionados das escolas técnicas estaduais paulistas, fundamentada nos pressupostos da Educação Comparada apontados por Bob Adamson e Paul Morris (2015), George Bereday (1972) e Jürgen Schriewer (2018). Os dados das planificações curriculares foram coletados a partir de fontes abertas, uma vez que estão disponíveis livremente para o uso das unidades escolares do Centro Paula Souza, mas não necessariamente disponíveis ao público em geral.

A perspectiva adotada para a comparação foi a interpretativa (MORRIS; ADAMSON, 2015), já apontada, de corte analítico-especulativo (SHORT, 1991). Segundo Short (1991), uma

investigação curricular analítica:

compreende um conjunto diversificado de questões analíticas, técnicas e procedimentos. O que o distingue de outros tipos de inquérito é o seu propósito ou ponto. Basicamente, a investigação filosófica analítica visa entender e melhorar os conjuntos de conceitos ou conceitos estruturais em termos das quais interpretamos a experiência, expressamos propósitos, enquadre problemas e conduzimos inquéritos (SHORT, 1991, p. 27).

De maneira complementar a abordagem analítica, também exploraremos na pesquisa o corte especulativo, que segundo Short (1991) poderia nos “fornecer saltos integrativos, imaginativos e especulativos de interpretação que ainda estão solidamente fundamentadas em uma variedade de outras pesquisas tradições” (1991 p. 64). Portanto o corte analítico-especulativo irá dirigir-se à coleta de evidências e reunião de análises para servir de alerta ou orientação aos sistemas educacionais públicos.

Lauterbach e Mitter (1998), ao mesmo tempo que reconheciam a potencialidade do campo de estudos, alertavam que cada investigação comparativa deveria estar enraizada na experiência do pesquisador de base, visando a obtenção das categorias fundamentais de comparação. Esta experiência foi obtida pelo autor nos anos atuando na elaboração e reelaboração dos currículos do CEETEPS, além da atividade docente ininterrupta no período.

De acordo com os autores consultados (ADAMSON; MORRIS, 2015; SCHRIEWER, 2018), são pré-condições para o exame de qualquer problema em Educação Comparada que este comporte: a) uma dimensão histórica, que descrevemos no corpo do texto; b) o desenvolvimento de comparações dentro do mesmo nível, conforme o Cubo de Bray e Thomas (MANZON, 2015) – o que localizamos dentro do nível 3 [dos Estados e Províncias], abarcando a população de escolas técnicas estaduais nos cursos selecionados; c) a identificação do problema – comparações entre currículos quanto à territorialidade; d) as ligações entre a cultura regional e as características do objeto, o que se pretende desenvolver com os resultados das comparações.

Com o aporte fornecido pelo Cubo e pelo enquadramento de Greatorex e outros (2019), sintetizamos os pontos abordados na pesquisa conforme o Quadro seguinte:

Quadro 3: Delimitação do estudo comparado, conforme a síntese de Greatorex e outros (2019)

Fases	Descrição dos autores	Desenvolvimento na presente investigação
1. Definir os objetivos e uso do estudo	Os objetivos do estudo e como ele será usado	Primeiramente, analisar e comparar, em planificações curriculares da educação profissional técnica de nível médio no Estado de São Paulo, os elementos relacionados à territorialidade. Entre os objetivos específicos buscamos mapear os fundamentos teóricos para a territorialidade no ensino técnico; analisar as possibilidades legais sobre a territorialidade; e comparar diferentes currículos do ensino técnico do CEETEPS.
2. Decidir quais currículos serão considerados	Quais currículos a serem comparados	Técnico em Administração; Técnico em Desenvolvimento de Sistemas; Técnico em Marketing, conforme delimitação dada pelo Cubo de Bray e Thomas.
3. Determinar os recursos ou aspectos do currículo que serão a base da comparação	Um conjunto de dimensões usadas para comparar os currículos, como uma lista de conteúdo das disciplinas, características de construção, entre outras.	Reconhecimento das dimensões mais amplamente adotadas para análise dos documentos curriculares, ligadas às características de construção: Introdução; Visão do Currículo; Finalidades e Objetivos; Valores e Princípios; Filosofia de Ensino Aprendizagem; Arquitetura do currículo; Importância da competência; Áreas de aprendizagem; Metodologia e estratégias de ensino; Avaliação; Monitoramento
4. Coletar documentação relevante e fontes de dados	Informações sobre currículos, como conteúdo da disciplina, documentos que descrevem os currículos, literatura acadêmica, livros didáticos e assim por diante	Pesquisa documental sobre os planos curriculares do CEETEPS
5. Extrair dados e inseri-los no instrumento padrão	Os especialistas consideram os dados e registrar informações sobre cada currículo no instrumento de mapeamento/comparação padrão	Desenvolvimento propriamente dito da dissertação, de acordo com os instrumentos sugeridos e uma análise de corte interpretativo (ADAMSON; MORRIS, 2015) e da qualidade da EPT (FISCHER, 2020)
6. Consolidar as descobertas por meio de representação visual ou textual	Apresentar o trabalho dos pesquisadores de uma forma que represente as relações dentro e entre os currículos	Por meio da descrição, justaposição e comparação (ADAMSON; MORRIS, 2015; BEREDAY, 1972) em formato textual e por quadros sinóticos

Fonte: Adaptado de (GREATOREX *et al.*, 2019, p.05)

Apresentados os fundamentos da investigação, no capítulo seguinte serão dispostos os resultados obtidos quanto à comparação, subdividindo-os em seções e dialogando, sempre que possível, com os documentos oficiais e a literatura consultada.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISES E DISCUSSÕES

Esta seção será dedicada às análises e discussões comparadas dos currículos do ensino técnico no CEETEPS. A abordagem metodológica comparada deverá nos servir, na perspectiva de Maria Manzon (2015), “como uma lente através da qual os casos ilustrativos de estudos comparados podem ser examinados e avaliados” (MANZON, 2015, p.132).

Assumimos nesta investigação que a comparação entre currículos diz respeito à apreciação dos documentos curriculares prescritos (UNESCO-IBE, 2017b) para a educação. Podemos considerar que o currículo prescrito é a oficialização dos compromissos assumidos pelas políticas públicas educacionais. Sendo assim, devemos iniciar nossas pesquisas dentro de um contexto legal, para posteriormente ampliar essas análises sobre a implantação dos currículos nas escolas e o seu desenvolvimento no ambiente escolar.

3.1 Comparações sobre a territorialidade nas planificações do CEETEPS

A análise comparativa empreendida nesta dissertação foi apoiada pelos documentos normativos da UNESCO-IBE [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Bureau Internacional de Educação]. Seguindo a linha de suas apresentações, esses textos foram inicialmente introduzidos para “[...] orientar, entre outros, legisladores, desenvolvedores de currículo e outros especialistas educacionais, durante todo o processo de elaboração e aprimoramento do quadro nacional curricular, na configuração específica do país” (UNESCO-IBE, 2018, p. 11). Além disso, nos auxiliam na delimitação da análise comparativa, validando a proposta desta pesquisa:

Servindo seu propósito como um guia completo, esse documento apresenta um arquétipo de estrutura curricular com uma variedade de exemplos de diferentes países. Enquanto o escopo do quadro curricular pode variar entre os países, o modelo certo para esse protótipo, em particular abrange a educação primária e o primeiro e o segundo níveis da educação secundária”. (UNESCO-IBE, 2018, p. 11).

Na busca por orientar os países-membros a construírem currículos alinhados com uma demanda pretensamente mundial sem, contudo, perder as características e as necessidades específicas de cada país, o Protótipo de Quadro Curricular elaborado pela UNESCO-IBE (2018)

foi organizado em torno de 11 componentes: introdução, visão do currículo, finalidades e objetivos, valores e princípios, filosofia de ensino aprendizagem, arquitetura do currículo, a importância da competência, áreas de aprendizagem, metodologia e estratégias de ensino, avaliação e, por último, monitoramento e avaliação. Abordaremos com estes 11 componentes para referenciar o momento comparativo da “descrição” (BEREDAY, 1972).

Como critérios basilares para a análise comparativa, ainda seguindo os documentos normativos da UNESCO-IBE (2018), utilizaremos os cinco dispostos a seguir: [I] fundamentação; [II] escopo e componente do quadro curricular; [III] abordagens curriculares; [IV] metodologia de ensino e [V] avaliação (UNESCO-IBE, 2018); acrescidos do reconhecimento da [VI] ideologia implícita na planificação curricular (ADAMSON; MORRIS, 2015; [VII] do modelo de política curricular ‘centralista’ ou ‘descentralista’ (PACHECO, 2000) e [VIII] dos formatos ou estratégias sugeridos para a territorialização dos planos.

Estes arquétipos curriculares foram tomados como critérios de comparação entre os documentos, aos quais somamos outras inferências produzidas no contato com os textos dos programas. Pretende-se comparar os componentes de territorialidade no currículo a partir deste mapeamento e descrição. Vale destacar que a escolha pelo modelo comparativo estabelecido pela UNESCO foi devido a sua facilidade de aplicação à proposta desta dissertação. Apesar de ser um modelo bastante formalista, ele nos serviu para iniciar os estudos.

3.1.1 Descrição do currículo do curso Técnico em Administração

Apresentaremos uma descrição do currículo da Habilitação Profissional de Técnico em Administração (GFAC, 2019) conforme a divisão citada: Introdução; Visão do Currículo; Finalidades e Objetivos; Valores e Princípios; Filosofia de Ensino Aprendizagem; Arquitetura do currículo; Importância da competência; Áreas de aprendizagem; Metodologia e estratégias de ensino; Avaliação; Monitoramento (UNESCO-IBE, 2018).

a) Introdução

O currículo do curso Técnico em Administração na modalidade concomitante/subsequente ao ensino médio (GFAC, 2019), oferecido pelas escolas técnicas administradas pelo Centro Paula Souza no Estado de São Paulo, teve sua última atualização relevante em 2019. Sobre a estrutura do documento, nota-se que não possui formalmente um

capítulo de introdução. A parte inicial do plano é composta por quadros com dados técnicos, como carga horária, formação dos responsáveis e elaboradores, entre outras. Apresenta grande destaque aos participantes da reelaboração curricular.

Compõem também esta seção inicial os capítulos ‘Justificativa’, ‘Objetivos’, ‘Organização do Curso’ e ‘Requisitos de Acesso’ (GFAC, 2019). O capítulo ‘Justificativa’ possui informações técnicas sobre a formação profissional e o mercado de trabalho ligados ao curso:

Com amplas possibilidades de inserção em diferentes segmentos, o profissional de Administração pode trabalhar nas mais diversas áreas de uma instituição, compreendendo os processos de estruturação do negócio, planejamento das ações e diretrizes, definição de sistemas e práticas operacionais, assim como os processos de comunicação e comercialização de bens e serviços, cabendo a adoção de ações que atendam às novas demandas do setor produtivo da economia e propor inovações (GFAC, 2019, p.08).

Os ‘Objetivos’ mencionam de maneira clara a formação do discente no âmbito profissional e pessoal, buscando uma formação humanista concomitante à profissionalizante. Dos objetivos gerais presentes nos currículos, destacamos:

Adotar postura ética, princípios de relacionamento humano, cidadania, linguagem adequada na comunicação com clientes e grupos de trabalho; agir com proatividade, compreendendo a organização como um sistema; aplicar técnicas de planejamento, gestão, avaliação e controle para inserção no contexto dos serviços administrativos das organizações; planejar, executar, acompanhar e avaliar projetos; compreender o contexto socioeconômico e humano nos planos regional e global; desenvolver estudos sobre a região onde a organização está inserida e propor ações que visem a mudanças significativas na organização [...] (GFAC, 2019, p.09).

Nos aspectos que tangem à territorialidade, notamos a preocupação da compreensão do contexto socioeconômico no plano regional e ao desenvolvimento de estudos na região sobre a atuação empresarial. Além disso, apontamos um alinhamento das especificidades necessárias à formação local ao currículo técnico, como apontava Sacristán:

Existem variações entre os países na hora de sua formulação, e eles são distintos de acordo com os níveis e as especialidades que existem dentro do sistema educacional. Dizer que são distintos não significa tanto que seus conteúdos variem (o que também é verdade), mas que, por exemplo, eles são valorizados de maneira desigual, recebem pressões de diferentes frentes, se dirigem a públicos distintos, etc. (SACRISTAN, 2013 p. 28)

O capítulo ‘Organização do Curso’ aborda um breve histórico do trabalho de reelaboração curricular desenvolvido no Centro Paula Souza pelo Grupo de Formação e Análises Curriculares [GFAC]. Apresenta a atuação desse grupo através dos ‘laboratórios de currículos’ e de como as equipes atuaram nesta elaboração ou reelaboração curricular. Neste capítulo também é apresentada a Classificação Brasileira de Ocupações [CBO] para as certificações profissionais adquiridas ao término do curso ou de seus módulos.

Os ‘Requisitos de Acesso’ informam a condição mínima para o discente pleitear uma vaga no curso técnico: “o ingresso no Curso Técnico em Administração dar-se-á por meio de processo classificatório para alunos que tenham concluído, no mínimo, a primeira série e estejam matriculados na segunda série do Ensino Médio ou equivalente”. (GFAC, 2019, p.12). Também anotam as competências e habilidades exigidas para o ingresso, dentre as previstas “para a primeira série do Ensino Médio nas quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Matemática e suas Tecnologias” (GFAC, 2019, p.12).

Mesmo distribuída em vários capítulos, entendemos que a ‘Introdução’ seguiu basicamente o identificado no documento normativo da UNESCO-IBE (2018, p 11):

[Sobre a] Introdução – estabelece os fundamentos para todo o documento, fornecendo o panorama, legal e contextual, da estrutura e os benefícios da nova abordagem, como a governança do currículo para o país. Esta seção pode incluir: (I) uma mensagem do ministro da Educação e Formação; (II) o propósito e a função do quadro curricular; e (III) o objetivo do quadro curricular. É de grande importância concordar com a abrangência e com o escopo do documento, vertical (níveis de ensino) e horizontalmente (uma variedade de questões, como formação de docentes, materiais didáticos etc.), assim como tê-los claramente definidos.

Observando a estrutura estabelecida no documento da Unesco-IBE (2018) e a forte correspondência destas diretrizes nos documentos curriculares do CEETEPS, faltaria identificar os fundamentos teóricos em todo o documento e os benefícios desta nova abordagem ou reelaboração. Além disso, faltaria também concordar com a abrangência e o escopo do documento horizontalmente [em questões como formação docente, materiais didáticos etc.], assim como tê-los textual e claramente definidos.

b) Visão do Currículo

No que se refere ao item ‘visão do currículo’, a UNESCO-IBE (2018 p. 11) sugeria a necessidade de redigir uma visão que esclareça sua “finalidade unificada, comum e de longo prazo, orientando os processos de elaboração e de implementação do currículo no país”. O capítulo ‘Organização curricular’ (GFAC, 2019) apresenta estes fundamentos legais para o plano de curso vigente, bem como um panorama contextual sobre o itinerário formativo do aluno e sua finalidade:

O curso de Técnico em Administração é composto por 3 (três) módulos. O aluno que cursar o módulo I concluirá a qualificação profissional técnica de nível médio de auxiliar administrativo. O aluno que cursar os módulos I e II concluirá a qualificação profissional técnica de nível médio de assistente administrativo. Ao completar os módulos I, II e III, o aluno receberá o diploma de técnico em administração, desde que tenha concluído, também, o ensino médio ou curso equivalente (GFAC, 2019, p. 24).

Neste capítulo encontramos as primeiras referências sobre a territorialidade, que nos importam especialmente nesta pesquisa e que mais tarde retomaremos:

Os módulos, assim constituídos, representam importantes instrumentos de flexibilização e abertura do currículo para o itinerário profissional, pois que, adaptando-se às distintas realidades regionais, permitem a inovação permanente e mantêm a unidade e a equivalência dos processos formativos. (GFAC, 2019, p. 24).

Nesta citação encontramos aspectos correspondentes aos conceitos de territorialidade. Segundo Almeida, Leite e Fernandes, “o processo de territorialização da educação tem, entre outras, a finalidade de contextualizar e localizar as políticas e a ação educativas, contrapondo à homogeneidade das normas e dos processos, a heterogeneidade das formas e das situações” (ALMEIDA; LEITE; FERNANDES, 2009, p.1881).

O capítulo ‘Proposta de Carga Horária’ (GFAC, 2019) por componente curricular descreve como o curso se comportará de maneira cronológica, bem como os componentes curriculares e a carga horária de cada módulo. Tais informações estão presentes na matriz curricular do curso, disposta na Figura 4 localizada mais abaixo nesta dissertação. De todos os capítulos que compõem a ‘visão do currículo’ (UNESCO-IBE, 2018), notamos que esclarecem parcialmente sua finalidade unificada, comum e de longo prazo. O foco das informações se restringe à formação profissional que envolve o curso técnico, ligando-o à forma

descritiva/cronológica de como as atividades serão ministradas, sem os tais destaques à longo prazo sugeridos.

c) Finalidades e Objetivos

O critério disposto das ‘finalidades e objetivos’ procura estabelecer e definir:

as metas e as intenções educacionais, e os resultados de aprendizagem esperados para o currículo, de forma ampla para os quais o desenvolvimento dos materiais curriculares, bem como dos programas e práticas de ensino e aprendizagem, deve ser alinhado e construído. (UNESCO-IBE, 2018, p 12).

No currículo do curso Técnico em Administração, o capítulo ‘Justificativa e Objetivos’ (GFAC, 2019) aborda de maneira clara estas metas, as intenções educacionais e os resultados de aprendizagem esperados para a habilitação técnica. Percebemos também que os programas e práticas de ensino sugeridos estão alinhados e construídos a partir destas finalidades e objetivos curriculares.

O capítulo “Perfil Profissional de Conclusão” (GFAC, 2019) traz um panorama sobre o itinerário formativo do aluno, dentro da estrutura modular deste tipo de curso concomitante ou subsequente ao ensino médio. Aponta possíveis resultados de aprendizagens relacionados às atividades profissionais que serão desempenhadas pelo Técnico em Administração, as expectativas sobre o mercado de trabalho em que poderá atuar, as competências que deverá desenvolver, as atribuições e responsabilidades que terá no exercício de sua profissão. Todas as informações são trabalhadas em tópicos e divididas de acordo com o itinerário formativo do curso, por semestre e módulo.

d) Valores e Princípios

Quanto aos valores e princípios de uma planificação curricular, a UNESCO-IBE (2018, p. 12) versa que:

Os valores do currículo, em torno dos quais um quadro curricular é criado, devem estar alinhados e refletir os valores da maioria da sociedade e os tipos de cidadãos a que ele aspira. Os princípios do currículo devem ser bem elaborados no quadro curricular, para orientar a concepção e o desenvolvimento do currículo e quaisquer outras práticas educacionais.

Existem apontamentos claros sobre a temática dos valores no documento. Na seção ‘Valores e Atitudes’ (GFAC, 2019) descreve-se o significado desta expressão no âmbito da concepção curricular institucional:

Conjunto de princípios que direcionam a conduta ética de um profissional técnico no mundo do trabalho e na vida social, para o alcance do qual estão envolvidos todos os atores, ambientes, relações e subprocessos do ensino e da aprendizagem (alunos, professores, grupo familiar dos alunos, funcionários administrativos, entorno na comunidade escolar, organizados em ambientes didáticos e também fora deles, com o estabelecimento de relações intra, extra e transescolares, para a mediação e o alcance do conhecimento aplicável na atuação profissional, fim e meta primordial da Educação Profissional e Tecnológica) (GFAC, 2019, p. 101).

Sendo assim, consideramos que os valores e princípios do currículo do curso Técnico em Administração são bem explicitados no documento. Eles estão apontados e associados aos respectivos componentes curriculares [disciplinas dos cursos técnicos].

e) Filosofia de Ensino-Aprendizagem

A respeito do que a UNESCO-IBE (2018 p.12) menciona como a demonstração de uma ‘filosofia do ensino’, o plano de curso do Técnico em Administração apresenta, “implícita ou explicitamente, estas abordagens de ensino e aprendizagem”, mencionando os pressupostos subentendidos no ensino, na aprendizagem e na avaliação (GFAC, 2019), com uma dominância do ensino por competências. Por competências, seguem o padrão disposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, considerando-as na interseção entre os conhecimentos [o saber], as habilidades [o fazer] e os valores e atitudes de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional” (BRASIL, 2021). Definição muito assemelhada aquela apontada nos documentos da UNESCO-IBE (2018), como notaremos adiante.

Notamos que no capítulo “Perfil Profissional” (GFAC, 2019) do plano são delineadas competências gerais e pessoais, as atribuições, responsabilidades e áreas de atividades, como desdobramentos do processo de ensino. O capítulo “Itinerário formativo” (GFAC, 2019) elucida a estrutura organizacional do currículo. Em “Formação profissional” (GFAC, 2019) são descritos, para cada um dos componentes curriculares do curso, os modelos de ensino apoiados em competências, habilidades e bases tecnológicas.

f) Arquitetura do currículo

A ‘arquitetura do currículo’, dentro do curso Técnico em Administração, é abordada no capítulo “Formação profissional” (GFAC, 2019). Ele descreve uma lista de componentes do currículo, porém, neste capítulo, a interdisciplinaridade entre eles é pouco mais evidente. A UNESCO-IBE (2018) previa para a arquitetura do currículo a descrição de “[...] uma lista de componentes do currículo e as relações entre eles, levando em conta a complexidade da elaboração curricular na era moderna, devido à expansão das expectativas” (UNESCO-IBE, 2018, p. 12).

Vale destacar que esta interdisciplinaridade é uma perspectiva prevista na Resolução CNE/CP nº 01, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021). Em seu artigo terceiro, a diretriz indica como princípios norteadores

VIII - interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;
 IX - utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2021, p. 02)

No currículo do curso técnico em Administração, a interdisciplinaridade é evidenciada através de uma legenda dos temas e sua relação com as funções no corpo curricular, relacionando um numeral em cada componente. Ficariam assim em evidência quais teriam mais pré-disposição de um desenvolvimento interdisciplinar, ou seja, todos componentes numerados com ‘1’, por exemplo, poderiam desenvolver atividades conjuntas.

Apesar de não apresentar métodos para essa interdisciplinaridade acontecer, o plano aponta de forma mais assertiva para os docentes quais são os componentes para se desenvolver projetos interdisciplinares. Essa relação fica mais evidente nas matrizes curriculares do curso, que além de números, também marcam com cores os componentes com possibilidade de projetos interdisciplinares agrupados por temas, conforme a figura 4:

Figura 4: Reprodução da matriz curricular do curso Técnico em Administração

ANEXO - MATRIZES CURRICULARES														
MATRIZ CURRICULAR														
Eixo Tecnológico		GESTÃO E NEGÓCIOS				Habilitação Profissional de TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO				Plano de Curso		421		
Lei Federal 9394, de 20-12-1996; Resolução CNE/CEB 1, de 5-12-2014; Resolução CNE/CEB 6, de 20-9-2012; Resolução SE 78, de 7-11-2008; Decreto Federal 5154, de 23-7-2004, alterado pelo Decreto 8.268, de 18-6-2014; Parecer CNE/CEB 39/2004; Parecer 11, de 12-6-2008; Deliberação CEE 162/2018, alterada pela Deliberação CEE 168/2019. Plano de Curso aprovado pela Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico – 1792, de 16-9-2019, publicada no Diário Oficial de 17-9-2019 – Poder Executivo – Seção I – página 37.														
MÓDULO I				MÓDULO II				MÓDULO III						
Componentes Curriculares		Carga Horária (Horas-aula)		Componentes Curriculares		Carga Horária (Horas-aula)		Componentes Curriculares		Carga Horária (Horas-aula)				
Tema	Teoria	Prática	Total	Tema	Teoria	Prática	Total	Tema	Teoria	Prática	Total			
I.1 – Linguagem, Trabalho e Tecnologia	5	40	00	40	II.1 – Planejamento de Marketing Institucional	1	60	00	60	III.1 – Administração Financeira e Orçamentária	2	80	00	80
I.2 – Planejamento Empresarial	1	60	00	60	II.2 – Legislação Empresarial	3	60	00	60	III.2 – Processos Logísticos Empresariais	4	80	00	80
I.3 – Planejamento e Organização de Rotinas Administrativas	3	00	60	60	II.3 – Administração de Recursos Humanos	3	80	00	80	III.3 – Administração da Produção e Serviços	4	60	00	60
I.4 – Estudos e Desenvolvimento das Ações de Marketing	3	60	00	60	II.4 – Custos, Processos e Operações Contábeis	2	100	00	100	III.4 – Tecnologia da Informação Aplicada a Administração	4	00	60	60
I.5 – Cálculos Financeiros e Estatísticos	2	80	00	80	II.5 – Planejamento dos Processos Comerciais	3	00	60	60	III.5 – Estudos de Administração Pública	3	60	00	60
I.6 – Ética e Cidadania Organizacional	5	40	00	40	II.6 – Desenvolvimento de Modelos de Negócios	1	00	100	100	III.6 – Estudos de Comércio Internacional	3	60	00	60
I.7 – Aplicativos Informatizados	5	00	40	40	II.7 – Planejamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Administração	1	40	00	40	III.7 – Inglês Instrumental	5	40	00	40
I.8 – Estudos de Economia e Mercado	3	60	00	60						III.8 – Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Administração	1	00	60	60
I.9 – Planejamento e Organização de Rotinas de Departamento Pessoal	3	00	60	60										
TOTAL		340	160	500	TOTAL		340	160	500			380	120	500
MÓDULO I Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de AUXILIAR ADMINISTRATIVO				MÓDULOS I + II Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de ASSISTENTE ADMINISTRATIVO				MÓDULOS I + II + III Habilitação Profissional de TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO						
LEGENDA DOS TEMAS E SUA RELAÇÃO COM AS FUNÇÕES (DESCRIÇÃO NO VERSO)														
TEMA 1 – CONCEPÇÃO DE PROJETOS (Planejamento e Execução)							TEMA 4 – DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS E PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS (Execução e Controle)							
TEMA 2 – CONTROLE E PLANEJAMENTO FINANCEIRO (Execução e Controle)							TEMA 5 – TEMAS TRANSVERSAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL E INSTRUMENTAL DA ÁREA (Planejamento)							
TEMA 3 – CONCEPÇÃO DE PROCESSOS GERENCIAIS (Planejamento e Execução)														

Fonte: (GFAC, 2019, p. 209)

CND 1: 630212E70004_00_421

A Figura 4 apresenta carga horária e itinerário formativo por módulo [cada módulo é oferecido no período de um semestre], para a obtenção de certificações profissionais parciais [Auxiliar Administrativo, no primeiro módulo e Assistente Administrativo, no segundo], até a conclusão da habilitação profissional de Técnico em Administração. Também é mencionado neste capítulo, no campo ‘orientações’ (GFAC, 2019), a sugestão de interdisciplinaridade entre alguns componentes para a realização de projetos, sem indicar propostas.

g) Importância da competência

Sobre a importância das competências pessoais e profissionais (UNESCO-IBE, 2018), o documento da Unesco ressalta que “competência pode ser definida como a capacidade de aplicar devidamente, em situações reais, os conhecimentos adquiridos e as habilidades e atitudes construídas sobre os apropriados e fundados valores da sociedade” (UNESCO-IBE, 2018, p. 12). Além disso, ressalta que o protótipo curricular por competências:

[...] encoraja a promoção da relevância e da interconectividade da aprendizagem, afastando-se da tradicional e simples aquisição de conhecimento sobre determinado assunto, bem como a promoção de competências fundamentais, acordadas entre as autoridades educacionais do país. (UNESCO-IBE, 2018, p. 12)

O currículo prescrito do curso Técnico em Administração está baseado na construção de competências. O capítulo “Formação profissional” (GFAC, 2019) relaciona as diversas competências a serem adquiridas durante o curso por meio de cada um dos componentes curriculares. Além disso, aponta habilidades e bases tecnológicas a serem desenvolvidas pelos discentes.

O capítulo “Relações entre competências, habilidades e bases tecnológicas” demonstra as relações destas habilidades e conhecimentos com as competências adquiridas no processo de ensino e nos resultados de aprendizagem:

As competências, habilidades e bases tecnológicas são intrinsecamente relacionadas entre si, tendo em vista a macro competência de solucionar problemas do mundo do trabalho. [...] A competência é relacionada à capacidade de solucionar problemas, com a aplicação de competência imediata (habilidades), de modo racional e planejado, de acordo com os postulados técnicos e científicos (bases tecnológicas). (GFAC, 2019, p. 105)

Em “Proposta de carga horária por componente curricular” (GFAC, 2019) se apresentam a definição dos conteúdos, horas a serem trabalhadas em cada componente curricular, discriminando horas teóricas e práticas de cada um. Define a organização modular do curso, bem como a distribuição do processo de ensino durante os módulos. Prevê também competências relativas aos temas transversais, como empreendedorismo, línguas estrangeiras, tecnologias, ética e cidadania, entre outros, sem explicitar a relação entre os componentes curriculares.

h) Áreas de aprendizagem

No item ‘áreas de aprendizagem’ encontramos evidências sobre a previsão e importância da flexibilidade do currículo pela UNESCO:

Para promover uma aprendizagem relevante e integrada, além da flexibilidade na experiência dos estudantes, as áreas fundamentais de aprendizagem (key learning areas – KLAs), reunidas por um conjunto de temas semelhantes entre si, e os estágios fundamentais (key stages – KS), um agrupamento de níveis escolares, são introduzidos juntamente com a indicação da distribuição de tempo para cada disciplina e ano letivo nos quadros curriculares nacionais. Além dos parâmetros ampliados de áreas de aprendizagem, esta seção inclui questões transversais e áreas de aprendizagem interdisciplinares que são comuns e legitimadas para cada país, ou mesmo em todo o mundo, tais como o uso da tecnologia, a conscientização da mídia e sustentabilidade e meio ambiente, que precisam ser levados em consideração.” (UNESCO-IBE, 2018 p. 12)

A flexibilidade na experiência dos estudantes, dentro do currículo do curso técnico em Administração, está apontada no capítulo “novas organizações curriculares” (GFAC, 2019) em que citam:

A Unidade Escolar, para dar atendimento às demandas individuais, sociais e do setor produtivo, poderá propor nova organização curricular, alterando o número de módulos, distribuição das aulas e dos componentes curriculares, desde que aprovada pelo Departamentos Grupo de Formulação e Análises Curriculares e Grupo de Supervisão Educacional – Cetec – Ceeteps. A organização curricular proposta levará em conta, contudo, o perfil de conclusão da habilitação, da qualificação e a carga horária prevista para a habilitação. (GFAC, 2019, p. 97)

Está prevista, portanto, alguma medida de integração dos componentes curriculares do ensino técnico neste plano, corroborando Sacristán (2013), que reforçava a importância da integração curricular entre os estudantes ao mencionar que “todo o conhecimento escolar deve considerar as concepções prévias do aluno, as representações culturais, os significados populares próprio do estudante como membro de uma cultural real e externa à escola” (SACRISTAN, 2013, p. 17).

Entretanto, não existe solicitação expressa para a avaliação das condições locais dos setores produtivos ou de serviços. O capítulo aponta, por exemplo, à possibilidade de uma pesquisa junto ao mercado de trabalho e sua adequação às necessidades da formação profissional, sem abordar a questão regional ou territorial nessa verificação. O capítulo “Metodologia de Elaboração e Reelaboração Curricular e Público-alvo da Educação Profissional”, por exemplo, menciona as parcerias com o setor produtivo e mercado de trabalho, igualmente sem evidenciar os aspectos regionais nessas consultas ou a validação pelos setores produtivos locais.

A menção mais expressiva está no seguinte trecho que apresenta a estrutura modular dos cursos:

Os módulos, assim constituídos, representam importantes **instrumentos de flexibilização e abertura do currículo** para o itinerário profissional, pois que, **adaptando-se às distintas realidades regionais**, permitem a inovação permanente e mantêm a unidade e a equivalência dos processos formativos. (GFAC, 2019, p.24, grifo nosso)

A citação acima converge para os princípios de territorialização previamente apontados nesta dissertação. De modo análogo, Almeida, Leite e Fernandes (2009) também

constatavam princípios de territorialidade nas diretrizes das políticas públicas educacionais portuguesas:

Estas medidas inserem-se no âmbito de uma política de maior abertura das escolas à participação local, (...) nomeadamente ao apontar para a territorialização da educação e ao colocar a escola num lugar central da gestão educacional, de modo a potenciar as tomadas de decisão ao nível local no sentido de proporcionar um melhor governo das escolas que tenha em vista a diminuição do insucesso e do abandono escolares (ALMEIDA; LEITE; FERNANDES, 2009, p. 1830).

No plano do curso Técnico em Administração, ainda que ocorra a menção expressa neste ponto, uma vez mais, não há indicações de meios ou ferramentas para essa territorialidade em que se insere a Etec que o adotar.

i) Metodologia e estratégias de ensino

Sobre o item de “Metodologia e estratégias de ensino”, o documento da UNESCO-IBE (2018, p. 12) diz que “é fundamental a reiteração de sua qualidade abrangente regulatória, fornecendo informações para docentes sobre os tipos de abordagens de ensino, pedagogias e atividades em sua prática em sala de aula”. No capítulo “formação profissional” (GFAC, 2019), campo ‘observações’, são identificadas aos docentes as informações sobre tipos de abordagens de ensino e atividades possíveis em sala de aula. Isso encaminharia práticas de ensino mais alinhadas à estrutura curricular. No “enfoque pedagógico” (GFAC, 2019), apresenta-se pontualmente que “a problematização e a interdisciplinaridade, a contextualização e os ambientes de formação se constituem ferramentas básicas para a construção das habilidades, atitudes e informações relacionadas às competências requeridas” (GFAC, 2019, p. 85). O ensino baseado em projetos também fica evidenciado, e é complementado no capítulo sobre o “trabalho de conclusão de curso” (GFAC, 2019).

j) Avaliação

Sobre o aspecto da avaliação da aprendizagem, os documentos normativos da UNESCO-IBE informam que o “foco principal é a avaliação dos estudantes, alinhada com os resultados de aprendizagem estabelecidos. A finalidade da avaliação, da informal para a formal, deve ser claramente definida e praticada como um processo” (UNESCO-IBE, 2018, p. 12). No

capítulo “critérios de avaliação de aprendizagem” (GFAC, 2019), detalha-se tecnicamente como se procederá o sistema avaliativo da aprendizagem discente, com a atribuição de menções, sendo “considerado concluinte do curso ou classificado para o módulo seguinte o aluno que tenha obtido aproveitamento suficiente para promoção – MB, B ou R – e a frequência mínima estabelecida” (GFAC, 2019, p. 109):

Quadro 4: Menções de avaliação para o ensino técnico, baseadas no Regimento Comum das Etecs

Menção	Conceito	Definição Operacional
MB	Muito Bom	O aluno obteve excelente desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
B	Bom	O aluno obteve bom desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
R	Regular	O aluno obteve desempenho regular no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
I	Insatisfatório	O aluno obteve desempenho insatisfatório no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.

Fonte: (GFAC, 2019, p. 109)

Pouca informação é dedicada, na planificação curricular, às possibilidades de recuperação da aprendizagem ou monitoramento dos alunos com baixo rendimento, o que tenderia a aparecer em outros documentos institucionais [diretrizes internas da Cetec] que, em razão do escopo desta investigação, não abordaremos aqui.

k) Monitoramento

Com relação ao monitoramento e avaliação dos currículos prescritos, a UNESCO-IBE referenda que:

essa prática contínua e bem desenvolvida de avaliação da qualidade e controle sistêmico informa como o currículo atende a seus padrões de referência, tendo em vista sua qualidade e sua implementação, o que permite identificar e descobrir as deficiências em tempo hábil e promover orientação para as alterações que precisam ser realizadas. (UNESCO-IBE, 2018, p. 12)

No capítulo “Metodologia de Elaboração e Reelaboração Curricular e Público-alvo da Educação Profissional” (GFAC, 2019) é destacado como o GFAC do Centro Paula Souza

monitora e avalia a necessidade de mudanças curriculares, bem como os procedimentos que devem ser seguidos para indicar esta necessidade de mudança.

A cada novo paradigma legal da Educação Profissional e Tecnológica, o Centro Paula Souza executa as adequações cabíveis desde o paradigma imediatamente anterior, da organização de cursos por área profissional até a mais recente taxonomia de eixos tecnológicos do Ministério da Educação – MEC. (GFAC, 2019, p. 84)

Nessa primeira descrição do currículo do curso Técnico em Administração, percebemos que ele está alinhado as atuais demandas educacionais e planificações dispostas nos documentos orientadores da UNESCO. Apresenta de maneira satisfatória quase todos os componentes estruturantes previstos pela UNESCO-IBE nos seus documentos normativos (UNESCO-IBE, 2017a; 2017b; 2018). Porém, ficou evidente a necessidade de detalhar mais questões como a interdisciplinaridade, bem como oferecer maiores informações sobre possíveis flexibilizações curriculares, principalmente relacionadas à questão da territorialidade.

3.1.2 Descrição do currículo do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas

Da mesma forma que apresentamos o curso Técnico em Administração, faremos uma descrição do currículo do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas. A parte conceitual da descrição sobre os elementos que compõem o protótipo curricular que forem idênticos aos descritos nas análises do curso Técnico em Administração, não serão citados novamente.

a) Introdução

O currículo formal do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, oferecido pelas escolas técnicas administradas pelo Centro Paula Souza no Estado de São Paulo é de 2017 (GFAC, 2017). Sobre a estrutura do currículo, segue a observada no Técnico em Administração.

O capítulo ‘Justificativa’ traz dados de pesquisas, reforçando o crescimento que a área de tecnologia da informação atualmente atravessa, como no excerto que transcrevemos aqui: “Segundo o que informa a Associação Brasileira das Empresas de Software em parceria com International Data Corporation Pesquisa de Mercado e Consultoria Ltda, em 2016 haverá um crescimento em 3% no mercado de Tecnologia da Informação no Brasil” (GFAC, 2017, p.07). E após apresentar dados sobre a área, aponta para a necessidade de formação profissional

qualificada “Diante do exposto, é possível perceber que estas pesquisas sinalizam um mercado em ascensão, indicando, dessa forma, a importância da formação de profissionais habilitados a exercer as diversas funções advindas dessa área profissional” (GFAC, 2017, p.07). Tal ideia está alinhada com os pensamentos de Sacristán (2013) quando o autor dispunha que a “aprendizagem deve ser um processo de depuração, enriquecimento e ampliação da experiência pessoal alimentada pela experiência social” (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Ainda dentro das justificativas, traz o objetivo do curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas:

A habilitação profissional técnica de nível médio em TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS tem por objetivo proporcionar aos estudantes conhecimentos e práticas que os levem a apropriarem-se de tecnologias numa condição de excelência, articulando conceitos e metodologias, estratégias e avanços técnico-mercadoológicos adicionados a novos recursos humanos, a fim de corresponder, de maneira eficiente, a critérios, normas e sistemas específicos presentes nos segmentos desse setor. (GFAC, 2017, p.07).

O capítulo ‘Objetivos’ traz onze objetivos específicos e de caráter técnico. Dentre eles destacamos “Aplicar os fundamentos da computação e da tecnologia de informação de forma a situar os conhecimentos adquiridos durante o curso em um contexto mais amplo” (GFAC, 2017, p.08). Isso apontaria para um entendimento ‘territorializada’ dos conhecimentos adquiridos.

O capítulo ‘Organização do curso’ aborda o trabalho de elaboração curricular, desenvolvido no Centro Paula Souza pelo GFAC. Apresenta a atuação desse grupo através dos laboratórios de currículos e como as equipes atuam nesta elaboração e reelaboração curricular. Neste capítulo também foi apresentada a Classificação Brasileira de Ocupações [CBO] para as formações profissionais adquiridas ao término do curso.

Os ‘Requisitos de acesso’ informam a condição mínima para o discente pleitear uma vaga no curso técnico: “O ingresso no Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas dar-se-á por meio de processo classificatório para alunos que tenham concluído, no mínimo, a primeira série e estejam matriculados na segunda série do Ensino Médio ou equivalente” (GFAC, 2017, p.11). Também informam as competências e habilidades exigidas para o ingresso, dentre as previstas “para a primeira série do Ensino Médio nas quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Matemática e suas Tecnologias” (GFAC, 2017, p.11).

b) Visão do Currículo

O capítulo “Organização curricular” (GFAC, 2017) traz os fundamentos legais para o plano de curso vigente,

O currículo da Habilitação Profissional de TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS foi organizado dando atendimento ao que determinam as legislações: Lei Federal n.º 9394, de 20-12-1996; Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5-12-2014; Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20-9-2012; Resolução SE n.º 78, de 7-11-2008; Decreto Federal n.º 5154, de 23-7-2004, alterado pelo Decreto Federal n.º 8268, de 18-6-2014, assim como as competências profissionais identificadas pelo Ceeteps, com a participação da comunidade escolar e de representantes do mundo do trabalho. (GFAC, 2017, p. 19).

Além disso indica que a organização curricular estaria de acordo com o Eixo Tecnológico ‘Informação e Comunicação’ e “estruturada em módulos articulados, com terminalidade correspondente à qualificação profissional de nível técnico identificada no mercado de trabalho” (GFAC, 2017, p. 19).

Neste capítulo, reencontramos as referências sobre a territorialidade, que nos importam especialmente nesta pesquisa:

Os módulos, assim constituídos, representam importantes instrumentos de flexibilização e abertura do currículo para o itinerário profissional, pois que, adaptando-se às distintas realidades regionais, permitem a inovação permanente e mantêm a unidade e a equivalência dos processos formativos. (GFAC, 2017, p. 19).

De modo idêntico ao Técnico em Administração, o capítulo ‘Proposta de Carga Horária’ por componente curricular descreve como o curso se comportará de maneira cronológica, bem como os componentes curriculares e a carga horária de cada módulo do curso. Vale destacar que os três cursos analisados possuem a mesma carga horária, ou seja, mil e quinhentas horas aulas, divididas em três módulos de quinhentas horas. Cada módulo tem a duração de um semestre.

c) Finalidades e Objetivos

Dentro do currículo do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, o capítulo ‘Justificativa e Objetivos’ (GFAC, 2017) aborda de maneira clara as metas, as intenções

educacionais e os resultados de aprendizagem esperados para o currículo. Percebemos também que os programas e práticas de ensino e aprendizagem sugeridos são alinhados e construídos a partir destas finalidades e objetivos curriculares.

O capítulo “Perfil Profissional de Conclusão” (GFAC, 2017) traz um panorama sobre o itinerário formativo do aluno. Aponta resultados de aprendizagens relacionados às atividades profissionais que serão desempenhadas pelo técnico em Desenvolvimento de Sistemas, expectativas sobre o mercado de trabalho que poderá atuar, as competências que deverá desenvolver, as atribuições e responsabilidades que terá no exercício da sua profissão. Todas as informações são trabalhadas em tópicos e divididas de acordo com o itinerário formativo do curso, por semestre e módulo.

d) Valores e Princípios

Os valores e princípios do currículo do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas são bem explicitados no documento. Eles estão apontados e associados aos respectivos componentes curriculares. Além disso, na seção ‘Valores e Atitudes’ (GFAC, 2017) descreve-se o significado desta expressão no âmbito da concepção curricular institucional, como um “conjunto de princípios que direcionam a conduta ética de um profissional técnico no mundo do trabalho e na vida social, para o alcance do qual estão envolvidos todos os atores, ambientes, relações e subprocessos do ensino e da aprendizagem” (GFAC, 2017, p. 84).

e) Filosofia de Ensino Aprendizagem

Notamos que no capítulo “Perfil Profissional” (GFAC, 2017) do plano são delineadas competências gerais e pessoais, as atribuições, responsabilidades e áreas de atividades, como desdobramentos do processo de ensino. O capítulo “Itinerário formativo” (GFAC, 2017) elucida a estrutura organizacional do currículo. Em “Formação profissional” (GFAC, 2017) são descritos, para cada um dos componentes curriculares do curso, o modelo de ensino apoiado em competências, habilidades e bases tecnológicas.

f) Arquitetura do currículo

A ‘Arquitetura do currículo’, dentro do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, é abordada no capítulo “Formação profissional” (GFAC, 2017). Ele descreve uma

lista de componentes do currículo, porém, a interdisciplinaridade também recebe alguma evidência nas matrizes curriculares do curso que, além de números, também marcam com cores os componentes com possibilidade de projetos interdisciplinares, conforme a Figura 5:

Figura 5: Reprodução da matriz curricular do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas

MATRIZ CURRICULAR – ENSINO TÉCNICO CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE AO MÉDIO														
Eixo Tecnológico	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO				Habilitação Profissional de TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS (2,5)				Plano de Curso	336				
Lei Federal nº 9394, de 20-12-1996; Resolução CNE/CEB nº 1, de 5-12-2014; Resolução CNE/CEB nº 6, de 20-9-2012; Resolução SE nº 78, de 7-11-2008; Decreto Federal nº 5154, de 23-7-2004, alterado pelo Decreto nº 8.268, de 18-6-2014. Plano de Curso aprovado pela Portaria Cetec – 1362, de 5-3-2018, publicada no Diário Oficial de 6-3-2018 – Poder Executivo – Seção I – página 77.														
MÓDULO I				MÓDULO II				MÓDULO III						
Componentes Curriculares	n	Carga Horária (Horas-aula)			Componentes Curriculares	n	Carga Horária (Horas-aula)			Componentes Curriculares	n	Carga Horária (Horas-aula)		
		Teoria	Prática	Total			Teoria	Prática	Total			Teoria	Prática	Total
I.1 – Linguagem, Trabalho e Tecnologia	5	50	00	50	II.1 – Inglês Instrumental	5	50	00	50	III.1 – Segurança de Sistemas de Informação	1	00	50	50
I.2 – Programação e Algoritmos	2	00	100	100	II.2 – Desenvolvimento de Sistemas	2	00	100	100	III.2 – Banco de Dados III	4	00	50	50
I.3 – Banco de Dados I	4	00	50	50	II.3 – Banco de Dados II	4	00	50	50	III.3 – Sistemas Embarcados	2	00	50	50
I.4 – Análise e Projeto de Sistemas	1	00	50	50	II.4 – Internet e Protocolos	1	00	50	50	III.4 – Programação de Aplicativos Mobile II	2	00	100	100
I.5 – Design Digital	1	00	50	50	II.5 – Programação de Aplicativos Mobile I	2	00	100	100	III.5 – Programação Web III	3	00	100	100
I.6 – Programação Web I	3	00	100	100	II.6 – Programação Web II	3	00	100	100	III.6 – Qualidade e Teste de Software	2	00	50	50
I.7 – Fundamentos da Informática	1	00	50	50	II.7 – Planejamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Desenvolvimento de Sistemas	1	50	00	50	III.7 – Ética e Cidadania Organizacional	5	50	00	50
I.8 – Técnicas de Programação	2	00	50	50						III.8 – Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Desenvolvimento de Sistemas	1	00	50	50
TOTAL		50	450	500	TOTAL		100	400	500	TOTAL		50	450	500
MÓDULO I				MÓDULOS I + II				MÓDULOS I + II + III						
Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de AUXILIAR EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS				Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de PROGRAMADOR DE COMPUTADORES				Habilitação Profissional de TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS						
LEGENDA DOS TEMAS E SUA RELAÇÃO COM AS FUNÇÕES (DESCRIÇÃO NO VERSO)														
TEMA 1 – CONCEPÇÃO DE PROJETOS (Planejamento e Execução)						TEMA 4 – MODELAGEM DE BANCO DE DADOS (Planejamento e Execução)								
TEMA 2 – DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS (Execução e Controle)						TEMA 5 – TEMAS TRANSVERSAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL E INSTRUMENTAL DA ÁREA (Planejamento)								
TEMA 3 – PROGRAMAÇÃO WEB (Execução)														

Fonte: (GFAC, 2017, p. 192)

g) Importância da competência

O currículo do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas está igualmente baseado no desenvolvimento de competências. O capítulo “Formação profissional” (GFAC, 2017) relaciona as diversas competências a serem adquiridas durante o curso por meio de cada um dos componentes curriculares. Além disso, aponta habilidades e bases tecnológicas a serem desenvolvidas.

O capítulo “Relações entre competências, habilidades e bases tecnológicas” demonstra as relações destas habilidades e conhecimentos com as competências adquiridas no processo de ensino:

As competências, habilidades e bases tecnológicas são intrinsecamente relacionadas entre si, tendo em vista a macro competência de solucionar problemas do mundo do trabalho. (...) A competência é relacionada à capacidade de solucionar problemas, com a aplicação de competência imediata (habilidades), de modo racional e planejado, de acordo com os postulados técnicos e científicos (bases tecnológicas). (GFAC, 2017, p. 92)

O item “Proposta de carga horária por componente curricular” (GFAC, 2017) traz a definição dos conteúdos, horas a serem trabalhadas em cada componente curricular, apontando horas teóricas e práticas de cada um. Define a organização modular do curso, bem como a distribuição do processo de ensino durante os módulos.

h) Áreas de aprendizagem

A flexibilidade na experiência dos estudantes, dentro do currículo do curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas, está apontada no capítulo “novas organizações curriculares” conforme citado:

A Unidade Escolar, para dar atendimento às demandas individuais, sociais e do setor produtivo, poderá propor nova organização curricular, alterando o número de módulos, distribuição das aulas e dos componentes curriculares, desde que aprovada pelo Departamentos Grupo de Formulação e Análises Curriculares e Grupo de Supervisão Educacional – Cetec – Ceeteps. A organização curricular proposta levará em conta, contudo, o perfil de conclusão da habilitação, da qualificação e a carga horária prevista para a habilitação. (GFAC, 2017, p. 80)

No mais, segue-se uma abordagem idêntica àquela observada no curso Técnico em Administração.

i) Metodologia e estratégias de ensino

No capítulo “formação profissional” (GFAC, 2017), no campo ‘observações’, são identificadas aos docentes as informações sobre tipos de abordagens de ensino e atividades possíveis em sala de aula. Isso encaminharia práticas de ensino mais alinhadas à estrutura curricular. No “enfoque pedagógico” (GFAC, 2017), apresenta-se pontualmente que “a problematização e a interdisciplinaridade, a contextualização e os ambientes de formação se constituem ferramentas básicas para a construção das habilidades, atitudes e informações

relacionadas às competências requeridas" (GFAC, 2017, p. 67). Projeto e o trabalho de conclusão de curso também são apontados.

Neste item vale destacar um diferencial em relação aos outros dois planos considerados. O Anexo I, presente no plano do curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas, mostra como as bases tecnológicas podem ser trabalhadas de formas diversificadas, de acordo com a necessidade de cada escola: “o docente que ministrar no curso técnico em desenvolvimento de sistemas necessita de um currículo flexível e adaptável às necessidades do mercado de trabalho regional” (GFAC, 2017, p. 171). Assim as bases tecnológicas presentes no currículo, baseadas em termos genéricos, poderão seguir vários itinerários, de acordo com a necessidade local da unidade escolar.

A utilização de termos genéricos foi adotada visando à flexibilidade do currículo. Para alguns componentes foram pensadas uma determinada tecnologia ou grupo de tecnologias; isso ocorreu porque a equipe de elaboração procurou a linha de pensamento mais completa para a aplicação dos conhecimentos propostos. (GFAC, 2017, p. 171)

O Anexo III do mesmo plano também traz um itinerário da utilização dos *softwares* de aprendizagem que, de acordo com as necessidades regionais, poderão ser trabalhados dentro da proposta. Conforme descrito no plano, tais sugestões não alterariam o entendimento pedagógico ou as competências a serem desenvolvidas nos componentes curriculares envolvidos (GFAC, 2017); e somente expressariam a “intencionalidade de promover a aprendizagem direcionada às demandas regionais e ao atendimento das necessidades de qualificação técnica que amplia e evolui com um ritmo superior ao da atualização curricular” (GFAC, 2017, p. 180).

Notamos, a partir dos dois anexos apontados, uma preocupação diferenciada em relação às bases tecnológicas oferecidas pelos componentes. Essa ideia vai de encontro com os princípios da territorialidade. Segundo Barbieri comentava:

uma política de territorialização da educação [...] dirigida às especificidades de determinado espaço geográfico, administrativo e social, e que apresenta como meta combater problemas de exclusão social e escolar, onde os atores locais adquirem um papel fundamental (BARBIERI, 2003, p. 53).

Portanto ao oferecer um itinerário flexível, o professor poderá optar por bases tecnológicas mais próximas à realidade que sua escola está inserida, e assim, portar-se como um agente da territorialidade na prática.

j) Avaliação

O capítulo “critérios de avaliação de aprendizagem” (GFAC, 2017) detalha tecnicamente como se procederá o sistema avaliativo do discente, de maneira idêntica ao descrito no curso técnico em Administração (GFAC, 2019).

k) Monitoramento

No capítulo “Metodologia de Elaboração e Reelaboração Curricular e Público-alvo da Educação Profissional” (GFAC, 2017) é destacado como o GFAC monitora e avalia a necessidade de mudanças curriculares, bem como os procedimentos que devem ser seguidos para indicar esta necessidade de mudança.

Observando o currículo formal do curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas, nota-se que ele se assemelha muito ao currículo do curso Técnico em Administração. Portanto a análise desses currículos, tomando como base os padrões estabelecidos nos documentos da UNESCO-IBE, apresenta um resultado similar, com as diferenças fundamentais que destacamos.

3.1.3 Descrição do currículo do curso Técnico em Marketing

Faremos agora uma breve descrição do currículo do curso Técnico em Marketing. Novamente, tudo o que for comum aos dois currículos descritos anteriormente não será repetido nos próximos itens.

a) Introdução

O currículo formal do curso técnico em Marketing, oferecido pelas escolas técnicas administradas pelo Centro Paula Souza no Estado de São Paulo é de 2011 (GFAC, 2011). Vale destacar que, para o ano letivo de 2022, o currículo está sendo atualizado, mas os dados ainda não estavam completamente disponíveis, para que o analisássemos de modo comparado.

Sobre a estrutura do currículo, assim como o currículo de Administração e Desenvolvimento de sistemas, não possui formalmente um capítulo de introdução. A parte inicial do plano é composta por quadros com dados técnicos, como carga horária, formação dos responsáveis, entre outras. Apresenta novamente grande destaque aos participantes da reelaboração curricular.

Compõem também esta seção inicial os capítulos Justificativa, Objetivos, Organização do curso e Requisitos de acesso, em um registro análogo aos dois cursos anteriormente descritos (GFAC, 2019; 2017). O capítulo ‘Justificativa’ possui informações técnicas sobre a formação profissional e o mercado de trabalho que o curso aborda: “O técnico em Marketing tem formação de caráter multidisciplinar que é consequência do tipo de conhecimentos necessários para o exercício de suas atividades” (GFAC, 2011, p.08).

Os ‘Objetivos’ mencionam de maneira clara a formação do discente no âmbito profissional e pessoal, buscando a formação humana concomitante com a profissional. Dos objetivos presentes nos currículos, destacamos a possibilidade de que os discentes possam “aplicar e formular estratégias de marketing, de armazenamento e distribuição de produtos, de compra, pré-venda, venda e pós-venda; utilizar técnicas mercadológicas, de atração de clientes e de atendimento pessoal e por meios eletrônicos (...)” (GFAC, 2011, p.09).

Os ‘Requisitos de acesso’ são idênticos aos dois planos anteriores.

b) Visão do Currículo

O capítulo ‘organização curricular’ (GFAC, 2011) traz os fundamentos legais para o plano de curso vigente,

O currículo foi organizado de modo a garantir o que determina a Lei Federal n.º 9394, de 20-12-1996; Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5-12-2014; Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20-9-2012; Resolução SE n.º 78, de 7-11-2008; Decreto Federal n.º 5154, de 23-7-2004, assim como as competências profissionais que foram identificadas pelo Ceeteps, com a participação da comunidade escolar. (GFAC, 2011, p. 21)

Além disso, indica como acontecerá a organização curricular: “[...] organizada de acordo com o Eixo Tecnológico de “Gestão e Negócios” e estruturada em módulos articulados, com terminalidade correspondente à qualificação profissional de nível técnico” (GFAC, 2011, p. 21).

Neste capítulo encontramos as referências sobre a territorialidade, que nos importam especialmente nesta pesquisa:

Os módulos, assim constituídos, representam importantes instrumentos de flexibilização e abertura do currículo para o itinerário profissional, pois que, adaptando-se às distintas realidades regionais, permitem a inovação permanente e mantêm a unidade e a equivalência dos processos formativos. (GFAC, 2011, p. 21).

O capítulo Proposta de Carga Horária por componente curricular também descreve como o curso se comportará de maneira cronológica, bem como os componentes curriculares e a carga horária de cada módulo do curso.

c) Finalidades e Objetivos

Dentro do currículo do curso Técnico em Marketing, o capítulo ‘Justificativa e Objetivos’ (GFAC, 2017) aborda as metas, as intenções educacionais e os resultados de aprendizagem esperados no currículo. Percebemos igualmente que os programas e práticas de ensino sugeridos são alinhados e construídos a partir destas finalidades e objetivos curriculares.

O capítulo “Perfil Profissional de Conclusão” (GFAC, 2011) traz um panorama sobre o itinerário formativo do aluno, seguindo o modelo observado nos planos anteriores.

d) Valores e Princípios

Os valores e princípios do currículo do curso de Marketing são citados no documento na seção “4.6.7 Fortalecimento das competências pessoais, dos valores e das atitudes na conduta profissional” (GFAC, 2011, p. 82), que assim os define:

Quanto aos valores e atitudes, definimos como uma macroclasse, que se constitui em um conjunto de princípios que direcionam a conduta ética de um profissional técnico no mundo do trabalho e na vida social, para o alcance do qual estão envolvidos todos os atores, ambientes, relações e subprocessos do ensino e da aprendizagem.

Cabe ressaltar que o item “4.11.9 Valores e atitudes” (GFAC, 2011, p. 83) repete literalmente essa informação. Entretanto, além dessas citações, não existe nenhuma outra relação de valores e princípios presentes no documento. Não é previsto como esses elementos serão, na prática, levados adiante.

e) Filosofia de Ensino Aprendizagem

Notamos que no capítulo “Perfil Profissional” (GFAC, 2011) do plano são delineadas competências gerais e pessoais, as atribuições, responsabilidades e áreas de atividades, como desdobramentos do processo de ensino. O capítulo “Itinerário formativo” (GFAC, 2011) elucida a estrutura organizacional do currículo. Em “Formação profissional” (GFAC, 2011) são descritos, para cada um dos componentes curriculares do curso, o modelo de ensino apoiado em competências, habilidades e bases tecnológicas específicos do Técnico em Marketing.

f) Arquitetura do currículo

O componente ‘arquitetura do currículo’, dentro do curso Técnico em Marketing é abordado no capítulo “Formação profissional” (GFAC, 2011). Ele descreve uma lista de componentes do currículo, porém, neste capítulo, a interdisciplinaridade entre eles não é sugerida, aliás, não existe nenhuma menção à interdisciplinaridade, conforme Figura 6:

Figura 6: Reprodução da matriz curricular do curso Técnico em Marketing

MATRIZ CURRICULAR													
Eixo Tecnológico	GESTÃO E NEGÓCIOS				Habilitação Profissional de TÉCNICO EM MARKETING (2,5)				Plano de Curso	150			
Lei Federal n.º 9394, de 20-12-1996; Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5-12-2014; Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20-9-2012; Resolução SE n.º 78, de 7-11-2008; Decreto Federal n.º 5154, de 23-7-2004. Plano de Curso aprovado pela Portaria Cetec – 733, de 10-9-2015, publicada no Diário Oficial de 11-9-2015 – Poder Executivo – Seção I – páginas 52-53.													
MÓDULO I				MÓDULO II				MÓDULO III					
Componentes Curriculares	Carga Horária (Horas-aula)			Componentes Curriculares	Carga Horária (Horas-aula)			Componentes Curriculares	Carga Horária (Horas-aula)				
	Teoria	Prática	Total		Teoria	Prática	Total		Teoria	Prática	Total		
I.1 – Introdução ao Marketing	50	50	100	II.1 – Gestão de Vendas II	00	50	50	III.1 – Canais de distribuição	50	00	50		
I.2 – Legislação de Mercado	50	00	50	II.2 – Técnicas de Informação e Comunicação Mercadológica	00	50	50	III.2 – Marketing Institucional	50	50	100		
I.3 – Comunicação Mercadológica	50	00	50	II.3 – Inglês Instrumental I	50	00	50	III.3 – Empreendedorismo	00	50	50		
I.4 – Comportamento do Consumidor	50	00	50	II.4 – Linguagem, Trabalho e Tecnologia	50	00	50	III.4 – Plano de Comunicação	50	50	100		
I.5 – Aplicativos Informatizados	00	50	50	II.5 – Espanhol Instrumental I	50	00	50	III.5 – Ética e Cidadania Organizacional	50	00	50		
I.6 – Gestão de Vendas I	50	50	100	II.6 – Estratégias de Marketing	50	50	100	III.6 – Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Marketing	00	50	50		
I.7 – Pesquisa de Mercado	00	50	50	II.7 – Informática Aplicada ao Marketing	00	100	100	III.7 – Espanhol Instrumental II	50	00	50		
I.8 – Administração financeira	50	00	50	II.8 – Planejamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Marketing	50	00	50	III.8 – Inglês Instrumental II	50	00	50		
TOTAL	300	200	500	TOTAL	250	250	500	TOTAL	300	200	500		
MÓDULO I SEM CERTIFICAÇÃO TÉCNICA				MÓDULOS I + II Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de ASSISTENTE DE VENDAS				MÓDULOS I + II + III Habilitação Profissional de TÉCNICO EM MARKETING					
Total de Carga Horária Teórica		850 horas-aula				Trabalho de Conclusão de Curso		120 horas					
Total de Carga Horária Prática		650 horas-aula				Estágio Supervisionado		Este curso não requer Estágio Supervisionado.					

Fonte: (GFAC, 2011, p. 192)

g) Importância da competência

Como todas as demais propostas curriculares das Etecs, o currículo do curso Técnico em Marketing é também baseado nas competências. O capítulo “formação profissional” (GFAC, 2011) relaciona as diversas competências a serem adquiridas durante o curso por meio de cada um dos componentes curriculares. Além disso, aponta habilidades e bases tecnológicas a serem desenvolvidas.

O capítulo “Relações entre competências, habilidades e bases tecnológicas” demonstra as relações destas habilidades e conhecimentos com as competências adquiridas no processo de ensino e de aprendizagem:

As competências, habilidades e bases tecnológicas são intrinsecamente relacionadas entre si, tendo em vista a macro competência de solucionar problemas do mundo do trabalho. (...) A competência é relacionada à capacidade de solucionar problemas, com a aplicação de competência imediata (habilidades), de modo racional e planejado, de acordo com os postulados técnicos e científicos (bases tecnológicas). (GFAC, 2011, p. 97)

O item “Proposta de carga horária por componente curricular” (GFAC, 2011) traz a definição dos conteúdos, horas a serem trabalhadas em cada componente curricular, apontando horas teóricas e práticas de cada um. Define a organização modular do curso, bem como a distribuição do processo de ensino durante os módulos. Prevê novamente o fortalecimento das competências relativas aos temas transversais.

h) Áreas de aprendizagem

Alguma flexibilidade na experiência dos estudantes, dentro do currículo do curso técnico em Marketing, está apontada no capítulo ‘novas organizações curriculares’, onde cita:

A Unidade Escolar, para dar atendimento às demandas individuais, sociais e do setor produtivo, poderá propor nova organização curricular, alterando o número de módulos, distribuição das aulas e dos componentes curriculares. A organização curricular proposta levará em conta, contudo, o perfil de conclusão da habilitação, da qualificação e a carga horária prevista para a habilitação. A nova organização curricular proposta entrará em vigor após a homologação pelo Órgão de Supervisão Educacional do CEETEPS. (GFAC, 2011, p. 90)

Não existe nenhum tipo de solicitação expressa para a avaliação das condições locais dos setores produtivos ou de serviços. A menção mais expressiva está no seguinte trecho que apresenta a estrutura modular dos cursos:

Os módulos, assim constituídos, representam importantes instrumentos de flexibilização e abertura do currículo para o itinerário profissional, pois que, adaptando-se às distintas realidades regionais, permitem a inovação permanente e mantêm a unidade e a equivalência dos processos formativos. (GFAC, 2011, p.21)

Se ocorre a menção expressa neste ponto, uma vez mais, não há indicações de meios e ferramentas para a territorialidade.

i) Metodologia e estratégias de ensino

Segue de modo idêntico as duas propostas curriculares anteriores.

j) Avaliação

Segue de modo idêntico as duas propostas curriculares anteriores.

k) Monitoramento

Segue de modo idêntico as duas propostas curriculares anteriores.

Portanto, consideramos que o currículo do curso Técnico em Marketing está parcialmente alinhado com as demandas, conforme estabelecido os documentos normativos da UNESCO-IBE. Falta-lhe detalhar melhor a interdisciplinaridade e prever os valores e princípios contidos no currículo. Percebe-se uma certa desatualização, evidenciada pelo ano de sua implantação, 2011, porém, como relatado, o referido currículo será atualizado para o ano letivo de 2022.

Portanto a descrição desses currículos, tomando como base os padrões estabelecidos nos documentos da UNESCO-IBE, apresentou um resultado de forte similaridade.

3.2 Resultados de justaposição e comparação dos currículos

Para esta análise comparativa com base em uma amostra intencional, foram selecionados os três planos de curso na modalidade técnica de nível médio [Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Marketing] apontados e escolhidos previamente. Segundo Manzon “a ideia da justaposição é estabelecer “o critério que permite que uma comparação válida possa ser feita” (MANZON, 2015, p. 129). Com a descrição curricular desenvolvida, aplicamos os critérios para desenvolver a análise comparativa dos currículos:

I) Fundamentação

O plano do curso Técnico em Administração possui sua fundamentação suficientemente evidenciada em sua estrutura documental. Segundo a UNESCO-IBE (2018, p. 13) esta fundamentação

inclui o processo de coleta de provas e as etapas de preparação envolvidas no desenvolvimento de um quadro curricular. Este critério envolve uma análise do panorama de necessidades, valores e visão para o quadro curricular dos países. Como parte desta seção, existem os quatro primeiros componentes do “Protótipo de um quadro curricular”, que são: “introdução”, “visão de currículo”, “finalidades e objetivos” e “valores e princípios”.

Portanto, o plano referido (GFAC, 2019) apresenta informações técnicas sobre o curso, os participantes da elaboração curricular, aponta a formação do discente no âmbito profissional e geral, indicações de como são realizadas as atualizações curriculares, metas e intenções educacionais, os resultados de aprendizagem esperados para o currículo, os fundamentos legais, as explicações gerais sobre o itinerário formativo do aluno e os valores e princípios envolvidos, o que no caso do currículo do Técnico em Administração, está associado a cada componente curricular.

O documento do Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (GFAC, 2017) segue o padrão do primeiro de modo assemelhado, acrescentando pesquisas sobre a área de tecnologia da informação e seu mercado de trabalho. Próximo aos anteriores, o plano do Técnico em Marketing (GFAC, 2011) especifica um histórico sobre o conceito de *marketing* e informações técnicas sobre o curso, no entanto, não prevê valores e princípios sobre os quais o documento se assenta.

As informações dispostas nos três planos apontam genericamente para o mercado de trabalho e os cenários produtivos, sem aprofundar questões sobre a territorialidade curricular. É importante destacar que aqui, como não existe menção expressa sobre a territorialidade, caberia uma fundamentação no corpo do texto para aprofundar mais esta concepção na construção curricular. Conforme apontava Leite (2006), estas medidas incentivariam a escola e os profissionais a recontextualizarem os currículos prescritos a nível nacional ou estadual “às realidades locais, conseguiriam assegurar o desenvolvimento de projetos que contemplassem as situações e os atores a que esse currículo se destina, assegurando, por isso também, mais possibilidades de sucesso da administração educacional (LEITE, 2006 p. 76).

II) Escopo e componente do quadro curricular

Segundo a UNESCO-IBE, quanto ao escopo e componentes do quadro curricular:

[...] são descritos o escopo vertical e horizontal da educação, bem como os componentes do currículo. Em relação a isso, é importante salientar que o escopo e a amplitude do quadro são, na realidade, parte da “introdução” do documento; no entanto, devido à sua relevância, foi acordada que a discussão separada dos critérios de fundamentação e sua combinação com a “estrutura do currículo” resultaram em uma melhor abordagem para a análise. (2018, p. 13)

Dentro deste critério, o plano do curso Técnico em Administração (GFAC, 2019) traz competências gerais e pessoais, atribuições, responsabilidades e áreas de atividades provenientes dos processos de ensino. Explicita a estrutura organizacional do currículo e seu itinerário formativo, deixando evidente um percurso. Descreve, através de tabelas para cada um dos componentes do curso, o modelo de ensino por competências.

Também descreve uma lista de componentes do currículo – ou disciplinas – evidenciando e sugerindo relações de interdisciplinaridade por meio de quadros com cores e números. Além disso, é mencionado na ementa do currículo, no campo ‘Orientações’ (GFAC, 2019), a sugestão de atuação interdisciplinar para a realização de projetos, sem indicar explicitamente quais componentes [disciplinas] poderiam ser utilizados nessa ação.

O plano do Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (GFAC, 2017) se aproxima novamente do Técnico em Administração, prevendo adicionalmente o fortalecimento das competências relativas aos temas transversais como empreendedorismo, língua inglesa e ética, entre outros. O plano do Técnico em Marketing (GFAC, 2011) segue de perto os dois

supramencionados, com uma diferença a se notar: não há evidências ou sugestões de abordagem curricular interdisciplinar, o que poderia ser decorrente da desatualização do documento (GFAC, 2011) em relação aos de Administração e Desenvolvimento de Sistemas (GFAC 2019; 2017).

Neste item, não existem menções sobre a territorialidade.

III) Abordagens curriculares

Conforme previsto no documento da UNESCO-IBE (2018), consideram-se entre as abordagens curriculares:

[...] a parte na qual as inovações adicionadas ao currículo, novo ou revisado, são destacadas e examinadas. Este aspecto, como parte da reflexão sobre a importância da competência e a área de aprendizagem, inclui todos os esforços de aprendizagem, como o conteúdo, as áreas fundamentais da aprendizagem, as questões transversais e as várias abordagens de aprendizagem. (UNESCO-IBE, 2018, p. 13)

Ao analisarmos o plano do curso Técnico em Administração (GFAC, 2019), notamos que ele está baseado no ensino por competências. Relaciona as diversas a serem adquiridas pelo discente durante o curso, em cada um dos componentes curriculares. Além disso, sobre estas competências, aponta habilidades e bases tecnológicas, ligando-as ao processo de ensino e aos resultados de aprendizagem.

Apesar do destaque às competências, não esmiúça as reelaborações curriculares em termos territoriais, não nos permitindo uma visão específica. Também não apresentam sugestões para a gestão destes currículos nas habilitações pelas lideranças intermédias das Etecs [coordenação de curso, coordenação pedagógica, orientação educacional, por exemplo].

Nesse sentido, seria necessária uma descrição mais refinada das possibilidades dos agentes locais atuarem quanto ao processo das abordagens curriculares e a territorialidade, na direção do que Mouraz indicava como “possibilidade que o local e os seus agentes têm de decidir assuntos relativos à educação, de acordo com princípios e interesses que são aí relevantes” (MOURAZ, 2017, p.08).

IV) Metodologia de ensino e aprendizagem

Sobre esse critério, a UNESCO-IBE aponta ser o modo pelo qual as “pedagogias e estratégias de ensino podem ser apresentadas no projeto curricular”. Esta seção corresponde aos “componentes do protótipo relacionados com a ‘filosofia de ensino e aprendizagem’ e com a ‘metodologia e estratégias de ensino’” (UNESCO-IBE, 2018, p. 13).

Neste item encontramos as maiores evidências de territorialidade. No plano do curso Técnico em Administração (GFAC, 2019), notamos informações sobre os tipos e abordagens de ensino e as atividades práticas na escola. Isso indicaria práticas alinhadas à estrutura curricular. A problematização e a interdisciplinaridade; a territorialidade e os ambientes de formação para além da sala de aula se constituem em ferramentas para uma construção das habilidades, atitudes e conhecimentos relacionados às competências requeridas no documento. O ensino baseado em projetos educacionais também é evidenciado, através do fortalecimento das competências relativas à elaboração destes projetos, na solução de problemas ligados ao mundo do trabalho e no Trabalho de Conclusão de Curso, alinhando-se às diretrizes curriculares estaduais para o ensino técnico (CEE, 2018; CEE, 2022).

Nos planos de Desenvolvimento de Sistemas (GFAC, 2017) e Marketing (GFAC, 2011), destacam-se breves sugestões de territorialidade das bases tecnológicas, que poderiam ser trabalhadas de forma diferenciada, de acordo com a necessidade de cada Etec. O documento do Técnico em Desenvolvimento de Sistemas apresenta, adicionalmente, um mapa da utilização dos *softwares* de aprendizagem que, de acordo com as demandas locais, poderão ser empregados pelos professores.

Desta forma, notamos que o plano do curso Técnico em Desenvolvimento em Sistemas possui itinerários diferenciados e, assim, é o que indica mais evidências sobre a territorialidade. Isso está alinhado com a ideia de territorialização que implicaria a “existência, a nível local, de redes de relação inter-institucionais e inter-pessoais que, em parceria, definam planos estratégicos antes apenas da responsabilidade da administração central” (LEITE, 2006, p.74). Caberia a cada escola e seus professores decidir sobre quais bases tecnológicas irão trabalhar, dentro das propostas e itinerários inseridos no plano.

V) Avaliação

O critério comparativo ‘avaliação’, segundo a UNESCO-IBE, envolveria duas partes: o monitoramento somativo e formativo do processo e dos resultados de aprendizagem dos

estudantes; e outra ligada à implementação do quadro curricular propriamente dito (UNESCO-IBE, 2018).

Quanto à primeira parte, observando o currículo dos três cursos, notamos indicações semelhantes entre os documentos sobre o processo somativo e formativo dos estudantes, de maneira específica e técnica, sobre os resultados de aprendizagem a serem estabelecidos. Eles apontam critérios e normas para a regularização das avaliações da aprendizagem nos cursos, apresentando também sugestões de ferramentas de avaliações a serem usadas pelos docentes.

Sobre a avaliação da implementação, também são referenciadas as metodologias de elaboração e reelaboração curricular, comentando como o GFAC monitora e avalia as mudanças curriculares, bem como os procedimentos que devem ser seguidos para indicar as necessidades de mudanças nas reelaborações periódicas. Importante destacar que a ideia de territorialidade dos currículos não se encontra presente nas indicações de monitoramento e avaliação para reelaboração curricular.

VI) Ideologia implícita na planificação curricular

Os três documentos apresentam uma ideologia implícita comum, levando-se em conta o tratamento dispensado por Adamson e Morris (2015), que seria o ideário da “eficiência social e econômica” (ADAMSON; MORRIS, 2015), ao reconhecermos nas planificações uma preocupação direcionada à empregabilidade e as habilidades e atitudes necessárias para tal. Este pressuposto aponta para uma influência dos antigos conceitos de Franklin Bobbit (1918) dentro da educação técnica, ligando a proposta curricular à eficiência para a ocupação profissional na vida adulta (BOBBITT, 1918).

Devemos destacar esta ideologia permeando também os métodos de ensino e de avaliação da aprendizagem sugeridos, centrados em competências para o exercício profissional. Estas preocupações com a eficiência social e econômica nos currículos são reforçadas pelo exame do perfil e da missão institucional do CEETEPS (CEETEPS, 2021a), que administra as diversas Etecs e dos recentes programas governamentais paulistas, como o Novotec (SÃO PAULO, 2019); e as diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2021) e estaduais (CEE, 2022).

Nota-se que nas diretrizes (BRASIL, 2021; CEE, 2022) o desenvolvimento de competências aparece associado ao princípio da educação integral, e que as competências gerais e específicas visam à adequação ao mercado de trabalho, segundo as dinâmicas socioproductivas. Ou seja, podemos afirmar que nessas formulações curriculares, ficam subsumidas as noções de competência e de educação integral ao pressuposto da profissionalização.

A relação entre competências profissionais e o perfil profissional de conclusão descritos nos documentos é evidente. Esses dois conceitos são constantemente citados de maneira conjunta, evidenciando uma necessidade do desenvolvimento das competências profissionais para a formação do aluno, para imperiosa inserção no mundo do trabalho. Porém não encontramos evidências sobre a territorialidade neste item.

VII) Política curricular ‘centralista’ ou ‘descentralista’

Nas três planificações curriculares, identificamos indícios de uma política curricular do modelo AD – do tipo centralista-descentralista (PACHECO, 2000), pois os documentos apresentam possibilidades de descentralização no nível do discurso formal – com autonomia das escolas nos textos, mas repõem a centralização nas práticas, bem definidas e reguladas pela Administração Central do CEETEPS, através do estabelecimento de referenciais concretos nos planos curriculares e outros documentos auxiliares que dispõem, por exemplo, sobre o “cumprimento dos currículos dos cursos de ensino médio e educação profissional” [técnica] (CETEC, 2012, p.01). Os territórios locais têm uma autonomia ‘tutelada’ para [re] interpretar os currículos em função de projetos educacionais que são administrativamente controlados, em nível institucional.

Pacheco prevê tal situação quando menciona que:

A indefinição dos limites entre as dimensões de localização do poder (nível central ou nível local) e de assunção do poder (responsabilidade política ou responsabilidade profissional) é uma das questões em permanente debate na concepção da política curricular e que dificilmente merecerá um consenso, principalmente quando se coloca esta interrogação de Lundgren (1996, p. 404): “como pode funcionar um sistema de avaliação de âmbito nacional definindo as distintas áreas de responsabilidade?” (PACHECO, 2000 p 143)

Portanto nota-se que tal situação não deve ser exclusiva aos cursos técnicos oferecidos pelo Centro Paula Souza, e sim, de uma situação causada pela própria disputa de poder que é estabelecida na concepção curricular, na oferta dos cursos técnicos, nos modos de gestão e administração escolar e na própria organização destas unidades escolares, quanto à atribuição de aulas, projetos educacionais, espaços de convivência, entre outros aspectos que conformariam este modelo tensionado.

Nesse sentido, abre-se um espaço para a territorialização curricular no discurso formal, que na prática não acontece. Segundo Pacheco, “o vetor principal da descentralização educativa

é o da territorialização da decisão, isto é, o reconhecimento de que os territórios são recursos instrumentais para a democratização e a eficiência” (PACHECO, 2000 p. 143). O reconhecimento precisaria ultrapassar o dito e o documentado, para alcançar o nível das práticas de ensino e gestão, a fim de obter uma “autêntica territorialização do ensino”. (PACHECO, 2000 p. 145).

VIII) Dos formatos e estratégias para a territorialização

Na comparação entre os currículos dos cursos técnicos em Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Marketing, notamos que possuem forte semelhança estrutural. Isso demonstra a uniformidade dos currículos elaborados dentro da instituição, sob padronização. Essa similaridade é desejável em princípio, pois foram desenvolvidos pelo mesmo departamento [GFAC] e serão aplicados em centenas de escolas distintas, por todo o Estado de São Paulo. Isso também revela alinhamento entre os diversos eixos formativos presentes na proposta educacional do Centro Paula Souza.

Alguns de seus capítulos são literalmente iguais. Outros possuem pequenas adaptações em relação às formações profissionais específicas que abordam, mantendo a estrutura que se alinha aos *standards* curriculares previstos pela UNESCO (UNESCO-IBE, 2018). A influência destes documentos internacionais na proposta curricular do CEETEPS é verificável.

Conforme a direção apontada pelos documentos da UNESCO-IBE, esta flexibilidade das experiências fornecidas aos estudantes, dentro dos currículos do curso Técnico em Administração, do Técnico em Desenvolvimento em Sistemas e do curso Técnico em Marketing é anotada de modo idêntico nas três planificações, como transcrevemos a seguir:

Quadro 5: Comparativo das menções à territorialidade curricular nos planos

Técnico em Marketing	Técnico em Desenvolvimento de Sistemas	Técnico em Administração
A Unidade Escolar, para dar atendimento às demandas individuais, sociais e do setor produtivo, poderá propor nova organização curricular, alterando o número de módulos, distribuição das aulas e dos componentes curriculares. A organização curricular proposta levará em conta, contudo, o perfil de conclusão da habilitação, da qualificação e a carga horária prevista para a habilitação. A nova organização curricular proposta entrará em vigor após a homologação pelo Órgão de	A Unidade Escolar, para dar atendimento às demandas individuais, sociais e do setor produtivo, poderá propor nova organização curricular, alterando o número de módulos, distribuição das aulas e dos componentes curriculares, desde que aprovada pelo Departamentos Grupo de Formulação e Análises Curriculares e Grupo de Supervisão Educacional – Cetec – Ceeteps. A organização curricular proposta levará em conta, contudo, o perfil de conclusão da habilitação, da qualificação e a carga horária prevista	A Unidade Escolar, para dar atendimento às demandas individuais, sociais e do setor produtivo, poderá propor nova organização curricular, alterando o número de módulos, distribuição das aulas e dos componentes curriculares, desde que aprovada pelo Departamentos Grupo de Formulação e Análises Curriculares e Grupo de Supervisão Educacional – Cetec – Ceeteps. A organização curricular proposta levará em conta, contudo, o perfil de conclusão da habilitação, da qualificação e a carga horária prevista para a habilitação.

Supervisão Educacional do Ceeteps. (GFAC, 2011, p. 90)	para a habilitação. (GFAC, 2017, p. 80-81)	(GFAC, 2019, p. 97)
---	--	---------------------

Fonte: (GFAC, 2011; 2017; 2019)

Está prevista, portanto, alguma medida territorialidade dos componentes curriculares do ensino técnico, com o amparo institucional e a necessária homologação pela supervisão educacional regional, que estaria em posição privilegiada para aferir esta territorialidade, sem explicitar as condições da territorialização. Devemos considerar que tal abordagem positiva, pois como mencionava Leite:

O currículo nacional é um projeto que precisa de ganhar sentido localmente através de dinâmicas que reconheçam as escolas como locais de decisão curricular e os professores como seus agentes, constitui um forte dispositivo promotor deste princípio da territorialização do currículo. (LEITE, 2005, p. 23)

Entretanto, não existem determinações ou indicações expressas para a avaliação das condições locais dos setores produtivos ou de serviços, o que seria apenas inferido em relação às bases tecnológicas relacionadas. Em dado momento, tomado aqui por exemplo, os documentos apontam a possibilidade de uma pesquisa junto ao mercado de trabalho e sua adequação às necessidades da formação profissional, porém não abordam a questão do território, do local ou do regional nessa verificação.

Assim, entendemos que o sucesso da territorialização das políticas curriculares poderia ser comprometida, sem indicações e o reforço à autonomia local nos programas curriculares. Sampaio e Leite (2015) consideravam que:

[...] a primazia de práticas geradoras de uma maior justiça curricular e social só ocorrerá se esta medida não se fechar nas suas próprias limitações, isto é, não for afetada pela falta de recursos e se não se limitar às imposições de uma regulação externa e centralizadora que contraria processos de construção coletiva da autonomia e do currículo escolar, que acabam por desvalorizar princípios de equidade e justiça social. (SAMPAIO; LEITE, 2015, p. 735)

Os itens “Metodologia de Elaboração e Reelaboração Curricular” e “Público-alvo da Educação Profissional” (GFAC, 2011; 2017; 2019) mencionam as parcerias com o setor produtivo e mercado de trabalho, sem evidenciar os aspectos regionais nessas consultas ou a validação pelos setores produtivos, o que ficaria subentendido. A menção mais expressiva está no trecho que destacamos uma vez mais e que apresenta a estrutura modular dos cursos, novamente de modo idêntico nas três propostas:

Os módulos, assim constituídos, representam importantes instrumentos de flexibilização e abertura do currículo para o itinerário profissional, pois que, adaptando-se às distintas realidades regionais, permitem a inovação permanente e mantêm a unidade e a equivalência dos processos formativos. (GFAC, 2019, p.24)

Mesmo ocorrendo a menção expressa neste ponto dos documentos, uma vez mais não há indicações de meios ou ferramentas para essa territorialização curricular em que se inserem cada uma das Etecs, considerando a variedade de ‘territórios’ contidos entre as 223 escolas. Vemos os princípios da territorialidade presentes nos documentos formais, porém sem indicações claras de viabilização.

Seria necessário, mais que do citar a territorialidade nos currículos, apresentar formas e sugestões explícitas de como ela poderia ser praticada. A forte influência dos documentos internacionais nos currículos das Etecs não desenvolveu suficientemente este aspecto nas planificações consultadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos documentos oficiais prescritos, investigamos os modos pelos quais as propostas curriculares indicadas às Escolas Técnicas Estaduais por todo o Estado de São Paulo sugerem a territorialização de maneira indireta, sem explicitar o conceito. Como resultado, identificamos alguma medida de integração dos componentes curriculares presentes, sem maiores detalhes sobre como isso ocorreria.

As referências à territorialidade presentes nos currículos analisados são genéricas e localizadas, dentro da análise comparativa proposta neste estudo, no item ‘metodologia de ensino-aprendizagem’. Nos demais itens comparativos, vemos pouca ou nenhuma presença do conceito de territorialidade.

Os apontamentos específicos dos planos sempre buscavam a interlocução com a área profissional de atuação, porém sem mencionar características territoriais pertinentes. Algumas competências, habilidades e bases tecnológicas traziam a possibilidade de trabalhar estas características regionais em sua abordagem educacional, porém isso não é fortemente explicitado nos currículos.

Devemos salientar que as análises partiram dos currículos formais elaborados para os cursos técnicos vigentes. Poderíamos dizer assim, apoiados em Sacristán (2013), que o currículo escolar possui uma dupla dimensão devido ao caráter eminentemente político das instituições escolares: o currículo explícito ou formal e o currículo informal. Tais dimensões do currículo escolar revelam um conjunto de conhecimentos considerados legítimos e válidos e que, por isso, deveriam ser ensinados para as gerações mais novas, assim como, aspectos da experiência histórica que estariam implícitos, como as relações de poder e as disputas de interesses.

Vale destacar que o aprofundar os estudos sobre os currículos informais serão fundamentais para uma compreensão da territorialidade. Só teremos uma visão refinada sobre esta territorialidade presente na educação técnica de nível médio se o currículo informal também for estudado, o que se apresentará como uma oportunidade posterior: como, na prática, as escolas recebem e aplicam as diretrizes apontadas nos documentos oficiais? Quais são os desdobramentos verificados por professores, alunos e gestores? Este volume pretendeu fomentar estas explorações, a partir de um mapeamento inicial do currículo prescrito.

Apesar dos textos curriculares evidenciarem a necessidade de territorialidade, não se apresentaram ferramentas para que isto ocorresse, apenas diretrizes mais amplas. Tais planos de cursos poderão, em suas reedições futuras, aprofundar a temática por meio de elaborações

adicionais, que considerem a diversidade e a capilaridade de uma instituição pública de educação profissional como o Centro Paula Souza.

Neste sentido, seria importante incluir e atribuir de forma mais democrática a participação dos professores na elaboração dos documentos curriculares oficiais. Também seria necessária a formação dos professores sobre o conceito e perspectivas de territorialidade, apresentando ferramentas e sugestões para engendrará-lo no cotidiano escolar.

Não identificamos nenhum tipo de sugestão de ferramentas de avaliação das condições locais dos setores produtivos ou de serviços. Os apontamentos eram genéricos ao buscar a área profissional de atuação, porém sem mencionar características regionais, o que pode ser considerada uma janela de oportunidades para as escolas. Alguns trechos dos planos apontavam à uma pesquisa junto ao mercado de trabalho e sua adequação às necessidades da formação profissional, mas não abordavam explicitamente a questão regional nessa verificação.

O currículo do Técnico em Desenvolvimento de Sistemas apresentou um itinerário formativo mais flexível, de acordo com as possíveis necessidades regionais. Esse currículo trabalha com bases tecnológicas mais abrangentes, e nos seus anexos, indicava caminhos distintos que o docente poderia adotar dentro dessas bases especificadas. O currículo mencionava ainda que, para essa escolha, deveriam ser levadas em consideração as características regionais.

Se os planos formalizados reconhecem textualmente a dificuldade em manter o currículo atualizado e remetem à escola e ao professor a responsabilidade por esta ação, seria útil que as Etecs contassem com programas abrangentes de avaliação dos programas curriculares, que fariam a ponte entre os territórios e os laboratórios de reformulação curricular empreendidos pelo GFAC: poderiam envolver uma participação ampliada dos atores escolares locais e de seu entorno, modelos de avaliação da aprendizagem discente comuns às habilitações em toda a rede escolar, além das avaliações institucionais em larga escala já disponíveis no CEETEPS, como o Observatório Escolar e o Websai, que poderiam avançar sobre estes temas em algum momento destacado.

Outra sugestão seria aprofundar o envolvimento dos demais departamentos da instituição no processo de territorialidade curricular. O Grupo de Supervisão Educacional - Gestão Pedagógica das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza está subdividido entre 11 regionais, compostas por uma equipe de supervisão responsável pelos agrupamentos de escolas e classes descentralizadas em diferentes partes do Estado. Poderia ser uma articuladora importante desta aproximação das escolas e *stakeholders* ao arranjo local, ao

suportar as equipes escolares na apropriação, reflexão e reelaboração ajustada destes currículos, de modo sistematizado.

Quanto às políticas, nota-se que os documentos curriculares e instruções do CEETEPS tensionam a relação de descentralização-recentralização, conforme o modelo AD de Pacheco (2000). Há uma cobrança da instituição para que o currículo formal seja desenvolvido, ao mesmo tempo que se espera a contextualização destes, com uma autonomia sendo textualmente defendida. O equilíbrio entre estes dois movimentos – conceder autonomia às 223 Etecs e, ao mesmo tempo, realizar a gestão de uma instituição com mais de 226 mil alunos nestas unidades é um desafio à negociação e às políticas públicas educacionais e gestionárias a serem empreendidas.

Parte desta tensão entre local e o global advém da notória adesão às políticas curriculares internacionais, como da UNESCO. Seria uma tendência inescapável à educação profissional e tecnológica desenvolvida nas Etecs? Existiriam outros percursos e possibilidades para a territorialização, que não estivessem calcadas nas orientações e *standards* propostos pelas agências internacionais? São indagações que levaremos para averiguações futuras.

Na tentativa de fazer chegar os resultados alcançados nesta pesquisa à toda comunidade escolar, os produtos desta dissertação serão encaminhados, sob forma de relatório técnico e comunicações em eventos científicos, para os departamentos ligados às Etecs, como o GFAC, como possível contribuição para o reforço do conceito da territorialidade nos currículos da educação profissional técnica de nível médio.

REFERÊNCIAS

ALESP. **Lei nº 16.279**, de 8 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. Diário Oficial do Estado. São Paulo, 09 de julho de 2016, p. 126-127.

ALTBACH, Philip G.; KELLY, Gail P. Introduction: perspectives on comparative education. In: ALTBACH, Philip G.; KELLY, Gail P. (Ed.). **New Approaches to Comparative Education**. Chicago: The University of Chicago Press, 1986. p.01-10.

ARAÚJO, Almério Melquíades de; DEMAI, Fernanda Mello; PRATA, Márcio. **Missão, concepções e práticas do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac):** uma síntese do Laboratório de Currículo do Centro Paula Souza. São Paulo: Centro Paula Souza, 2016. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/cpscetec/arquivos/2014/missao.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2020.

ADAMSON, Bob; MORRIS, Paul. Comparações entre currículos. In: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015. p.345-368.

BARBIERI, Helena. Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de perfis de território. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.20, p. 43-75, 2003. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14428>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BEREDAY, George Z. F. **Método Comparado em Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

BOBBITT, Franklin. **The curriculum**. Chicago: Riverside Press Cambridge, 1918.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação Comparada: conceito, evolução, métodos**. São Paulo: EPU, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 29 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. **Base Nacional Comum Curricular**. [Website]. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. MEC. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4 ed. 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº 03**, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Diário Oficial da União. 23 de dezembro de 2002, Seção 1, p. 162. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CEB nº 06**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União. Brasília, 21 de setembro de 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=11663&Itemid.

Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CEB nº03**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 22 dez. 2021.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. 2021. Disponível em:

[https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-](https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578)

[297767578](https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578). Acesso em: 28 set. 2021.

BRAY, Mark. Atores e finalidades na Educação Comparada. In: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, M. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015. p.45-74.

BRAY, Mark; THOMAS, R. Murray. Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the value of multi level analyses. **Harvard Education Review**, n. 65, p.472-490, 1995.

CARVALHO, Elma Julia Gonçalves. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 52, p. 416-435, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640251>. Acesso em: 19 jan. 2022.

CASTRO, Adriana Bertoldi Carretto de; CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. Educação financeira: uma análise comparada dos currículos de ensino técnico integrado ao médio nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo. **Revista Iuminart**. No prelo. 2022.

CEE. [São Paulo]. **Parecer CEE nº 162 e Indicação CEE nº169**, de 10 de outubro de 2018. Fixa Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado. Publicado em 13 de novembro de 2018. São Paulo, SP, 2018. Disponível em: iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/2018/1301925-18-CEE-13-16-Delib-162-Indic-169-18.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

CEE. [CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO]. **Resolução SEDUC, de 19 de abril de 2022**. Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a Deliberação CEE nº 207/2022, que "Fixa Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo". Diário Oficial do Estado. Publicado em 21 de abril de 2022. São Paulo, SP, 2022.

CEETEPS. **Quem somos**. [Website]. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. 2021a. Acesso em: 11 nov. 2021.

CEETEPS. **Identidade visual**. [Website]. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/estrutura/atendimento-a-imprensa/identidade-visual/>. 2021b. Acesso em: 17 nov. 2021.

CETEC. **Banco de dados do ensino técnico no Centro Paula Souza - BDCETEC**. 2021. [Website]. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/bdcetec>. Acesso em: 11 nov. 2021.

CETEC. **Diretrizes gerais para o cumprimento dos currículos dos cursos de ensino médio e educação profissional**. [Ofício de orientação às Etecs]. Circulação restrita. São Paulo: CETEC, 2012.

CIAVATTA, Maria. **A EPT e o desafio de administrar o caos legalizado**. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/03>. Acesso em: 11 ago. 2021

CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. Notas para uma discussão da Deliberação CEE 162/2018 e Indicação CEE 169/2018: debatendo os fundamentos legais do ensino técnico paulista. **Revista Perspectiv@s**, São Paulo, n.5, p. 112-119, fev. 2019. Disponível em:

http://www.cpscetec.com.br/revista_perspectivas/perspectivas_fev_2019.pdf. Acesso em: 09 ago.2020.

COWEN, Robert. A história e a criação da educação comparada. In: COWEN, Robert Cowen; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine. (Orgs.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. v. 1. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p.19-24.

CUNHA, Célio. Educação Comparada: relevância e caminhos metodológicos. In: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015. p.21-25.

DIAS, Ricardo Cunha; SEIXAS, Paulo Castro. Territorialização de Políticas Públicas, Processo ou Abordagem? **Revista Portuguesa de Estudos Regionais**, Porto, p. 47-60, 12 nov. 2019.

EVANS, Karen. Comparative vocational education and training research: What purposes does it serve? In: PILZ, Matthias; LI, Junmin (Ed.). **Comparative Vocational Education Research: enduring challenges and new ways forward**. Germany: Springer Books, 2020. p.03-22.

FERREIRA, Antonio Gomes. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, 2008. p. 124-138.

FISCHER, Martin. Beyond typologies: alternative ways of comparing VET systems. In: PILZ, Matthias; LI, Junmin (Ed.). **Comparative Vocational Education Research: enduring challenges and new ways forward**. Germany: Springer Books, 2020. p.23-42.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GFAC. Centro Paula Souza. **Plano de curso - Técnico em Administração**, Circulação restrita. São Paulo: CPS, 2019.

GFAC. Centro Paula Souza. **Plano de curso - Técnico em Desenvolvimento de Sistemas**, Circulação restrita. São Paulo: CPS, 2017.

GFAC. Centro Paula Souza. **Plano de curso - Técnico em Marketing**, Circulação restrita. São Paulo: CPS, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GONON, Philipp; DEISSINGER, Thomas. Towards an international comparative history of vocational education and training. **Journal of Vocational Education & Training**, v. 73, n.2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1912945>. Acesso em: 30 abr. 2022.

GREATOREX, Jackie; RUSHTON, Nicky; COLEMAN, Tori; DARLINGTON, Ellie; ELLIOTT, Gill. **Towards a method for comparing curricula**. Cambridge Assessment Research Report. Cambridge, UK: Cambridge Assessment, 2019.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KALOYANNAKI, Pella; KAZAMIAS, Andreas M. Os primórdios modernistas da educação comparada: o tema protocientífico e administrativo reformista-meliorista. In: COWEN, Robert Cowen; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine. (Orgs.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. v. 1. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p.25-54.

KEATING, J.; MEDRICH, E.; VOLKOFF, V.; PERRY, J. **Comparative estudy of vocational education and training systems**. Kensington: National Centre for Vocational Education Research [NCVER]; Australian National Training Authority [ANTA], 2002.

KHAKPOUR, Abbas. Methodology of comparative studies in education. **Contemporary Educational Research Journal**, Iran, v. 1, p. 20-26, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Abbas-Khakpour/publication/272492215_Methodology_of_comparative_studies_in_education/links/

[54e63d780cf2bff5a4f4e647/Methodology-of-comparative-studies-in-education.pdf](https://www.researchgate.net/publication/35463d780cf2bff5a4f4e647/Methodology-of-comparative-studies-in-education.pdf). Acesso em: 16 ago. 2021.

LAUTERBACH, U; MITTER, W. Theory and methodology of international comparisons. In: CEDEFOP (Ed.). **Vocational education and training – the European research field**. Background report – Volume II. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1998.

LEITE, Carlinda. A territorialização das políticas e das práticas educativas. In: LEITE, Carlinda.(Org). **Mudanças Curriculares em Portugal**. Transição para o século XXI. Porto: Porto Editora, 2005. p. 15-32.

LEITE, Carlinda. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. **Currículo Sem Fronteiras**, Porto, v. 2, n. 6, p. 67-81, 2006.

LEITE, Carlinda. Princípios e implicações da gestão curricular local. **Revista Música, Psicologia e Educação**, Porto, v. 4, p. 01-07, 2002. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/3122?locale=en>. Acesso em: 11 nov. 2021.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa; MOURAZ, Ana. Contextualização curricular: princípios e práticas. **Interações**, Porto, v. 22, p. 1-5, 2012. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1533>. Acesso em: 12 jan. 2022.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo**. 1 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

MANZON, Maria. Comparações entre lugares. In: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, M. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015. p.127-168.

MARCONDES, Martha Aparecida Santana. Educação comparada: perspectivas teóricas e investigações. **EccoS Revista Científica**, Uninove, São Paulo, 2005; n. 71, p. 139-163. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/406>. Acesso em: 19 jan. 2022.

MARSH, Colin; WILLIS, George (Eds.). **Curriculum: alternative approaches**, ongoing issues. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1995.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. Estatísticas da Educação da EPT: silêncio entre os números da formação de trabalhadores. In: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M.; SANTOS, Robson dos; SILVA, Susiane de Santana M.O. (Orgs). **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção**. Brasília: INEP, 2020. p. 63-100.

MOURAZ, Ana. Os efeitos do programa TEIP na territorialização curricular, vistos pela IGE. **Interações**, Porto, n. 46, p. 01-14, 2017.

OECD. **OECD Future of education and skills 2030: Curriculum analysis - Draft change management: facilitating and hindering factors of curriculum implementation**. 9th Informal Working Group [IWG]. OECD: Vancouver, British Columbia, Canada, 2019. Disponível em: <https://vdocuments.mx/oeed-future-of-education-a-nd-skills-2030-curriculum-implementation-plays.html>. Acesso em: 02 mar. 2020.

OECD. **OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: concepts, standards, definitions and classifications**. OECD Publishing: Paris, 2018.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização. **Educação & Sociedade**, Minho, n. 73, p. 139-161, dez. 2000.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis**. Porto: Porto Editora, 2003.

RUST, Val. D.; JOHNSTONE, Brian; ALLAF, Carine. Reflexões sobre o desenvolvimento da educação comparada. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHATER, Elaine. (Orgs.) **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. v. 1. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p. 153-172.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, Marta; LEITE, Carlinda. A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: o caso TEIP em Portugal. **Currículo Sem Fronteiras**, s.1, v. 15, n. 3, p. 715-740, 2015.

SÃO PAULO. **São Paulo lança programa de ensino técnico profissionalizante Novotec**. 01 mar. 2019. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/governo-de-sp-lanca-programa-de-ensino-tecnico-profissionalizante-novotec/>. Acesso em: 11 abr. 2019.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **UEPG Ciência Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, n.11, p. 59-69, jun. 2003. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/492>. Acesso em: 12 set. 2020.

SCHRIEWER, Jürgen. **Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global**. São Paulo: Oikos, 2018.

SEADE. **Mapa do Emprego Paulista 2007-2017**. [website]. 2021. Disponível em: <https://mapadoemprego.seade.gov.br/apresentacao/>. Acesso em: 22 set. 2021.

SETEC. [MEC]. **Plataforma Nilo Peçanha**. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 out. 2021.

SHORT, Edmund. C. Introduction: understanding curriculum inquiry. In: SHORT, Edmund. C. (Ed.). **Forms of curriculum inquiry**. Albany: State University of New York Press, 1991. p. 01-25.

SILVA, Karine Rocha Lemes. Educação comparada: o conceito que desafia. **Revista Brasileira de Educação Comparada**, v. 1, p. 01-11, 2019. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rbec/article/view/9774>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UNESCO. IBE. **Reflexões em curso sobre questões atuais e críticas no currículo, aprendizagem e avaliação nº 18: análise comparativa dos quadros curriculares nacionais de cinco países: Brasil, Camboja, Finlândia, Quênia e Peru**. n. 18. Paris: UNESCO, 2018.

UNESCO. IBE. **Training tools for curriculum development: developing and implementing curriculum frameworks**. Geneva, 2017a.

UNESCO. IBE. **Training tools for curriculum development: prototype of a national curriculum framework**. Geneva, 2017b.

YOUNG, Michael. F. D. **Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education**. London and New York: Routledge, 2008.

YOUNG, Michael. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2021.