

Renata Lanza

**O CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DISCIPLINA EDUCAÇÃO,
RELAÇÕES ECONÔMICAS E TECNOLOGIA – ERET (1969 - 2007)**

UNISAL
Americana
2008

Renata Lanza

**O CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DISCIPLINA EDUCAÇÃO,
RELAÇÕES ECONÔMICAS E TECNOLOGIA – ERET (1969 - 2007)**

Dissertação apresentada para
obtenção do grau de Mestre em
Educação à Comissão Julgadora
do Centro Universitário
Salesiano de São Paulo, sob a
orientação do Prof^o Dr^o Marcos
Francisco Martins.

UNISAL
Americana
2008

L281c	<p>Lanza, Renata</p> <p>O currículo do ensino fundamental: disciplina, educação, relações econômicas e tecnologia / Renata Lanza. – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008. 108 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP. Orientador: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação. 2. Educação – História. 3. Ensino fundamental – Currículo. 4. Currículo escolar. 5. Formação profissional. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD – 375</p>
-------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Catálogo elaborado por Terezinha Aparecida Galassi Antonio
Bibliotecária do Centro UNISAL – UE – Americana – CRB-
8/2606

O CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DISCIPLINA EDUCAÇÃO,
RELAÇÕES ECONÔMICAS E TECNOLOGIA – ERET (1969 - 2007)

Renata Lanza

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

Álvaro José Pereira Braga

Marcos Francisco Martin

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Dr^a Mara Regina Martins Jacomeli e ao professor Dr. Marcos Francisco Martins pela atenção, recomendações e orientação da presente pesquisa.

Amplio os agradecimentos ao Professor Dr. Álvaro José Pereira Braga pelas valiosas sugestões fornecidas.

Agradeço à direção, aos professores e funcionários da EMEF “Prof. Vicente Ráo” e também aos professores de Educação, Relações Econômicas e Tecnologia, ERET, pela atenção, apoio e fornecimento de informações e documentos, subsídios fundamentais para a realização deste trabalho.

Agradeço também à minha família pelo suporte e incentivo que me deram sempre.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. MARCOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO BRASIL	
1.1 As políticas de formação dos trabalhadores na História do Brasil.....	7
1.2 Legislação educacional no Brasil e as diretrizes para a formação do trabalhador	24
2. CAMPINAS E A EDUCAÇÃO: A PROPOSTA DO COMPONENTE CURRICULAR ERET	
2.1 A cidade de Campinas	31
2.2 O componente curricular ERET e suas relações com as transformações de Campinas	34
3. OS PROFESSORES E OS ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS	
3.1 O perfil do professor de ERET.....	64
3.2 A formação continuada e a reorientação curricular.....	69
3.2 O perfil dos alunos da rede municipal de Campinas.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
ANEXO A - Lista de abreviaturas e siglas.....	90
ANEXO B – Capa do livro de Técnicas Comerciais.....	92
ANEXO C - Índice do livro de Técnicas Comerciais.....	94
ANEXO D - Aula negociada.....	96
ANEXO E - Reportagem “Olho na Carteira”.....	98
ANEXO F - Grade curricular	100
ANEXO G - Lei nº 9268, de 20 de maio de 1997.....	102
ANEXO H - Decreto 12579, de 15 de julho de 1997	104
ANEXO I - Resolução SME nº 03/2002.....	106
ANEXO J – Hino da E. E. Profº Adiwalde de Oliveira Coelho.....	108

RESUMO

Neste trabalho apresento a história da constituição do currículo do ensino fundamental da cidade de Campinas, tomando como base o componente curricular Educação, Relações Econômicas e Tecnologia, que compõe a sigla ERET, no período delimitado entre 1969 a 2007. O objetivo é o de pesquisar o histórico do componente curricular e verificar como as alterações curriculares da disciplina de ERET, que visava à formação do aluno trabalhador, acompanharam ou não as necessidades concretas da demanda por qualificação profissional, a partir da realidade econômica de Campinas. Localizo também os aspectos que considero centrais, não apenas para os educadores pensarem a educação e especificamente o currículo escolar, como também para aqueles segmentos da sociedade que estão compromissados em participar mais efetivamente da construção de um futuro melhor para a sociedade, com justiça, igualdade e solidariedade. Como metodologia de pesquisa usei a análise documental e bibliográfica, a partir do levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias relativas ao objeto pesquisado. As fontes de pesquisa são: legislações da educação federal, estadual e municipal, atas da Câmara Municipal, bibliografia que trata da temática de forma geral e específica, relacionada à cidade de Campinas, entre outras.

Palavras-chave: Educação; história da educação; formação para o trabalho; ensino fundamental; currículo.

ABSTRACT

In this research I introduce the historical constitution of the Elementary Schooling Curriculum in Campinas city. It was taken as a reference the curricular component Education, Technological and Economical Relations, which comprises the acronym ERET, during the period from 1969 to 2007. The aim is to research the historical of the curricular component and to verify how the curricular alterations for the ERET discipline, which sought the worker-student formation, either followed or not the real needs for the professional qualification required in the economical reality of Campinas city. I identify the aspects which I consider significant not only to provide educators a reflection about education and schooling curriculum itself but also to those society segments which are committed in taking part effectively in the building of a better future for society in matters of justice, equity and solidarity. As a research methodology I used a documental and bibliographic analysis from the collecting and classification of primary and secondary sources related to the researched object. The research sources are: federal, state and county education legislation, County Council registers, bibliography concerning to the thematic, general and specifically related to Campinas city, among others.

Key-words: Education. Education History. Labor formation. Elementary School. Curriculum.

“A Escola é muito mais do que um currículo, um programa, um prédio, equipamentos e recursos humanos, porque seu horizonte e seus limites ultrapassam estes instrumentos e confundem-se com a história. A escola é responsável pela formação ‘da consciência’ e dos valores fundamentais do humanismo capaz de gerar um homem forte, organizado para ser tenaz e resistente, educado para ser confiante”.

(GRAMSCI apud JESUS, 1989, p. 106)

INTRODUÇÃO

Neste trabalho resgato a história da constituição do currículo do ensino fundamental da cidade de Campinas, tomando como base o componente curricular Educação, Relações Econômicas e Tecnologia, que compõe a sigla ERET, entre 1969 a 2007. Neste período, acompanho a instituição e a trajetória histórica desse componente curricular que trouxe alterações na nomenclatura e no conteúdo ensinado, de acordo com a Legislação Nacional e também com as transformações sócio-econômico-políticas da cidade de Campinas.

O componente curricular ERET foi idealizado na cidade de Campinas como uma das ferramentas na busca de uma maior participação social e inserção do trabalhador no mercado de trabalho. Ele contempla a parte diversificada do currículo, conforme artigo 26 da lei 9.394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que cita:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (LDB 9.394/96, Art. 26).

A cidade de Campinas constitui um dos principais pólos econômicos do Estado, é uma das vinte maiores cidades brasileiras e está numa região que é sede de um dos maiores parques industriais, bancário e de alta tecnologia do País.

Para contemplar a parte diversificada do currículo, numa cidade com tal perfil industrial, bancário e de alta tecnologia, idealizou-se um componente curricular que tem por público alvo alunos das 6^a, 7^a e 8^a séries, considerando a seriação de ensino fundamental de 8 anos e que tem por objetivo geral formar o aluno integrado e participativo na comunidade escolar e na sociedade.

Com o argumento de que a política educacional se concretiza na relação dialética com as demais relações sociais que, segundo Frigotto, “levam às análises que discutem as relações entre educação e estrutura econômica-social” (FRIGOTTO, 1993, p. 17), será analisado o contexto sócio-cultural e econômico da região de Campinas. Nesse sentido, é fundamental entender as políticas educacionais para o currículo e sua implementação na especificidade de Campinas.

A partir do exposto, procuro revisitar momentos significativos da educação no Brasil e do componente curricular ERET, suas conexões com o cenário mais geral de desenvolvimento e mutações do capitalismo, e com o contexto da reforma do Estado brasileiro e das Leis de Diretrizes e Bases (4.024/61 e 9.394/96), por entender que

as reformas específicas do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico-profissional, infantil, de jovens e adultos, ou a própria política universitária, implica entender que essa é uma proposta global e orgânica. Desta forma, a política de ensino profissional se estrutura em cima de uma concepção educacional, uma filosofia gerencial e uma política de financiamento que são os três eixos que orientam os projetos governamentais e em torno dos quais há um grande embate (FRIGOTTO, 1998, p. 6).

O presente trabalho organiza-se, assim, da seguinte forma: no primeiro capítulo, numa retrospectiva histórica, enfoca a história da educação do Brasil e suas conexões com o desenvolvimento econômico e com a formação para o trabalho. Aborda também a legislação educacional nacional, as leis 4.024/61, de 20/12/61, 5.692/71, de 11/08/1971 e 9.394/96, de 20/12/1996, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, de 1997. Esta trajetória é realizada por considerar que só é possível ser conhecido o componente curricular ERET a partir das relações históricas que o produziram.

No capítulo 2 localiza-se o surgimento da região de Campinas e a influência do modelo de desenvolvimento econômico adotado. Faz-se também um resgate histórico do componente curricular Educação, Relações Econômicas e Tecnologia – ERET, que

justificará as alterações que ocorreram na nomenclatura do componente curricular, nos conteúdos ensinados, no modelo de desenvolvimento econômico do município de Campinas e no perfil do novo trabalhador que este componente curricular quer formar.

No capítulo 3 analiso o perfil profissional que foi construído no âmbito do componente curricular de ERET. Para elaborá-lo, foram considerados os profissionais que atuaram nesta área e que, historicamente, viveram, construíram, romperam barreiras, abriram caminhos e conquistaram espaços.

A trajetória de vida desses profissionais fê-los optar pela educação, não abrindo mão do conhecimento, da formação e da compreensão dos diversos setores da economia, da tecnologia, da educação e da história do município de Campinas.

Ainda no capítulo 3 analiso o perfil dos alunos da Rede Municipal de Campinas, considerando-os como elementos centrais das escolas, pois é para eles que as escolas existem.

Os instrumentos que viabilizaram esta investigação são vários e articulados como um todo, como a participação nos eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, participação em grupo de formação de professores do componente curricular Comércio, antiga nomenclatura do ERET, anotações do caderno de campo¹, documentos tais como Resoluções, Portarias e Comunicados Publicados pelo Diário Oficial do Município de Campinas, agregados às Atas das Reuniões de Fórum de Representantes das escolas municipais de Educação, do Conselho de Escola Municipal e do grupo de professores de ERET. Cada instrumento de coleta dos dados da pesquisa será explicado a seguir.

1. Registro pessoal das atividades relacionadas ao componente curricular ERET, que representou uma referência para meu próprio trabalho.

Quanto aos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação - SME - foram considerados os textos das propostas anteriormente citadas, bem como outros estudos e documentos produzidos por este órgão, como análises da situação do componente curricular e debates promovidos pela Secretaria de Educação, além de Decretos, Comunicados e Resoluções publicados no Diário Oficial do Município - DOM.

A produção teórica da Secretaria da Educação, no sentido da emissão de documentos que revelassem suas posturas e orientação ideológica, também foi considerada, como também as comunicações emitidas pela Secretaria como veículo de informação do componente curricular ERET; os textos de organização e conclusivos dos Congressos de Educação, ocorridos em 2001, 2002 e 2004; os textos referentes aos Seminários Internacionais de Educação I e II; como também os Boletins Informativos eletrônicos da Secretaria Municipal de Educação, veiculados pela Internet, serviram, quando pertinentes, para análise em questão.

Panfletos de responsabilidade de grupo de professores e do Sindicato dos Servidores Municipais, além de notícias dos jornais Folha de São Paulo e Correio Popular de Campinas também contribuíram para obter as informações incluídas na pesquisa. Outros documentos, como os encaminhados à Secretaria da Educação para tratar de solicitações específicas do componente curricular foram arrolados.

Consideraram-se ainda as obras impressas para divulgação e balanço das ações da Secretaria de Educação, expressas em atas de eventos, como reuniões dos fóruns, congressos, reuniões, grupo de formação e demais momentos coletivos de discussão sobre o componente curricular ERET; e, finalmente, o caderno de campo, cujos registros foram úteis para a percepção da realidade cotidiana da pesquisa, bem como da trajetória do grupo

de professores de ERET e da dinâmica das relações de seus profissionais entre si e de sua realidade de trabalho.

Quanto à postura desta pesquisadora em relação ao manuseio do material de pesquisa, destaco que acompanhei, nos últimos anos, sua construção histórica, como professora desse componente curricular, desde 1998. Inicialmente como professora substituta, quando pude conhecer a realidade de várias escolas, uma vez que o professor substituto da rede municipal de Campinas troca de escola a cada início de ano, de acordo com a pontuação na atribuição de aulas. As escolas municipais onde ministrei as aulas do então componente curricular Comércio foram: Edson Luis Chaves, Elza Maria Pelegrini Aguiar, Virginia Mendes, Padre José Narciso, Maria Pavanatti Favaro, Carmelina de Castro Rinco e, no ano de 2002, por meio do concurso público, assumi o cargo de professora efetiva na EMEF “Prof. Vicente Ráo”, no Parque Industrial, onde permaneço desde então.

A oportunidade de trabalhar em várias escolas como professora substituta fez-me perceber, de maneira viva, a realidade da educação municipal pública de Campinas, bem como ter a oportunidade de contato com vários profissionais da rede, conhecer o fluxo e o acesso a informações e documentos de forma direta, e os desafios dessas realidades. Após a efetivação no concurso público para professor, permaneci na mesma escola, o que me possibilitou tornar-me membro do Conselho de Escola, participando das decisões pedagógicas da unidade escolar, e também integrar o projeto de pesquisa Gestão Participativa na Escola Pública, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP, em conjunto com a Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a coordenação geral do professor Dr. Pedro Ganzeli. O projeto de pesquisa possibilita o trabalho integrado na escola pública por meio de subprojetos, entre eles o Registro em Vídeo no Cotidiano Escolar, orientado pelo professor Dr. Carlos Eduardo Miranda que

busca viabilizar um acervo de vídeos sobre as atividades desenvolvidas na escola, para seu respectivo registro histórico.

Observa-se que após o primeiro concurso para efetivar os professores de ERET, realizado em 2002, a Secretaria de Educação Municipal de Campinas, conseguiu determinar o fim da rotatividade dos professores desse componente curricular, que antes do concurso trocavam de escola a cada início de ano, não dando continuidade ao trabalho desenvolvido com os alunos.

Como últimas reflexões, tentei verificar como as alterações curriculares do componente curricular de ERET, que visava à formação do aluno trabalhador, atenderam ou não às necessidades concretas da demanda por qualificação profissional, a partir da realidade econômica e social de Campinas.

Por fim, ao estabelecer relações entre política, economia e educação, busquei contribuir para um melhor entendimento dos educadores sobre a educação e o componente curricular ERET.

1. MARCOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO BRASIL

1.1 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DO BRASIL

A retrospectiva histórica das políticas de formação dos trabalhadores na história do Brasil partiu “da constatação do fato de ter a sociedade brasileira, desde sua origem, uma vinculação com o sistema econômico, político e social capitalista mundial. Este vínculo determina a base de classe da sociedade brasileira” (RIBEIRO, 2001, p.14).

Essa retrospectiva histórica das políticas de formação dos trabalhadores permite, portanto, recuperar a dualidade do sistema educacional brasileiro: educação para as elites e educação para os trabalhadores, e constatar que escola e trabalho estão diretamente ligados à história da educação. Segundo Romanelli, “onde se desenvolvem relações capitalistas nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho” (ROMANELLI, 1993, p. 59).

Recuperar a história da educação básica no Brasil é importante para pensarmos a escola pública atual, que ainda reproduz um sistema dual de educação.

O desenvolvimento da educação no Brasil, segundo Romanelli, foi um instrumento de reforço da desigualdade social, pois

A forma como foi feita a colonização das terras brasileiras e, mais, a evolução da distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político, aliadas ao uso de modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação escolar brasileira. A necessidade de manter os desníveis sociais teve, desde então, na educação escolar, um instrumento de reforço de desigualdade (ROMANELLI, 1993, pp. 23 e 24).

Desde o Brasil-Colônia, a educação para a classe trabalhadora era diferente daquela oferecida à elite. Para a elite, a educação era distante do mundo e da realidade, priorizando o ensino superior e deixando de lado a educação primária, já que os filhos das famílias ricas

podiam receber um ensino individualizado junto aos preceptores ou serem enviadas aos colégios internos.

Segundo Cunha (1978), no período colonial a educação era voltada a uma pequena parte da população. A política colonizadora, escravista e patriarcal era excludente e a maioria da população não tinha acesso à educação. A divisão social do trabalho, desde o Brasil-Colônia, estabelecia a distância entre os que possuíam os meios de produção e os que não os possuíam. Nos engenhos-de-açúcar, as domesticações já eram produzidas da senzala à casa-grande, como também entre a mão-de-obra assalariada e branca, já emergente no regime de produção com base escravista. Os primeiros ofícios presentes no período colonial deram origem à organização da construção civil no país.

No período colonial é preciso destacar a presença do trabalho artesanal organizado com base em corporações de ofício. O termo ofício pode ser classificado como um conjunto de práticas que caracteriza uma profissão, ou um conjunto de praticantes de uma mesma atividade produtiva, além de remeter ao termo corporação que abrange mais de um ofício ou profissão. Desde os engenhos, a olaria e a carpintaria empregavam a mão-de-obra assalariada. E os ofícios desenvolvidos pelos oleiros e carpinteiros exigiam que seus aprendizes demonstrassem competência técnica para a aprendizagem, do ponto de vista da força física, atenção e habilidade para executar os serviços, além de lealdade ao dono do engenho.

De acordo ainda com Cunha (1978), nos colégios jesuítas os ofícios ligados à construção civil também existiam e foram intensificados com a mineração e o desenvolvimento urbano, na Colônia no século XVII. Nesse período, com o início da

mineração, a construção e a manutenção das igrejas, aparecem diversos ofícios como os de pedreiro, carpinteiro, oleiro, pintor etc.

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil houve mudanças significativas, ligadas diretamente às demandas produzidas pela Corte. Para tais demandas, ampliou-se o sistema e a qualidade do ensino. Destacam-se também nesse período as mudanças econômicas e políticas que ocorreram com a ruptura do Pacto Colonial, marcada pela abertura dos portos e pela revogação do Alvará que impedia a instalação de manufaturas no Brasil. Essas medidas ampliaram a dependência econômica do Brasil em relação ao governo britânico, mas mostraram o caminho para a independência em relação ao poder imperial português.

A primeira iniciativa governamental para a formação profissional é o decreto que criou o Colégio das Fábricas, em 1808, depois suspenso em virtude da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras. Segundo Ribeiro (2001), o modelo econômico brasileiro no período de 1549 a 1808 é agrário-exportador dependente², porém, com a vinda da família real para o Brasil e a abertura dos portos em 1808, iniciou-se uma reorganização administrativa do país.

Segundo Ribeiro, a partir dessa reorganização são criados cursos para o preparo de trabalhadores. Em Minas Gerais é criada a escola de serralheiros em 1812; na Bahia são criados cursos de Economia e Agricultura, em 1808; Química, em 1817, abrangendo Química Industrial, e o Desenho Técnico, em 1818; no Rio é criado o curso de Agricultura,

2. Segundo Ribeiro, a divisão por períodos destaca os instantes de relativa estabilidade dos diferentes modelos - político, econômico, social. Os instantes de crise mais intensa causaram as substituições por outros modelos. No período agrário-exportador dependente, os interesses das camadas dominantes portuguesas determinavam o produto, a quantidade, a forma, as condições, bem como a distribuição das mercadorias produzidas no Brasil.

em 1814. Esses cursos eram basicamente profissionalizantes e deveriam formar técnicos em economia, agricultura e indústria.

Segundo ainda Ribeiro, em 15 de outubro de 1827 foi aprovada a lei geral, relativa ao ensino elementar, a partir do projeto Januário da Cunha Barbosa, no qual estavam presentes idéias da educação como dever do Estado. Porém, a organização da escola brasileira na primeira metade do século XIX apresentou graves deficiências, pois havia falta de pessoal preparado para o magistério. Para formar os docentes, foram criadas as primeiras escolas normais em Niterói (1835), na Bahia (1836), no Ceará (1845) e em São Paulo (1846). E para preparar os jovens para uma profissão, foram criadas, em 1840, nas capitais da província, Casas e Institutos dos Educandos Artífices.

Segundo as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico, na segunda metade do século XIX foram criados, por Decreto Imperial, estabelecimentos especiais denominados Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos (1854), e também várias sociedades civis destinadas a amparar crianças órfãs e abandonadas, como os Liceus de Artes e Ofícios, dentre os quais os do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886) (BRASIL, 2000, p. 5).

Cunha (1978) afirma que com a Proclamação da República, em 1889, e a instituição do sistema federativo de governo, a União manteria o controle do ensino superior e do ensino secundário e os estados manteriam o controle do ensino primário e do ensino profissional.

O governo federal aprovou, em 1906, um crédito para que os estados criassem escolas técnicas profissionais. No governo de Nilo Peçanha foram criadas, em todas as capitais, escolas profissionalizantes. Havia, segundo Gomes, “A preocupação com o ócio e

a desordem era muito grande e educar um indivíduo pobre era criar nele o hábito pelo trabalho” (GOMES, 1994, p. 25).

Em 1909, em pronunciamento no Parlamento Federal, Carneiro Leão defende a educação nacional e o ensino da classe trabalhadora. Neste período propõe-se a interferência do governo para difundir o Ensino Normal e a Educação de Adultos por meio de academias e universidades populares, como na Europa.

Segundo Kuenzer (1999), em 1909 foram criadas pelo governo federal 19 escolas de aprendizes artífices, mas seu surgimento não foi para atender a necessidade de mão-de-obra qualificada, porque o desenvolvimento industrial estava apenas começando. Ela cita ainda que “a motivação que justificou a criação dessas escolas foi a preocupação do Estado em oferecer alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens oriundos das camadas mais pobres da população” (Kuenzer, 1999, p. 7).

Como verificamos, as escolas profissionalizantes já existiam antes de 1930, mas não formavam o aluno para trabalhar na indústria que estava se desenvolvendo.

As políticas públicas educacionais só aconteceram com a necessidade de qualificação e diversificação da força de trabalho. No período de 1500 a 1930, caracterizado pelo modelo agro-exportador da economia, Segundo FREITAG, “A monocultura latifundiária exigia um mínimo de qualificação e diversificação da força de trabalho. Portanto, não havia nenhuma função de reprodução da força de trabalho a ser preenchida pela escola” (1995, p. 47). Quanto às funções de reprodução das relações de dominação e de reprodução da ideologia dominante, a Igreja Católica as preenchia com as escolas jesuíticas.

Portanto, de 1500 a 1930, a economia brasileira é caracterizada pelo modelo agro-exportador, e nesse modelo de sociedade o ensino profissionalizante não tinha relevância.

Segundo Romanelli (1993), a partir de 1930, com a derrubada do governo do Presidente Washington Luiz e com a série de revoluções e movimentos armados que culminaram no que convencionou chamar Revolução de 1930, o que aconteceu foi um rearranjo da sociedade.

A década de 1930 caracterizou-se, portanto, pela perda de parte da hegemonia dos latifundiários cafeicultores e pela emergente burguesia industrial brasileira, que recebe o apoio dos setores médios, representados por intelectuais e militares. Porém, a sobreposição da emergente burguesia industrial aos latifundiários cafeicultores é gradual, bem como a nova configuração da acumulação capitalista no país, pela implantação de indústrias de bens de produção, como também pela redefinição do papel do Estado em matéria econômica, visando tornar o pólo urbano-industrial o eixo dinâmico da economia. Então, a partir de 1930, o período da Segunda República é caracterizado pelos ideais democrático-liberais e pela tentativa de dinamização da vida política. Nesse cenário, modificou-se o quadro das aspirações sociais, surgindo nesse processo novas exigências também no que se refere à educação, como o ensino técnico-profissional como meio de preparação de mão de obra qualificada para a indústria e o comércio.

Com a Constituição de 1934 inicia-se um período marcado por propostas para a educação da classe trabalhadora, conforme seu Artigo 150, que coloca “o dever do Estado em relação ao ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória”.

Segundo Romanelli (1993), o Ministério da Educação, em 1935, propõe eliminar as diferenças entre trabalho manual, industrial e agrícola, por meio da obrigatoriedade do ensino profissional e da possibilidade de estendê-lo às escolas profissionais de nível médio. Por outro lado, o Ministério do Trabalho pretendeu atender às necessidades mais imediatas da indústria, propondo cursos profissionalizantes isolados, vinculados diretamente ao

próprio Ministério do Trabalho. Pretendia, também, repassar os custos aos industriais, enquanto que o Ministério da Educação defendia a criação de um órgão burocrático federal para controlar o sistema de ensino profissional em todo o País.

Após 1937, no período do Estado Novo marcado pelo poder pessoal de Vargas com o apoio do Exército observa-se o progressivo esmagamento dos movimentos políticos radicais e a perda da identidade dos grupos atuantes na Revolução de 1930, por meio de alianças políticas. Reintegram-se as oligarquias nos centros de poder político, sob a orientação do Presidente.

Neste período, ocorre a reforma do ensino primário e médio, promulgada pelas Leis Orgânicas³, também chamada de Reforma Capanema. O ensino técnico-profissional passou a ser organizado segundo as áreas da economia (ensino industrial, ensino comercial e ensino agrícola). Essa reforma representa o início da transferência de responsabilidade na qualificação dos trabalhadores, do Estado para os empresários.

Com a promulgação das Leis Orgânicas em 1942, se consolida o pensamento industrial brasileiro, com a incorporação da organização científica do trabalho que busca eficiência e produtividade. O Brasil industrial precisava educar a classe trabalhadora; surgem então as campanhas nacionais de alfabetização e educação básica, como também as iniciativas de qualificar e treinar mão-de-obra para a indústria, sendo a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – o exemplo mais significativo. O desafio das elites era criar as condições básicas, materiais e ideológicas para a acumulação de capital e a difusão de uma concepção de mundo favorável às novas exigências da produção.

3. A Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, veio estabelecer as bases da organização e do regime do ensino profissional em todo país (ROMANELLI, 1993, p. 154).

As condições básicas eram o controle da formação e da reprodução da força de trabalho adaptada à disciplina e as técnicas da produção industrial.

Segundo Romanelli (1993), o SENAI, criado em 1942, seguia os moldes definidos pelo Ministério do Trabalho, surgindo quase simultaneamente com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, junto com as discussões ocorridas no âmbito do Ministério da Educação. Neste mesmo ano são criadas escolas técnicas, gestadas em 1909. A partir então de 1942, com as Leis Orgânicas, oficializa-se a estrutura escolar no país. O 1º ciclo, chamado ginásial, com 4 séries, correspondendo hoje ao ensino fundamental - objeto da nossa pesquisa - era constituído das seguintes disciplinas: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Desenho, Canto Orfeônico, Desenho e Trabalhos Manuais. Também surgem nesse período iniciativas públicas e privadas para atender às demandas postas pelo crescimento econômico baseado no modelo fordista-taylorista.

Segundo Gomes (1994), o modelo fordista-taylorista é o conjunto de métodos que busca diminuir os custos e elevar a produção na indústria. Para aumentar a produção, era necessário um trabalhador adestrado para a mecanização do processo produtivo, com habilidades para aprender um ofício, com os requisitos de agilidade, atenção, obediência e regularidade. Os trabalhadores também deveriam estar dispostos a se sujeitar à disciplina rígida da jornada de trabalho, às atividades repetitivas e ao enclausuramento no espaço. Para que o trabalhador assimilasse as atividades nas fábricas, era preciso um processo de adaptação física, psicológica e social, e a escola poderia oferecer essa adaptação.

Segundo Garcia (2000), o período do Estado Novo é marcado pelo regime autoritário e anti-democrático. Na política educacional do Estado Novo buscava-se, por meio das campanhas de alfabetização e do ensino técnico profissionalizante, atender aos

interesses das empresas privadas e às demandas de uma parcela da população urbana que reivindicava sua inclusão no sistema educacional. Dessa forma, o Estado tinha como moldar, adaptar os trabalhadores. "O saldo que fica desse período é que a formação profissional dos trabalhadores ficou a partir de 1940 sob o controle único dos empresários" (GARCIA, 2000, p. 84).

Nessa retrospectiva histórica, verifica-se, segundo Romanelli (1993), que, apesar das reformas, o ensino profissional não teve a expansão exigida pelo desenvolvimento do período. Além disso, a indústria exigia apenas uma formação mínima de seus operários. Então, para superar este impasse, é criado o SENAI. Este sistema, paralelo ao oficial, é mantido com a contribuição dos estabelecimentos industriais filiados à Confederação Nacional da Indústria⁴. Quatro anos depois, em 1946, o governo cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SENAC, dirigido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio. O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SENAR, também foi criado, voltado para a aprendizagem rural. A qualificação profissional é articulada às políticas públicas, na medida em que são regulamentadas pela Consolidação das Leis do Trabalho e mantêm vínculo com o Ministério da Educação e com o Ministério do Trabalho, mesmo não sendo ligadas aos mesmos.

Segundo Romanelli, ainda em 1945, com o fim do Estado Novo, define-se um cenário de substituição do processo de importação. Intensifica-se, então, o capitalismo industrial no Brasil⁵, surgem novas exigências educacionais, principalmente com o intuito

4. O governo era o responsável pelo recolhimento do IPI, Imposto sobre Produtos Industrializados. Na realidade, tal contribuição é efetuada pela sociedade, e não pelos industriais: ao se comprar produtos industrializados vem embutida no preço final a contribuição destinada à formação profissional.

5. Desde o início do século XX, os trabalhadores organizados implementavam iniciativas na educação, inclusive com manutenção de escolas próprias, destacando-se, principalmente, a atuação dos anarquistas. Sua

de aumentar o contingente eleitoral e de preparar mão-de-obra para o mercado industrial em expansão. A educação de base ganha impulso concebida e implementada em consonância com os projetos de desenvolvimento que prevalecem no País.

A partir desse período, começa a ocorrer a preparação de trabalhadores para a crescente indústria. Verifica-se que, tanto no ensino profissional quanto na educação básica, aumentava a preocupação com a formação do trabalhador industrial. Segundo Romanelli,

As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta (ROMANELLI, 1993, p. 59).

Dentro desse sistema de educação e de formação profissional, o empresário brasileiro assumiu também a tarefa da formação técnico-política da classe operária. Sobre este período Kuenzer cita que

Até essa época, portanto, verifica-se que a educação para o trabalho é atribuição específica de um sistema federal de ensino, complementado por um sistema privado de formação profissional para a indústria e para o comércio (KUENZER, 1999, p. 73).

Com a expansão da indústria, cresce também a demanda por educação, principalmente nas áreas industriais. Segundo ainda Romanelli,

Mas, assim como a expansão capitalista não se fez por todo o território nacional e de forma mais ou menos homogênea, a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista, o que acabou criando uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro. Porque, se de um lado, iniciamos nossa revolução industrial e educacional com um atraso de mais de 100 anos, em relação aos países desenvolvidos, de outro, essa revolução tem atingido de forma desigual o próprio território nacional (ROMANELLI, 1993, pp. 60 e 61).

estratégia combinava luta política e educação da classe trabalhadora, esta última entendida como ampla formação cultural (CANÉDO, 1991).

Como o sistema educacional atingia de forma desigual a população, para as pessoas que estavam excluídas do ensino regular e paralelo, existiam as campanhas de alfabetização em massa. Iniciou-se primeiro a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947, com a coordenação de Lourenço Filho; depois a (CNER) Campanha Nacional de Educação Rural e, posteriormente, de 1952 a 1963, em paralelo e especificamente voltada para a Região Nordeste, foi implementada a CNER. Essas campanhas atingiam um número significativo de alunos e tinham como objetivo levar a educação de base aos brasileiros não-alfabetizados das cidades e das zonas rurais.

Para Beisiegel, a educação de base proporcionava

a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura [...] e com os quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social (BEISIEGEL, 1982, p. 14).

Nas campanhas, a alfabetização realizava-se em três meses e, em dois períodos de sete meses, ações voltadas para o desenvolvimento comunitário e para o treinamento profissional, com o objetivo de estimular o desenvolvimento social e econômico, através de um processo educativo que buscava promover melhores condições de vida para a população.

Segundo Fávero, a partir de 1945, para a Unesco o ideário da educação de base

era entendida como o mínimo fundamental de conhecimentos, em termos das necessidades individuais, mas levando em conta também as necessidades e os problemas da coletividade, assim como promovendo a busca de soluções para esses problemas (FÁVERO, 2006, p. 3).

Segundo Paiva (1983), em 1950 acontecem os Encontros Nacionais de Planejamento – ENPLA, e o estabelecimento do Censo Escolar. Concluem que o ensino elementar é de baixa qualidade, responsável pelo alto índice de analfabetismo. Iniciam-se nesse ano as construções de prédios escolares, grupos escolares.

Para discussão e preparação do lançamento da CNER é lançado, em 1952, o slogan “Ser Brasileiro é Ser Alfabetizado”, destacando a importância da educação para a democracia e defendendo a alfabetização em nome do exercício da cidadania. A educação, portanto, passava a vincular-se à vida cívica, para as autoridades nacionais.

Para incentivar a alfabetização e a formação do trabalhador, aparece nesse período o conceito de cultura popular em documentos e pronunciamentos oficiais.

Beisegel (1982) afirma que a cultura dominante não era mais considerada como única. Sendo assim, inicia-se um movimento educacional que vai gradualmente ganhando expressão sob o termo cultura popular, que tinha também como foco formar o trabalhador. Campanhas de educação previam trabalhos de expansão e melhoria do ensino elementar, da iniciação profissional e da preparação de técnicos; buscavam-se diretrizes para alcançar o desenvolvimento econômico.

O interesse em investir nos recursos humanos aumenta e, como exemplo, pode ser citado o livro de Schultz, *O capital humano*, de 1959, que defendia a idéia de que as pessoas compõem o capital de cada país, e que a educação é um investimento que nele se faz:

Embora a educação seja, em certa medida, uma atividade de consumo que oferece satisfações às pessoas no momento em que obtém um tipo de educação, é predominantemente uma atividade de investimento realizado, para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo. Proponho, por isso mesmo, tratar a educação como um investimento e tratar suas conseqüências como uma forma de capital. Dado que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como capital humano. A principal hipótese que está subjacente a este tratamento da educação é a de que alguns aumentos importantes na renda nacional são uma conseqüência de adições a esta forma de capital. (SCHULTZ, 1973, p. 79).

Observa-se que a teoria do capital humano se preocupa em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo fator humano na produção. Tais esforços nesta concepção mostram que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos

mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica e portanto, gerador de lucro do capital. No campo educacional, a idéia de capital humano gerou a concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou mistificando os seus objetivos reais. Sob a visão tecnicista, passou-se a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo que, ao educar-se, estaria valorizando a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano colocou para o indivíduo os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional, e fez da educação um valor econômico, numa equação que equipara capital e trabalho como se fossem fatores de produção. Além disso, legitima a idéia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento.

Neste contexto, durante o governo de Juscelino Kubitschek, 1956 a 1961, o planejamento e o crescimento econômico colocaram em destaque o papel da educação no desenvolvimento, principalmente para a formação de recursos humanos. Com o objetivo de planejar para desenvolver, cria-se o Plano de Metas. A educação é referida na Meta 30, como formadora de técnicos. Segundo Cardoso (1978), ao sugerir modificações na educação, não se chega a levantar questões sobre a produtividade, mas ela aparece como forma de desenvolvimento.

A racionalização desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek apresenta a necessidade de adequação do sistema educacional. Diz Cardoso que

A formação de mão de obra qualificada para a indústria passa a definir toda a preocupação desenvolvimentista com a política educacional. Sua base é a educação voltada para o trabalho, tendo no mercado de trabalho o seu ponto básico de referência. A pretensão é torná-la técnica, especializada na medida do esforço técnico necessário para o tipo de desenvolvimento que se busca. Isto é, trata-se de uma educação que tem por finalidade adequar as novas gerações ao

projeto de desenvolvimento em curso, com ela completando os elementos constitutivos do seu suporte na estrutura social (CARDOSO, 1978, p. 429).

Portanto, a Teoria do Capital Humano se consolida e liga-se à perspectiva tecnicista em expansão, passando, segundo Frigotto, um duplo reforço:

No âmbito propriamente educacional e pedagógico, a teoria do capital humano vai ligar-se a toda a perspectiva tecnicista. [...] A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua "ineficiência" e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento - a educação geradora de um novo tipo de capital - o capital humano. A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção (FRIGOTTO, 1993, p. 121).

Em função da descentralização prevista na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, de 1961, as campanhas desapareceram. Em 1963 a CEAA e a CNER foram extintas, e sobre as mesmas recai a crítica de desvincular o conteúdo pedagógico da alfabetização do contexto econômico, social e político do país.

No mesmo período o ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros - tinha outra proposta para a educação, sem vínculo com o desenvolvimento econômico, diferente da proposta do MEC. Segundo Álvaro Vieira Pinto, integrante do ISEB, era necessário “imprimir novo rumo à nossa educação, a fim de orientá-la, sem compromisso com qualquer credo político, no sentido da ideologia do desenvolvimento econômico e social” (apud FÁVERO, 2006, p. 33).

Mas, segundo Frigotto (1995), paralelamente às campanhas do MEC e do ISEB, no final da década de 1950 e início da década de 1960, ocorria um forte embate por reformas de base, e a educação para o trabalho traz desavenças de natureza política, social, cultural e pedagógica, pois, ao lado de uma concepção pedagógica baseada no entendimento de que a educação diminuiria o atraso econômico do país, cresce uma outra concepção pela qual a educação é vista como emancipadora, na medida em que pode promover a conscientização política dos setores populares e incentivar a sua organização e

autonomia, engajando-os num projeto de transformação social. Essa compreensão político-pedagógica da educação das classes populares se concretiza principalmente no início da década de 1960, em experiências de Educação Popular, que tinha também como foco formar o trabalhador.

Coexistem, portanto, nesse período, uma concepção de educação com o objetivo de formar a consciência nacional através de transformações sócio-políticas do Brasil e a concepção que atribui à educação com o objetivo de formar recursos humanos para a indústria, para a modernização das atividades no campo e para a ampliação dos serviços.

A concepção da educação como formadora da consciência nacional difere da concepção de educação como formadora de recursos humanos pelo avanço que representou em termos da compreensão do problema colocado pelo projeto de desenvolvimento econômico anunciado, que não contava com a unanimidade do governo, já que dentro do próprio MEC havia a inquietação com uma abordagem puramente técnica da questão. Essas inquietações ganharam corpo dentro do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e se aprofundaram nos movimentos populares.

Ainda segundo Fávero (2006), a compreensão da conjuntura sócio-política da época ajuda-nos a perceber que a política de massas possibilitou que as camadas populares se organizassem como classe. As pressões populares questionavam a estrutura da sociedade, passando a pedir a reforma agrária; por outro lado, a classe dominante, apoiada pela classe média da população, amedrontada pelo comunismo, apóia a preparação do golpe militar de março de 1964.

Segundo Germano (1994), o golpe de estado de 1964 depõe o presidente João Goulart, e os militares que assumem o poder implantam um regime autoritário. Por conseguinte, ocorrem diversas mudanças nas áreas econômica, social, política e,

conseqüentemente, na educação, assessorada por técnicos norte-americanos. Pretendia-se viabilizar na escola o modelo empresarial, adequando a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, com vistas ao crescimento econômico. De 1964 até meados de 1980 o ensino tecnicista, principalmente por meio da difusão da teoria do capital humano, será a marca no período.

A burguesia nacional sempre contou com o Estado para crescer e desenvolver-se. A crise capitalista, na especificidade brasileira, particularmente nos anos da década de 1980, reconfigura tal relação, a fim de adequar-se ao novo modelo de acumulação flexível. O empresário nacional passa a demandar então a reestruturação do Estado para seguir a globalização e inserir-se competitivamente na economia mundial.

No campo político, a década de 1980 foi marcada por fatos relevantes, como a superação do regime militar, a fundação das centrais sindicais, a promulgação da Constituição de 1988, o surgimento e consolidação de várias formas de organização da sociedade civil e a realização da primeira eleição direta para a Presidência da República, desde o fim da ditadura.

Com a Constituição Brasileira de 1988, consolidam-se várias formas de organização da sociedade. Com relação à educação, declara:

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 qualificação para o trabalho (Constituição Federal, 1988, Art. 205).

A Constituição de 1988, porém, criou esperanças que resultaram frustradas em virtude de o Estado reconhecer a importância da educação, mas não cumprir suas responsabilidades, transferindo-as para a iniciativa privada e organizações não-

governamentais, numa orientação neoliberal adotada pelo Governo Collor e por Fernando Henrique Cardoso.

Esta situação poderia, no entanto, ser revertida, segundo Saviani, “com a clara determinação do Estado de assumir a educação como prioridade I, com a conseqüente vontade política de realizar as ações concretas em que se expressa essa prioridade” (SAVIANI, 2001, p. 23).

A partir de 1990 as transformações da sociedade, marcada pela automação dos processos produtivos, principalmente pela via da informática, começam a apontar mudanças no que se refere às políticas educacionais. Neste contexto, é implantada a Lei n° 9.394, em 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Após a implantação da nova LDB, observa-se que ainda é preciso transpor limites em direção a transformações que possam adequar a educação às necessidades e aspirações da população, em um processo pelo qual as pessoas e não a produção venham em primeiro lugar. Nesse sentido, segundo Lombardi,

é preciso propiciar a todos os homens o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, bem como uma educação crítica, voltada ao atendimento de toda a sociedade e centrada nos conteúdos, dentro de uma perspectiva política de transformação social (LOMBARDI, 2005, p. 35).

Esta retrospectiva de alguns marcos históricos foi citada para que se compreenda como as reordenações econômicas e políticas nortearam a política educacional no Brasil e como a educação está relacionada com a formação do trabalhador.

Abordarei a seguir as transformações relacionadas à Legislação Educacional no Brasil.

1.2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL E AS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

A análise sobre a legislação educacional no Brasil é apresentada por considerar-se que as mudanças que marcaram o período histórico do pós-Segunda Guerra Mundial desencadearam tanto reformulações, como novas abordagens para o desenvolvimento do país e, conseqüentemente, para a educação. No Brasil, o percurso dessas mudanças foi afetado pelas tensões políticas da década de 1960, que levaram a modificações no ensino e na organização curricular da escola.

De acordo com Saviani (2001), em 1961 foi promulgada a LDB Lei nº 4.024, após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional. Em 1968 e 1971, ocorreram suas maiores modificações - Lei nº 5.540/68, estabelecendo normas para o ensino superior, e Lei nº 5692/71, que regulamenta o 1º e 2º graus, atual ensino fundamental e médio.

Desde a promulgação da Constituição de 1946, havia a necessidade da elaboração de uma nova lei educacional para o Brasil, pois até então o que vigorava eram as leis do Governo Vargas, dentre elas a reforma de Capanema (1942) sobre o ensino secundário.

Como o cenário político, econômico e social nacional havia sido reorganizado, principalmente com a entrada de capital estrangeiro na economia nacional, a educação, por sua vez, foi adaptada à nova realidade por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que foi precedida por dois projetos de lei até a promulgação do texto final. O anteprojeto Mariani e o Substitutivo Lacerda.

Após 1964, o golpe militar provocou mudanças substanciais em todos os setores sociais, inclusive na educação, pois para todas as reordenações econômicas e políticas são necessárias adequações para os novos modelos sociais vigentes. Essa adequação implicou

apenas ajustes, pois o governo militar não editou uma nova lei, uma vez que o objetivo era garantir a continuidade da ordem sócio-econômica, apoiada pela mobilização da ideologia do nacional desenvolvimentismo. Segundo Saviani,

O ajuste em questão foi através da Lei 5.540/68 que reformulou a estrutura do ensino superior sendo, por isso, chamada de lei da reforma universitária. O ensino primário e médio, por sua vez, foi reformado pela Lei 5.692/71 que alterou a sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus. Com isso os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) relativos ao ensino primário, médio e superior foram revogados e substituídos pelo disposto nessas duas leis (SAVIANI, 2001, p. 21).

Essas leis tinham por finalidade adequar a educação à crescente necessidade de formação de mão-de-obra para suprir a demanda da indústria, lembrando a expansão industrial conhecida como milagre econômico, tanto no campo quanto na cidade.

A valorização da formação profissional contribuiu para transformações no ensino, regulamentadas pela Lei 5.692/71. Como explica Saviani:

a flexibilidade, a continuidade-terminalidade, o aproveitamento de estudos, do mesmo modo que medidas tais como a departamentalização, a matrícula por disciplina, o sistema de créditos, a profissionalização do segundo grau, o detalhamento curricular e tantas outras indicam uma preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade em busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndios (SAVIANI, 2001, p. 33).

Observa-se que as limitações da Lei 4.024/61 não são revertidas com a política educacional da Lei 5.692/71 que fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e de segundo grau, sendo que o relatório do Grupo de Trabalho que elaborou o texto dessa lei sugeria que: “as elites reservavam para si o ensino preparatório para o ingresso no nível superior, relegando a população ao ensino profissional destinado ao exercício das funções subalternas” (SAVIANI, 2001, p. 7).

Ao longo dos anos, novas leis foram decretadas e ocorreram algumas alterações na Lei 5.692/71, mas a formação do aluno crítico e participativo ficou longe de ser

concretizada, pois se desconsiderava aspectos da realidade social como a desigualdade profundamente arraigada.

Segundo Saviani, com a promulgação da Constituição de 1988 tornou-se necessária uma nova lei geral da educação que estivesse em sintonia com a mesma, pois há muito tempo vinha sendo reivindicado por todos aqueles que se preocupam com a educação, que fosse aprovada uma nova LDB que avançasse no sentido da construção de uma escola pública de qualidade e realmente democrática.

A Constituição de 1988 colocou em seu artigo 22, inciso XXIV, como competência da União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. O deputado Federal Otávio Elíseo apresentou no mesmo ano o projeto de Lei nº 1.258, iniciando as discussões no Congresso Nacional sobre uma nova lei educacional.

Nesse projeto, hoje chamado de Projeto da Câmara pela alternativa pedagógica, estavam implícitas muitas lutas e anseios de educadores e da sociedade civil, na busca de uma sociedade mais igualitária pela educação.

O projeto previa, dentre outros pontos importantes, um sistema Nacional de Educação, que não desmontava o sistema federativo, mas buscava garantir a universalidade e a democratização do conhecimento para todos de modo articulado, respeitando as especificidades regionais e locais em todo o país.

O cerne desse sistema seria a criação de um Conselho Nacional de Educação com caráter deliberativo e de coordenação do sistema. Era previsto também um Fórum Nacional de Educação, coordenado pelo Conselho Nacional de Educação, com a colaboração das comissões de Educação da Câmara e do Senado, além do próprio Ministério da Educação, integrado majoritariamente por representantes indicados pelos vários segmentos sociais. Este Fórum seria como uma instância articuladora entre o governo e a sociedade civil, com

a finalidade principal de avaliar o processo educativo e propor diretrizes para uma política nacional de educação, valorizando, assim, a educação pública no país.

Segundo ainda Saviani, ao longo de 8 anos, foram sendo realizadas modificações, emendas e substitutivos, sendo que, em 1995, o projeto de Lei Complementar 101/93 e outros como o de Cid Sabóia, foram arquivados e extintos, por existirem, segundo o relator da nova LDB, Darcy Ribeiro, “inconstitucionalidades intransponíveis”.

Muitas das mudanças e morosidade pelas quais passou esse projeto deu-se principalmente por um dos grandes problemas da política educacional e das políticas como um todo em nosso país: a cada nova gestão, o que vem sendo feito é paralisado ou totalmente desfeito, independentemente da avaliação séria e objeções técnicas e políticas de especialistas e da comunidade em geral.

O novo substitutivo, também conhecido como “Lei Darcy Ribeiro”, foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça em maio de 1995. Ao retornar ao Plenário, já integrando o Parecer nº 301/95, vieram mais 57 emendas, o que possibilitou algumas poucas, mas importantes modificações, resultando num novo encaminhamento à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania e, depois diretamente à Comissão de Educação. Somente em 17/12/96 houve aprovação final do Senado e o substitutivo é transformado na lei de nº 9.394 de 20/12/96.

Assim, os principais elementos da “Lei Darcy Ribeiro” foram preservados e estão em conformidade com as diretrizes do Banco Mundial para a educação, que se pauta pela equidade no sentido seletivo, de dar a cada um o que lhe é devido:

A educação formal é geralmente considerada como um passaporte para o setor moderno e, em cada nível, o ensino prepara os alunos para o nível seguinte, de sorte que muitos alunos são supereducados para os empregos disponíveis. Sugeriu-se, num estudo recente, que os jovens deveriam escolher modalidades de educação que se dirijam ao mercado e não às aspirações pouco realistas e às carreiras mais brilhantes. Para aumentar a chance de conseguir um emprego

assalariado, os estudantes permanecem na escola o maior tempo possível e algumas vezes mais tempo do que o que seria exigido pelos empregos disponíveis. Em razão do custo pouco elevado da educação e da estrutura familiar numerosa, a família se esforça para prover educação para a maioria dos filhos, quando na verdade deveria ficar satisfeita se apenas um dos filhos conseguisse emprego. Cria-se, assim, uma “síndrome de qualificações” que reforça a tendência natural de conceber todo sistema educacional como uma seqüência de níveis de ensino, onde cada um prepara para o seguinte (apud VEIGA, 2001, p. 19).

O Banco Mundial, em virtude do seu papel na área financeira, coordena:

A cooperação do Banco à educação ultrapassa as atividades de financiamento. O Banco presta assistência técnica, conduz análises políticas e pesquisas; divulga informações; discute os negócios políticos com os governos; mobiliza e coordena a ajuda exterior à educação (apud VEIGA, 2001 p. 15).

A LDB 9.394/96, com apenas 92 artigos distribuídos em 9 títulos, em alguns poucos momentos revela avanços e, em outros, retrocesso no processo educacional brasileiro, pois as políticas dos órgãos internacionais, que a permeiam, buscam reduzir de maneira exponencial o papel do Estado nos serviços sociais, privatizando o patrimônio público e flexibilizando os direitos sociais.

Nesse sentido, a política educacional fica sujeita aos diferentes rumos que cada administração impõe, dificultando um processo permanente de política educacional e de valorização da educação.

Com as mudanças ocorridas na administração dos sistemas de ensino e com as reformas educacionais, a educação passou a ter uma nova característica: a da flexibilidade (cf. Martins, 2000, pp.84 e 85).

Um exemplo disso é a regulamentação do ensino profissional, segundo Martins,

Antes de dezembro de 1996, quando da aprovação da Lei 9.394/96, a forma legal para essa regulamentação era através de projeto de lei, por isso o Executivo Federal apresentou o PL 1.603/96. Mas, a partir da aprovação da nova LDB o governo federal passou a ter em mãos a possibilidade legal de regulamentar o ensino profissional mediante decreto. Retirou o PL, com o pretexto de reformulá-lo em vista da nova LDB aprovada, e apresentou o Decreto 2.208/07, de 17 de abril de 1997, negando seu passado identificado com as lutas populares e com os ideais democráticos (MARTINS, 2000, p. 80).

O Decreto 2.208/97, nos artigos 2º e 5º, estabelecia a profissionalização desvinculada da formação propedêutica. O decreto atendia a uma realidade econômica da década de 1980, de acordo com o modelo fordista/taylorista, que pedia somente a padronização e a repetição de gestos dos trabalhadores, sendo, portanto, um modelo ultrapassado. Na realidade ele servia para estabelecer diferentes papéis às nações, a saber:

Algumas poucas, as mais desenvolvidas, são protagonistas e o restante, as empobrecidas, as figurantes. Para essas últimas, não há razão para construir sistemas de ensino-aprendizagem em consonância com o desenvolvimento econômico. Por desempenharem papéis secundários nesse cenário, essas nações empobrecidas devem somente aplicar a ciência e a tecnologia desenvolvidas pelos protagonistas (MARTINS, 2000, p. 84).

Porém, a partir do incentivo às experiências que combinam a centralização das decisões com a descentralização das ações, as mudanças em curso no setor educacional coadunam com as novas exigências da globalização e buscam responder às necessidades do capital, segundo os seus parâmetros de organização.

Em âmbito mundial, encontros e conferências davam prioridade à educação, tendo como alvo as reformas necessárias para a formação do novo perfil de trabalhador, necessário ao capitalismo. Organizações financeiras internacionais, como o Banco Mundial, passaram a condicionar seus empréstimos a países como o Brasil, se fossem implantadas políticas sociais e educacionais que atendessem à nova ordem econômica.

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/96, propõe também a implementação de um currículo mínimo. Então, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - se apresentam como documento balizador para as reformulações curriculares que deveriam ocorrer nos estados brasileiros. Os conteúdos apresentados como temas transversais são: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Saúde e Trabalho e Consumo. Segundo Jacomeli:

Fica clara a orientação liberal quanto ao que ensinar aos trabalhadores. Em linhas gerais, não difere da proposta de um clássico de pensamento liberal, Adam Smith, quanto à qualificação que a escola deveria dar os rudimentos da escrita, da leitura e do cálculo, a partir de uma visão utilitarista e pragmática do conhecimento. Esse teórico não tinha a preocupação com a formação do cidadão, mas sim com as questões relativas à divisão do trabalho nas manufaturas inglesas, buscando dar respostas para problemas concretos de seu tempo histórico no século XVIII (JACOMELI, 2007, p. 78).

O processo de reestruturação capitalista trouxe mudanças políticas, econômicas e culturais. Cresce o debate a respeito da importância estratégica da educação numa economia mais globalizada e mais competitiva. Pode-se perceber, entretanto, que as políticas educacionais só irão resolver os problemas causados pela racionalidade do modo de produção capitalista quando as pessoas, e não a produção e reprodução do capital vierem em primeiro lugar.

Esta retrospectiva da legislação educacional foi citada para compreender como, no município de Campinas, foi pensado o componente curricular Educação, Relações Econômicas e Tecnologia – ERET, que acompanhou todo o movimento da sociedade, alterando a nomenclatura e o conteúdo ensinado, de acordo com a legislação educacional nacional e também com as transformações sócio-econômicas da região.

No próximo capítulo será abordado um breve histórico da cidade de Campinas, e as transformações e propostas do componente curricular Educação, Relações Econômicas e Tecnologia – ERET.

2. CAMPINAS E A EDUCAÇÃO: A PROPOSTA DO COMPONENTE CURRICULAR ERET

2.1 A CIDADE DE CAMPINAS

O Estado de São Paulo constitui o principal pólo econômico do País. Esta condição vem sendo construída desde a segunda metade do século XIX, inicialmente com o açúcar e o café, depois com a industrialização e a alta tecnologia.

A região de Campinas, por sua vez, constitui um dos principais pólos econômicos do Estado, mas já por volta de 1850. Segundo Barretto, “Campinas tinha perto de 15 mil habitantes, metade dos quais acumulava grande capital graças à cana e ao café” (1995, p. 29). A produção açucareira ocorrida nas primeiras décadas do século XIX, seguida pela introdução da produção cafeeira na terceira década do século, trouxe uma grande concentração de capitais para os fazendeiros e os comerciantes do município. Segundo Pessoa,

Na medida em que fazendas se abriam para dar lugar a novos canaviais e cafezais, a área urbana da cidade se via estimulada a acompanhar e crescimento rural: o comércio, a produção de bens manufaturados e a prestação de serviços tornavam-se cada vez mais essenciais ao mesmo crescimento das fazendas e produção agrícola (PESSOA, 2005, p. 154).

Hoje, Campinas é uma das vinte maiores cidades brasileiras e a região é sede de um dos maiores parques industriais, conta ainda com um ativo setor de serviços e, nos últimos anos, vem se transformando no principal centro de alta tecnologia do país.

O município de Campinas tem 781 km quadrados e superou o 1 milhão de habitantes. Está localizado na parte leste do Estado de São Paulo, e fica a 100 km da

capital, sendo permeado por importantes rodovias estaduais: Anhangüera e Bandeirantes, que facilitam a ligação com a Capital do Estado e o porto de Santos, a rodovia Dom Pedro I, que permite acesso ao Rio de Janeiro, e a rodovia Santos Dumont, que permite o acesso ao Aeroporto Internacional de Viracopos, projetado para ser o maior da América Latina no transporte de cargas, o que aumenta a importância de Campinas como centro do comércio do país com o mercado internacional.

Ainda segundo Pessoa, Campinas conseguiu manter-se economicamente dinâmica, exibindo inúmeras atividades produtivas paralelamente ao desenvolvimento de um pólo de excelência na formação de recursos humanos, dado às universidades que possui: Unicamp, Puc-Campinas, Unip, Universidade São Francisco, Unisal, entre outras.

Campinas conta, também, com indústrias de base tecnológica, de informática, de telecomunicações, de química fina, de biologia molecular e com variados centros de pesquisa, como: CpqD, Instituto Agrônomo, Instituto Biológico, Embrapa, Cati, Itai, CenPra, Fundação Centro Tecnológico de Informática, Laboratório Nacional de Luz Síncroton, entre outros.

Essas características, ao lado de sua localização estratégica e proximidade com a cidade de São Paulo, asseguram alto potencial de desenvolvimento econômico nos cenários regional, estadual, nacional e internacional. Esta situação se traduz, por um lado, em enorme riqueza e potencialidade e, por outro, contraditoriamente, numa grande desigualdade social.

Dadas as características da formação do capitalismo no Brasil e na região de Campinas, na qual as imensas fazendas de cana e depois de café possuíam um grande número de escravos que, segundo Pessoa (2005), chegou a representar 60% da população, o desenvolvimento econômico se alimentou e se traduziu na desigualdade social; assim, e por

isto mesmo, não basta que haja crescimento. Observa-se que alguns tipos de crescimento econômico resultam num agravamento da desigualdade social. Outros tipos de crescimento econômico conseguem reduzir a desigualdade, mas de forma muito lenta. A região precisa de um desenvolvimento que gere, como seu produto imediato, a superação da desigualdade social.

Segundo o texto do 1º Congresso da Cidade,

Na última década do século XX, os municípios brasileiros assistiram a uma inversão radical das expectativas criadas quando da promulgação da Constituição Federal de 1988, que apontou para uma maior descentralização de recursos e poder para exercer políticas. Na década de 1990, as políticas macroeconômicas provocaram uma forte desestruturação da capacidade de intervenção do estado e das políticas públicas (DOM 19/06/2004).

Além da forte desestruturação da capacidade de intervenção do Estado, a reestruturação produtiva aumentou o número de desempregados. Tudo isso fez com que houvesse uma mudança no perfil sócio-econômico da cidade de Campinas. Ao lado do grande número de famílias pobres, sem educação formal e qualificação para o mercado de trabalho, somou-se um enorme contingente de famílias com vários anos de educação formal, qualificadas para o mercado de trabalho, que antes remuneradas, encontram-se agora sem colocação em atividades economicamente rentáveis.

É neste contexto que se deve compreender as políticas educacionais, analisando-se os diversos fatores, as condições e os resultados que estão sendo reproduzidos na escola, para se direcionar melhor as ações relativas à educação, na cidade de Campinas.

2.2 O COMPONENTE CURRICULAR ERET E SUAS RELAÇÕES COM AS TRANSFORMAÇÕES DE CAMPINAS

A grade curricular da Rede Municipal de Educação de Campinas, no ensino fundamental, contém os componentes curriculares da base nacional comum, que são: Matemática, Português, História, Geografia, Educação Artística, Educação Física, e os componentes da parte diversificada do currículo, que são: Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol) e ERET. A parte diversificada do currículo tem por objetivo atender às características sociais, econômicas e culturais locais, devendo ser organizada de forma articulada à Base Nacional Comum. Na grade curricular do Ensino Fundamental, a avaliação da parte diversificada acompanha as mesmas orientações das disciplinas da Base Nacional Comum. Porém, a parte diversificada do currículo, quando desenvolvida por meio de programas e projetos, não é considerada para fins de promoção; o professor deve apenas registrar a frequência e elaborar relatórios sobre a participação dos alunos. A frequência e o relatório integrarão o histórico escolar.

O componente Curricular da parte diversificada do currículo denominado ERET, foi instituído na cidade de Campinas, em 1969 e sofreu alterações de acordo com as transformações que ocorreram na área sócio econômica da região.

Segundo Paro, a escola pode contribuir para o desenvolvimento do sistema econômico, produzindo novos conhecimentos, ou desenvolvendo os recursos humanos para a qualificação reclamada por esse sistema econômico.

Para Paro, “o trabalho é parte essencial da vida do indivíduo e, por isso, a formação profissional deve ser vista no contexto da educação para a vida” (PARO, 1957, p. 47).

Mas, ainda segundo Paro, não é necessário pensar o ensino fundamental como de formação profissional, mas preparar o aluno para continuar seus estudos.

Então, de acordo com as mudanças ligadas às flutuações e incertezas no mundo do trabalho e às freqüentes mudanças tecnológicas que ocorreram no sistema produtivo, modificou-se a nomenclatura do componente curricular, no período de 1969 a 2007, conforme a tabela abaixo:

Programa: Informação Profissional – Artes Práticas	1969 a 1970
Programa: Educação para o Trabalho	1971 a 1978
Programa: Comércio	1979 a 1985
Componente curricular na parte diversificada do currículo: Comércio	1986 a 2001
Componente curricular na parte diversificada do currículo: ERET – Educação, Relações Econômicas e Tecnologia	2002 a atual

Segundo Saviani, cabe à educação escolar do ensino fundamental “proporcionar a formação básica necessária à participação dos indivíduos na sociedade em que vivem. Portanto, o modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental” (SAVIANI, 2001, p. 38).

Na atual formação escolar, existe a necessidade, segundo Saviani, “de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida em sociedade” (SAVIANI, 2001, p. 38). Para participar ativamente da vida em sociedade, a própria organização da escola deve estar centrada no trabalho, o qual determina o conteúdo escolar, ancorado nas transformações no âmbito econômico.

No documento encaminhado a Secretaria de Educação de Campinas pelo grupo de professores do componente curricular Comércio, consta a seguinte justificativa para as alterações do componente curricular pesquisado:

visa continuar a atender uma necessidade da Região Metropolitana de Campinas. Com base no desenvolvimento deste componente curricular, o município de Campinas passará a possuir uma co-responsabilidade social de dar ao ensino fundamental a continuidade na formação pessoal e futuro profissional dos adolescentes que necessitam refletir, interagir sobre a complexidade do contexto sócio-econômico e cultural, relacionando situações específicas da Região Metropolitana de Campinas, compreendendo as diferenças regionais do país, as correntes migratórias e as conseqüências sociais, bem como conteúdos relacionados aos direitos humanos, direitos e deveres do consumidor, Estatuto da criança e do adolescente, direitos e deveres do trabalhador, políticas públicas, classes sociais, entre outros. Para apontar possibilidade, de acordo com o projeto de vida individual e coletivo necessários para que possam atuar como cidadãos ativos, capazes de compreender e desvelar o sistema a controvérsia econômica que rege a sociedade. A educação como um dos seus segmentos deve estar sensibilizada para estas questões que vêm criando um descompasso frente à escola e o desenvolvimento tecnológico. É fundamental que a educação como um dos segmentos da sociedade, contextualize as inovações tecnológicas, contribuindo para criar um processo democrático das fontes de informações e acesso aos recursos tecnológicos, hoje, restrito a uma minoria (DOCUMENTO PROFESSORES DE COMÉRCIO, 2001, pp. 1 e 2).

Para explicitar as alterações do Componente Curricular ERET na grade curricular da rede municipal de ensino, a pesquisa incidirá sobre o período de 1969 a 2007. Ela

compreende o ano da instituição do Programa Curricular e as alterações que ocorreram até 2007. Na trajetória do componente curricular observa-se, pelos planos de ensino e referências pedagógicas, que os conteúdos selecionados estão ligados diretamente ao cotidiano e aos movimentos sócio-políticos e econômicos da sociedade.

De acordo com a Lei nº 3791, o componente curricular em estudo, hoje sob a nomenclatura de ERET, foi instituído a partir da promulgação no Diário Oficial do Município, no dia 05 de setembro de 1969, portanto, durante o Estado Militar.

O período militar, segundo Germano (1994), inicia-se em 1964 e impõe uma nova fase no desenvolvimento do modelo econômico do Brasil. O crescimento econômico busca o ajustamento do país a uma nova ordem mundial e ingresso no bloco dos países do Primeiro Mundo, gerando, assim, uma demanda pela qualificação de mão-de-obra técnica. Caberia adequar a educação brasileira a esse tipo de desenvolvimento. Nesse período, os governos tiveram uma política de incremento com subsídios e incentivos fiscais a grandes empresas, em detrimento das pequenas, aumentando o contingente de desempregados e a inflação. Com isso, as expectativas das camadas populares voltaram-se para o sistema educacional. A educação seria a salvação de todos os problemas e o caminho para a ascensão e equalização social. A política educacional do regime militar vai pautar-se ainda, do ponto de vista teórico, na economia da educação de cunho liberal, fundada na teoria do capital humano. Ela buscava estabelecer uma relação direta, imediata e mesmo de subordinação da educação à produção. Segundo Germano, o regime militar “tenta estabelecer uma relação direta imediata e mesmo de subordinação da educação à produção” (GERMANO, 1994, p. 105).

Neste contexto, em 05/09/1969, foi publicado no Diário Oficial de acordo com a Lei Orgânica do Município nº 9842, que a Câmara Municipal decretava a Lei nº 3791, em

comum acordo com o Ministério da Educação e Cultura, através da diretoria do ensino industrial, a instituição de programas intensivos de preparação de mão de obra industrial. O Programa de Informação Profissional, também chamado Artes Práticas, oferecia cursos teóricos de Desenho Técnico e Organização, com o objetivo de oferecer uma profissionalização básica para as camadas populares. Os professores contratados para lecionar no Programa de Informação Profissional foram: João Held, Antonio Granja, Fátima Carmona Scofonni e Adiwaldi Coelho de Oliveira.

O Programa de Informação Profissional buscava, então, formar mão-de-obra para a crescente indústria da cidade de Campinas.

Segundo Saviani:

A visão produtivista da educação empenhou-se no primeiro período, entre os anos de 1950 e 1970, em organizar a educação de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo através da chamada “pedagogia tecnicista”, que se procurou implantar, no Brasil, através da lei nº 5692 de 1971, quando se buscou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas (SAVIANI, 2005, p. 23).

De acordo com os ditames do taylorismo-fordismo, um conjunto de teorias e métodos deveria ser ensinado para que o trabalho pudesse ser executado. Neste contexto, o Componente Curricular Programa de Informação Profissional ensinaria um conjunto de métodos de como se realizar um trabalho. Sendo assim, o aluno da rede municipal de Campinas poderia ingressar no mercado de trabalho tão logo concluísse a 8ª série do Ensino Fundamental.

Em 1968 e 1971, conforme já dito, o governo da ditadura realizou de modo autoritário as reformas do ensino universitário e do ensino de 1º e 2º graus, alterando a LDB de 1961. A reforma, no que se refere à escola do ensino fundamental, antigo 1º grau, segundo Saviani, “está centrada no trabalho, o qual determina, em última instância, o conteúdo curricular” (SAVIANI, 2001, p. 39).

A Lei nº 5.692/71 revalidou a divisão escolar do sistema educacional brasileiro: ensino profissionalizante para a classe trabalhadora e acadêmico para a elite. O Programa de Informação Profissional buscava formar mão-de-obra para a indústria em forte expansão, enquanto a elite buscava a formação acadêmica para continuar os estudos até a universidade.

Em 1971 o Programa de Informação Profissional sofreu alterações para atender à Lei 5.692/71, passou a denominar-se Educação para o Trabalho e continuava a formar mão-de-obra para a indústria.

O Programa Curricular Educação para o Trabalho centra ainda o ensino em técnicas e habilidades de cunho tecnicista, pelo qual se pretendia viabilizar na escola o modelo empresarial, adequando a educação às exigências da sociedade industrial com vistas ao crescimento econômico e, conseqüentemente, corresponder aos interesses da sociedade industrial.

Porém, a vocação econômica de Campinas, primeiro agrária depois industrial, começou a alterar seu perfil novamente e, segundo o Jornal Correio Popular de (2007), a partir de 1975 o centro comercial da cidade de Campinas, mais especificamente a Rua 13 de Maio, passa por uma grande reestruturação, com a criação do Convívio. A área central, então, ganhou novas agências de bancos e lojas de departamentos.

Além da reestruturação da Rua 13 de Maio, outro ponto comercial, o Mercado Municipal, também no centro da cidade e a CEASA - Centrais de Abastecimentos de Campinas S/A - criado por um decreto federal de 11 de maio de 1972, também recebem incentivos para reestruturações, sendo que a CEASA começou a operar de fato, ainda de maneira improvisada, em 10 de março de 1975, nos arredores do Mercado Municipal e, somente em 1979, ganhou sede definitiva na região da Fazenda Santa Genebra.

Em 1978, em virtude do novo perfil econômico de Campinas, voltado para a área do comércio e serviços, conforme dados já citados, houve nova alteração na nomenclatura do Programa Curricular, que passou a chamar-se Comércio. Foi criado, então, o escritório-modelo pela professora Vilma Alves da Silva, onde os alunos aprendiam datilografia e Técnicas Comerciais. Foram adotados também os livros Volume I e II de Técnicas Comerciais de Osni Moura Ribeiro e Técnicas Comerciais de Claudino Piletti, Nelson Piletti e Sebastião Guimarães, que hoje fazem parte do acervo das bibliotecas escolares, cujos conteúdos, no primeiro volume, forneciam noções básicas das técnicas referentes ao comércio e à prestação de serviços, com uma variedade de atividades contendo, inclusive, documentos para serem preenchidos, como: recibos, notas fiscais, notas promissórias, fichas para proposta de abertura de conta corrente, cheques. No segundo volume, análise básica de organização de empresa, chegando aos diversos passos necessários à organização e aos mecanismos responsáveis para seu funcionamento, como também as normas legais que regem as relações entre empresa e empregado e informações que possibilitassem ao trabalhador tomar consciência de seus direitos e deveres.

De acordo com os planos de ensino do componente curricular Comércio, no período de 1978 a 1997, os conteúdos ensinados eram: produção dos bens; setores da produção; origem e evolução do comércio; canais de distribuição; comércio atacadista, comércio varejista; profissionais do comércio; técnicas de vendas a varejo; documentação de compra e venda; controle da empresa através da nota fiscal; também aprendiam a preencher ficha de emprego, em uma época que era possível começar a trabalhar com carteira assinada com 12 anos de idade.

Em 25/10/1984, o vereador Ciro Teixeira propõe a implantação do ensino de Orientação ao Consumidor nas escolas, visando orientar o comportamento e atitude dos

adolescentes frente à sociedade do consumo. Então, os conteúdos referentes à Orientação ao Consumo passaram a fazer parte do Programa Curricular Comércio.

Em razão dos conteúdos do Programa Curricular serem pensados segundo o perfil sócio-econômico da cidade de Campinas, que passava de industrial para comercial e de prestação de serviços, o Programa foi então incluído na grade curricular das Escolas Municipais, anexo F, a partir de 1986, como Componente Curricular da parte diversificada do currículo, com duas aulas semanais nas 7ª e 8ª séries e uma aula nas 6ª séries.

O trabalho desenvolvido no componente curricular Comércio, voltado para a compreensão histórica das mudanças ocorridas na sociedade e que pretendia ensinar aos alunos fatos básicos da economia, estava de acordo com a Lei 9.394 de 20/12/1996. Esta lei prevê, no artigo 12, que os estabelecimentos de ensino elaborem a sua proposta pedagógica e que a educação básica tenha por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e também para o trabalho. A partir de maio de 1997, a Câmara Municipal regulamenta a Lei nº 9.268, de autoria do Vereador Luiz Carlos Rossini, que decreta:

Artigo 1º - Incluir no currículo das escolas municipais de 1ª grau, aulas sobre Direitos do Consumidor.

Artigo 2º - As noções básicas de Direito do Consumidor serão ministradas nas condições:

I - nas classes de 1ª a 5ª séries do ensino fundamental, como objeto do ensino interdisciplinar.

II - nas classes de 6ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, desenvolvidas dentro da disciplina de Comércio.

Segundo a Lei nº 9.268, a partir do ano letivo de 1998 é incluída mais uma aula do componente curricular Comércio na grade curricular das 6ª séries. Então, a parte diversificada do currículo passou a ter, na grade escolar, duas aulas semanais nas 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental.

Segundo o Jornal Correio Popular:

Psicólogos e órgãos públicos que garantem os direitos dos consumidores, como o Procon, ressaltam a importância de atividades como a educação para o consumo e para a cidadania. O hábito de pesquisar preço e exigir nota fiscal, que são estimulados nas salas de aula das escolas de Campinas, são fundamentais. Com este tipo de informação, o cidadão tem em mãos dados para, por exemplo, levar ao Procon uma reclamação fundamentada (JORNAL CORREIO POPULAR, 08/10/2000, p. 11).

Para que a discussão sobre os direitos do consumidor resultasse na formação de uma consciência individual e coletiva, papel fundamental da escola, os conteúdos estudados no componente curricular Comércio promoviam um encontro entre o mundo do trabalho e o do consumo.

A escola, portanto, deveria preparar os alunos para compreenderem as desigualdades sociais e incentivar efetivamente sua participação na transformação da sociedade que, neste momento histórico, passava por uma rápida transformação global de valorização do consumo e exclusão dos que não possuem poder de compra. Surge, então, a necessidade de resgatar os valores do cidadão. O grupo de formação continuada do componente curricular Comércio buscou estruturar um programa de estudos básicos dos direitos dos consumidores, conforme a Lei nº 9.268 já mencionada, e também de conteúdos referentes ao perfil sócio-econômico da cidade de Campinas, que passava de industrial para comercial e de prestação de serviços.

Relembrando, a economia de Campinas caracterizou-se, no período de 1930 a 1970 pela implantação e expansão da atividade industrial; no final da década de 1980 pela expansão da área comercial e, de forma mais acentuada na década de 1990, iniciou um processo de reestruturação industrial que, ainda em curso, tem colaborado para os altos índices de desemprego e precarização do emprego. Segundo Batista,

há um excedente de força de trabalho, um exército industrial de reserva, escolarizado, disponível no mercado, que torna possível ao capital a estratégia de descartar os “problemáticos” e “inadaptáveis”, que transitam continuamente entre o emprego precário e o desemprego, constituindo-se num mecanismo de pressão sobre os trabalhadores que se mantém no emprego (BATISTA, 2004, p. 149).

O desemprego é uma forma de exclusão que adquire proporções preocupantes, principalmente para os jovens. Neste contexto surge o discurso de reformas educacionais, sobretudo a partir da década de 1980. Para Saviani,

entram em cena as reformas educativas ditas neoliberais que se encontram em andamento. Sob a inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento (SAVIANI, 2005, p. 23).

Portanto, a reestruturação produtiva, representada pela introdução de novas tecnologias e pelas mudanças dos padrões gerenciais do taylorismo-fordismo para o toyotismo⁶, por meio das práticas flexíveis, bem como o processo de abertura das economias nacionais, incorporaram tendências mundiais e obtiveram como consequência mudanças nas taxas de emprego.

Diante deste cenário, as políticas educacionais visam promover, por intermédio da escola, a capacidade de aprendizado permanente e desenvolver instrumentos para saber lidar com esta nova realidade da sociedade.

Segundo Kuenzer (1999), com as mudanças ocorridas no mundo a partir de 1990, a globalização da economia, a reestruturação produtiva, o avanço tecnológico e as novas formas de relação entre Estado e sociedade civil a partir do neoliberalismo, a educação adquire novos contornos, ao exigir um conhecimento mais aprofundado do processo de produção. Trabalhos repetidos e parcelados vão sendo substituídos por uma nova configuração na estrutura do mercado de trabalho, que solicita um novo perfil de trabalhador para todos os setores da economia. Agora, as exigências voltam-se para as

6. O toyotismo é um modo de organização da produção industrial que surgiu na fábrica da Toyota no Japão. Para Antunes (2004) ocorreram mudanças no processo produtivo introduzidas pela reestruturação da produção como a terceirização, *just in time*, implementação de novas tecnologias, realocização/geográfica de diversas empresas que repercutiu em demissões em massa, na modificação da estrutura de organização dos trabalhadores industriais e na legislação trabalhista, ocasionando uma fragmentação da classe operária.

habilidades e competências individuais, que permitam aos trabalhadores adaptar-se à produção flexível. Pode-se destacar, dentre algumas:

A capacidade de comunicar-se adequadamente, através do domínio dos códigos e linguagens incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; [...] a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade (KUENZER, 1999, p. 129).

Para Ferreti, o que se observa de fato é

A desqualificação do antigo trabalhador para atender às novas exigências produtivas. Mas, por outro lado, descortina as possibilidades de requalificação desencadeadas pelas próprias características inovadoras do paradigma que passa a orientar a produção e também, em boa parte, os serviços (FERRETI, 1997, p. 229).

Ainda para Ferreti, diante das transformações ocorridas no mundo do trabalho, há uma tendência de reformulação nas propostas de educação básica, com forte impacto no ensino profissional lideradas por organismos internacionais e com aguda intervenção do Banco Mundial. Tais reformas educacionais têm por objetivo adequar o sistema educacional às novas demandas da economia, como se pode observar no corpo teórico da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96.

A educação, na atual LDB, se reafirma como o único instrumento em resposta à pobreza, propiciando desenvolvimento econômico e produtivo. Nessa esperança restaria à escola redimensionar sua função, na medida em que

Mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, o desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis (GENTILI, 1998, p. 89).

O que se germina nesse cenário é o sujeito flexível, necessário e produtivo ao capital, mas gerador de distintas conseqüências quando o foco passa a ser, em especial, o aluno pobre. Baixa remuneração, excessivas jornadas de trabalho, dificuldade para conciliar

trabalho e escola, altas taxas de desemprego, aliada às exigências do mercado, e, pedindo a exclusão, portanto uma relação distante entre o que o mercado solicita e o que a educação básica oferece.

Com o ensino voltado para a flexibilidade, a habilidade, a competência, entre outras, detecta-se a manutenção aos interesses do capital. Na realidade, a idéia de qualificação geral e abstrata, ao invés de contribuir para a ampliação da capacidade crítica dos alunos, constitui-se na falta de liberdade e liga-se aos interesses do capital.

Segundo Frigotto (1993), o que acontece é um retorno à teoria do capital humano, na medida em que a defesa da necessidade de qualificação do trabalhador, junto à necessidade da educação básica, para a construção de sujeitos polivalentes, encontra-se associada às perspectivas de ajuste econômico-social e educacional frente às novas exigências do mercado de trabalho.

Neste sentido, o processo de enxugamento do Estado no campo social e na retração dos direitos de trabalho reflete uma política econômica em favor da globalização e que não está comprometida com uma educação voltada para os interesses da classe trabalhadora, já que as “[...] novas tecnologias ao mesmo tempo em que aumentam a necessidade qualitativa do trabalho vivo, diminuem a necessidade quantitativa do mesmo” (FRIGOTTO, 1993, p. 153).

Diante de todo esse movimento, Frigotto (1993) diz que em 1996 é aprovada a lei 9.394/96 que tem como lógica o pressuposto de que cabe à escola o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e que a educação é considerada como um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na economia globalizada. Acompanhando as transformações da sociedade, os conteúdos ensinados no componente curricular de

Comércio, de acordo com ata do grupo de formação (1999), estão relacionados aos valores fundamentais, ao interesse social, direitos e deveres do cidadão, respeito ao bem comum, orientação para o trabalho, para a cidadania e para a ética nas relações humanas que se darão por toda a vida.

Nesse período, os professores do componente curricular Comércio reuniam-se em grupos de formação e começaram a reorganizar os conteúdos de acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases, no que tange à parte diversificada do currículo:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Art.26).

O Artigo 27, incisos I, II, III, observa ainda as seguintes diretrizes:

Art. 27 - Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III – orientação para o trabalho;

Considerando o caráter federativo do país, a partir da interlocução recíproca de contextos, a parte diversificada passa a compor elementos com a realidade nacional, regional, local. Nessa concepção, a lei nº 9.394/96 recebe nominalmente a expressão parte diversificada, advinda da lei nº 5.692/71. Tal expressão não deve ser entendida no sentido de uma adição ao núcleo comum, mas deve ser compreendida segundo a estrutura federativa do país, a diversidade situacional dos sistemas de ensino, que devem primar pela autonomia responsável e legalmente contextualizada. O fato de ser um componente curricular flexível, a organização curricular deve ser feita por meio de projetos pedagógicos que conduzam ao conhecimento do perfil local e regional considerando os processos de formação da cidadania e de qualificação para o trabalho.

O estudo realizado pelo grupo de professores de Comércio, no que tange à parte diversificada do currículo, conforme Ata de 1999, verifica que a nomenclatura Comércio não mais se adequava ao trabalho que estava sendo realizado, de crítica ao sistema capitalista, das privatizações, das terceirizações de serviços, do desemprego estrutural, enfim do neoliberalismo; Existia, portanto um trabalho voltado para a compreensão das transformações ocorridas na sociedade globalizada.

Para Saviani, as transformações da sociedade estavam relacionadas a uma

fase de crescimento da economia, que assegurou um relativo equilíbrio social e impulsionou significativamente o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, cujo resultado se materializou num avanço tecnológico de tal proporção que deu origem a uma nova revolução industrial: a revolução microeletrônica, também denominada revolução da informática ou revolução da automação (SAVIANI, 2005, p. 21).

Diante de todo esse movimento ocorreu a reorientação do componente curricular ERET, instituído na Gestão Municipal 2001-2004, pelo prefeito Antonio da Costa Santos, do Partido dos Trabalhadores – PT, que nomeou para Secretária de Educação a Professora Dr^a Corinta Maria Grisolia Geraldi.

A secretaria da educação, na gestão 2001-2004, implantou, de acordo com as propostas do partido, diversas mudanças na educação de Campinas. Entre elas, a alteração da nomenclatura do componente curricular pesquisado, ERET; o primeiro concurso público para efetivar os professores desse componente curricular e muitas outras transformações decisivas na construção histórica da política educacional do município. Neste sentido, na construção e aplicação da política educacional, verifica-se que:

a sociedade política é o lugar do direito e da vigilância institucionalizada, será ela a encarregada de formular a legislação educacional, de impô-la e de fiscalizá-la. Ao fazê-lo, ela absorve a concepção de mundo da classe dominante, a interpreta e a traduz por uma linguagem adequada, para que seja legalmente sancionada. Um dos agentes mediadores entre a transformação da filosofia da classe hegemônica em senso comum da classe subalterna é o sistema educacional [...] e o lugar do sistema educacional é a sociedade civil [...] assim o estado, depois de formular as leis ao nível da sociedade política, se encarrega também de sua materialização na

sociedade civil, fazendo com que haja as condições materiais e pessoais de sua implantação e que a mesma concepção de mundo absorvida em lei se reflita nos conteúdos curriculares, na seriação horizontal e vertical de informações filtradas, na imposição de um código lingüístico [...] nos mecanismo de seleção e canalização de alunos, nos rituais de aprendizagem impostos ao corpo discente pelo corpo docente etc... garantindo a reprodução ampliada do capital e as relações de trabalho e de produção que a sustentam. (FREITAG, 1995, pp. 41 e 43).

São os partidos políticos que traçam a política educacional, ao elaborarem as leis de ensino, nos diversos níveis do poder legislativo e ao traçarem diretrizes e programas educacionais, quando assumem o comando da administração pública nos níveis municipal, estadual e federal.

A política educacional do Partido dos Trabalhadores, na gestão 2001-2004, é concebida como forma de compreender e agir de forma crítica com a conexão da realidade escolar com a realidade social na qual se insere. Encarada como prioridade absoluta pela administração democrática e popular, a educação foi vista como fazendo parte da “luta pela transformação social que permitirá socializar renda, riqueza, poder e conhecimento e elevar o nível de consciência da classe trabalhadora”. (Programa do PT, p. 57).

O Programa ainda afirmava ser a educação escolar transformadora, no sentido que se objetiva uma escola como espaço de

Construção do conhecimento, de reflexão constante e de produção e reprodução de relações solidárias e éticas [...], conclamando “os profissionais, pais, alunos e toda comunidade a ter um papel ativo e dinâmico [...] rompendo com práticas paternalistas, clientelistas, autoritárias e centralizadoras do poder”. (PROGRAMA DO PT, pp. 53 e 54).

A proposta declara buscar uma educação de qualidade e pública para a classe trabalhadora e que, portanto, seria contemplada com suporte financeiro que permitisse sua viabilidade. A autonomia das escolas é afirmada para garantir sua própria reflexão e planejamento coletivo, definindo seus projetos a partir do coletivo das escolas municipais, visando à construção da cidadania.

A participação da comunidade escolar é um dos pontos centrais da proposta petista, que deveria ter, segundo sua previsão, uma participação efetiva nos Conselhos de Escola na definição de metas, programas e ações pedagógicas, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola.

A escola é concebida, então, como entidade que necessita de autonomia para deliberar, por meio de reflexão e planejamento, sobre a organização administrativo-pedagógica, definindo e encaminhando seu projeto, elaborado a partir de princípios construídos pelo coletivo.

Diante de todo esse movimento em 2001, uma das propostas da Secretaria da Educação, segundo o DOM (2001), foi a extinção do componente curricular Comércio, atrelado à Lei 5.692/71, que não estava mais em vigor. Houve, no entanto, uma grande movimentação por parte dos professores do componente curricular Comércio no II Congresso de Educação Municipal realizado em 2001, para a continuidade do trabalho desenvolvido neste componente curricular, na Rede Municipal.

No II Congresso, nas discussões do eixo 4, políticas públicas, item 25, propunha-se a extinção do componente curricular Comércio, mas o item foi suprimido por unanimidade e aprovada na plenária conclusiva a permanência, na grade curricular, desse componente curricular, sendo que a maioria dos participantes foi favorável à manutenção do mesmo como disciplina da parte diversificada do currículo.

Além do II Congresso Municipal de Educação, houve também, no Conselho Municipal de Educação votação e aprovação do componente curricular Comércio, já que sua reorientação curricular atendia aos estudos feitos pelo grupo de formação continuada, orientados pela professora Maria Rosely Poletto, entre os anos de 1999 a 2001. Assim, foi

garantida sua manutenção por duas horas semanais nas 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental.

Para a reorientação curricular foi analisada, além dos dados do grupo de formação de Comércio, a consulta feita pelo DITEP - Departamento Técnico Pedagógico - aos diretores de escola em outubro de 2001, sobre a validade do componente curricular na escola, oportunidade em que os diretores mostraram interesse na continuidade do trabalho desenvolvido. Consideraram-se também os estudos feitos pelo Primeiro Congresso da Cidade sobre o perfil sócio-econômico de Campinas no ano de 2001.

A Secretaria Municipal de Educação, com os dados acima mencionados e para adequar-se à lei 9.394/96, altera então a nomenclatura do componente curricular Comércio para ERET – Educação, Relações Econômicas e Tecnologia, conforme a Resolução S.M.E. nº 03/2002, publicada no D.O.M. de 19 de janeiro de 2002.

A alteração na nomenclatura do componente curricular Comércio para Educação, Relações Econômicas e Tecnologia, ERET, com base no artigo 26 da LDB, viabilizou o primeiro concurso público para efetivar os professores.

A Secretaria de Educação, para a mudança em relação ao componente curricular, considerou que com a promulgação da atual LDB - Lei nº 9.394/96, de 20/12/96 – artigo 92, revogando a lei nº 5.692, de 11/08/1971, que regulamentava a educação profissional e sendo a nomenclatura do componente curricular Comércio atrelado a esta lei, ela encontrava-se desatualizada e também não condizia com o conteúdo ensinado nas escolas. Aprovou-se, então, em reunião ordinária do Conselho Municipal de Educação, realizada em 22 de novembro de 2001, a extinção do componente curricular Comércio e a inclusão do componente curricular Educação, Relações Econômicas e Tecnologia, ERET.

No documento para reunião do Conselho Municipal de Educação sobre os objetivos do componente curricular, consta que:

Buscar soluções e elementos que levem à compreensão dos reais objetivos da disciplina de Comércio, que apesar desta nomenclatura tem clareza da postura política e do compromisso com o ensino público de qualidade. [...] Deixando claro que o centro do nosso trabalho é projeto de vida dos nossos alunos (Documento para reunião do Conselho Municipal de Educação, 2001, p. 2).

Considerando a alteração da nomenclatura do componente curricular Comércio e que o trabalho pedagógico realizado pelos professores com os alunos de 6^a, 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental, direcionado para a inserção social, compreensão e prática dos direitos do consumidor, a influência dos meios de comunicação de massa no consumo, noções do sistema financeiro brasileiro, compreensão das principais mudanças que ocorreram no mundo do trabalho, contribuía para a formação dos alunos da Rede Municipal de ensino de Campinas, o Conselho Municipal de Educação, em reunião ordinária no dia 22 de novembro de 2001, aprovou e garantiu a continuidade de duas horas/aula na parte diversificada da matriz curricular na 6^a, 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental Regular para possíveis componentes curriculares que atenderiam às diretrizes da LDB/96 e, em 2002, instituiu o concurso público para seleção dos professores desse componente curricular.

O concurso público de provas e títulos foi divulgado no edital n° 005/2002, e nele o programa de ERET sugeria que se estudasse sobre o trabalho nas sociedades humanas passadas, presente e suas perspectivas futuras: formação do capitalismo, industrialismo, crises do sistema capitalista, organização dos trabalhadores, formas atuais de produção, exploração do trabalho e flexibilização, terceiro setor e ONGs, globalização, capitalismo neoliberal, novos mercados de serviços, tecnologia da informação. Nas sugestões bibliográficas específicas da área de ERET, constava: cidadania e direitos do cidadão, direito do consumidor e PROCON, direitos da criança e do adolescente (“trabalho do

menor”), movimentos sociais contemporâneos, associações comunitárias, questão ambiental e ocupação urbana, inclusão, participação da comunidade, mercado de produção, tendências atuais de consumo, inclusão no mercado de trabalho, mercado exterior, integração com o Mercosul e Orçamento Participativo. Houve inclusive um grupo de professores que tentou impugnar o concurso com mandato de segurança, por incluir um programa de governo do Partido dos Trabalhadores, Orçamento Participativo⁷, para o concurso, mas foi determinada pelo Ministério Público a validação do concurso.

Na bibliografia sugerida para estudo, segundo o DOM, constava:

- Ricardo Antunes, Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho;
- Código de defesa do consumidor; Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Rowan Gibson, Repensando o futuro;
- Leo Huberman, História da riqueza do homem;
- Mário Osório Marques, A escola no computador: Linguagens rearticuladas educação outra;
- Pablo Gentili e Tomaz e Silva, Neoliberalismo Total e educação; (DOM, 2002, p.5)

Em 02 de abril de 2002 foi publicado o edital de abertura das inscrições para o concurso. Em 05 de maio ocorreu a realização da prova e em 04 de setembro foi publicada no Diário Oficial do Município de Campinas a Portaria nomeando os professores aprovados, chamando-os, em caráter efetivo, de acordo com a classificação obtida (Edital 005/02, homologado em 14/06/02), para preencher os cargos vagos de Professor Efetivo de Relações Econômicas e Tecnologia, ERET, junto a Secretaria Municipal de Educação.

Os professores efetivados foram incentivados pela secretária municipal de educação a buscar formação, pois muitos ainda trabalhavam com conteúdos tecnicistas. Além disso, a SME disponibilizou e implantou uma política de formação continuada especificamente para os professores de ERET, com a coordenação geral da Professora Dr^a Fátima Garcia, da

7. Segundo a cartilha O.P. - Orçamento Participativo - é uma forma de participação direta da população na definição do orçamento municipal. A tentativa de impugnação do concurso ocorreu pelo fato de o O.P. ser amplamente reconhecida como uma marca das administrações do PT – Partido dos trabalhadores.

Unicamp, na coordenação da parte pedagógica a Professora Dilma Dominiquni e, no quesito tecnologia e informática, o Professor Jacinto Pereira.

A ementa proposta do grupo de formação de ERET para 2003 buscava continuar as discussões sobre como trabalhar nas aulas Projetos Interdisciplinares, utilizando como referencial teórico o livro *O Sentido da Escola*, organizado por Nilda Alves e Regina Leite Garcia, que tinha por objetivo formar um novo currículo para o componente curricular ERET, que trabalhasse com os contextos cotidianos como espaços de tessitura de conhecimento. Segundo Alves:

Sobre os múltiplos contextos que constituem o sujeito enquanto redes de subjetividade. Em cada um desses contextos os sujeitos cotidianos tecem seus conhecimentos cotidianos tecem seus conhecimentos a partir das múltiplas redes a que pertencem (ALVES, 2000, p. 72).

Segundo Alves e Garcia (2000), o conhecimento deve ser entendido como prático, social e histórico. Atualmente, portanto, o trabalho realizado pelos professores do componente curricular ERET possibilita a compreensão histórica das transformações ocorridas na sociedade atual que afetam diretamente a vida dos alunos.

Segundo Ata dos professores de ERET (2001), utiliza-se a idéia de redes referenciadas na prática social. Assim sendo, os conteúdos são constituídos por eixos, por princípios do movimento de construção. O objetivo é trabalhar com conteúdos inerentes ao processo de vida atual, presentes nas relações históricas da sociedade, norteados pelos seguintes eixos:

1º Orientação profissional: Conceitos e procedimentos utilizados pelas empresas no cenário mundial, com ênfase nas oportunidades oferecidas pelo mercado de serviços da realidade da Região Metropolitana de Campinas. Processo de produção, transformação e comercialização dos bens, produtos e serviços, como as empresas utilizam os recursos da natureza, realização de dinâmicas para criação de consciência sócio-ambiental, conhecimento dos aspectos legais das garantias trabalhistas, regularização da legislação do trabalho do menor e do aprendiz, conquistas e perdas dos direitos sociais.

2º Conhecimento da Estrutura e caracterização do Mercado de trabalho (Microeconomia).

A história do trabalho humano, a reflexão deste, e a dimensão da complexa tarefa de construir um projeto de vida, a relação que existe entre escola e o mundo do trabalho. Exemplos: flexibilização, parcerização, terceirização, empregabilidade, competência e habilidade.

3º Cidadania. Deve ser exercida diariamente sem separação do modo de viver das pessoas. “Deve existir para fazer a pessoa caminhar” rumo ao aperfeiçoamento social do país, não pode estar desvinculada dos conceitos, procedimentos e atitudes, quer sejam trabalhados como conteúdos escolares ou vivenciados diariamente, essas pequenas ações que compõem o dia-a-dia de cada um devem gerar outras atitudes, que formarão cidadãos capazes de comprometer-se com a realidade social e buscar a sua transformação (DOCUMENTO GRUPO DE PROFESSORES DE COMÉRCIO, 2001, p. 5).

Para que a aprendizagem desses conteúdos seja significativa, aborda-se em sala de aula a realidade atual destes setores, sempre buscando a compreensão dos educandos nos aspectos teóricos e práticos. Para tanto, os conteúdos ensinados segundo o Plano de Ensino do componente curricular ERET (2002) referem-se a: estudos do perfil sócio-econômico de Campinas e da Região Metropolitana; origem e evolução do trabalho humano e suas inter-relações; estudos de defesa do consumidor e da cidadania; informática: (teoria e prática das funções do computador); programa de aprendizagem social e da vivência cidadã; programa de orientação educacional e profissional.

Todas as alterações que ocorreram em relação ao componente curricular ERET foram amplamente citadas em reportagens de diversos jornais, entre elas a reportagem do Jornal Folha de São Paulo On Line, em 19/05/2003, citando que Campinas fez alterações curriculares no ensino fundamental. A secretária de educação de Campinas na época, a Professora Dr^a. Corinta Maria Grisolia Geraldi, disse então que as mudanças curriculares estavam dando resultado. Segundo a secretária, a unificação do ensino fundamental (sem vinculação com a idade), o acréscimo na rede de componentes curriculares integradores como o ERET (Educação de Relações Econômicas e de Tecnologia), a ampliação da opção por Espanhol e a implantação do Supletivo Modular eram responsáveis ao menos pelo aumento do número de matrículas por ano.

Em outra reportagem da Folha Campinas de 05/11/2002, os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), divulgados em 2000, mostram que a porcentagem de evasão escolar em Campinas é de 8,2% e, no Estado de São Paulo, de 3,4%, portanto, a evasão no estado de São Paulo é 4,7 pontos percentuais menor que em Campinas. Segundo Corinta:

A evasão é motivada pela ambição dos alunos de chegar ao mercado de trabalho e ter condições de alcançar os desejos de consumo, mas tendo em vista o elevado índice de desemprego na região de Campinas e as transformações estruturais nos modos de produção, com a introdução de novas tecnologias, é elevada a demanda por cursos de qualificação e requalificação profissional que permitam a reinserção destes no mercado de trabalho ou criem alternativas para geração de renda (Folha Campinas - 05/11/02).

A evasão escolar também é demonstrada na mesma reportagem através do depoimento do adolescente David Santos de Oliveira, 15 anos, que trocou a 6ª série por um emprego no mercado informal: "No momento compensa mais trabalhar. Valeu a pena deixar os estudos. Estou ganhando R\$ 240,00 por mês, vendendo óculos".

Para Corinta, na reportagem da Folha Campinas, a escola foi preparada para poucos e o modelo utilizado não é o adequado para os alunos que a sociedade vem construindo.

No nosso entendimento, o conjunto de fenômenos como a evasão escolar, o baixo rendimento escolar, a exploração do trabalho infantil, as diferentes formas de violência são conseqüências típicas de cidades onde o próprio sistema econômico cria desigualdades sociais; enfim, é fundamental apontar outras possibilidades.

Em 2003, durante o 3º Congresso Municipal de Educação, são apresentadas as mudanças curriculares que aconteceram no início do ano letivo de 2002, como a unificação do ensino fundamental (sem vinculação com a idade), o acréscimo do componente curricular ERET, além da instituição do Espanhol e a implantação do Supletivo Modular (25 dias letivos de Língua Portuguesa e Matemática, 17 dias de História, Geografia e

Ciências e 8 dias de Inglês, no semestre), mas os padrões de gestão da rede pública nem sempre prevalecem os mesmos. Segundo Cunha, são

administração ‘zig-zag’: as mais diferentes razões fazem com que cada Secretário de Educação tenha o seu plano de carreira, a sua proposta curricular, a sua arquitetura escolar [...] assim as prioridades mudam a cada quatro anos, frequentemente até mais rápido (CUNHA, 1999, p. 475).

E na Secretaria de Educação de Campinas, as razões também mudam. Assim sendo, o Conselho de Escola de cada unidade escolar tem a opção de escolher, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), o currículo.

Para que ocorram de fato mudanças na escola é fundamental desvelar o sistema econômico que rege a sociedade e é preciso aprender a questionar as normas. E isso só acontece quando todas as relações são baseadas na ética. Chauí define ética como:

a ética se constitui como campo privilegiado da práxis, isto é, a constituição de um agente que tem em si mesmo a capacidade, a disposição e a aptidão para praticar uma ação que possui nela mesma a sua finalidade. [...] Trata-se, portanto, das relações que os seres humanos matem uns com os outros pela mediação de valores que são comuns e das relações sociais que eles estabeleceram em comum. Ética é um conjunto de princípios e valores que guiam e orientam as relações humanas. Esses princípios devem ter características universais, precisam ser válidos para todas as pessoas e para sempre (CHAUÍ, 1984, p. 5).

Uma educação ancorada em um conjunto de princípios e valores voltados à transformação social deve levar a uma reflexão individual e coletiva, que permita defrontar-se criticamente com a realidade cotidiana.

A ética é uma questão intrínseca à formação da própria sociedade, perpassando as relações sociais, econômicas, políticas e culturais. O problema é que os princípios éticos atuais não estão voltados à transformação da realidade, mas à sua conservação. Assim, o que se observa é que a escola hoje desempenha com eficiência o papel ideológico que lhe é reservado na atual estrutura da sociedade capitalista.

Segundo Chauí, ideologia é

um saber cheio de "lacunas" ou de silêncios que "nunca" poderão ser preenchidos, porque, se o forem, a ideologia se desfaz por dentro; ela tira sua coerência justamente do fato de só pensar e só dizer as coisas pela metade e nunca até o fim (Chauí, 1984, p. 23).

Segundo as argumentações citadas, a ideologia é um conjunto difundido de idéias, valores, oriundo de idéias falsas, ou seja, símbolos e preconceitos, isto posto para neutralizar e dominar aqueles que historicamente pertencem à classe dos dominados, sem que eles se percebam como objetos desse processo que para se legitimar se vale da ideologia constituída por um emaranhado de ideais.

Considerando-se que toda prática educativa carrega implícito um projeto de sociedade, um papel ideológico, querendo-se ou não, a sociedade se manifesta na escola. A escola não só está na sociedade, mas a sociedade está na escola e a escola é cercada por todas as tensões e conflitos sociais. Ela é afetada pelos avanços e recuos da sociedade. Portanto, é nas práticas e nas relações vividas na escola e nas experiências planejadas no processo educativo que se pode buscar mudanças na atual sociedade.

Para tanto, o Estatuto do Conselho de Escola, assim como o Projeto Político Pedagógico em Campinas, somente têm sentido se buscarem desvelar, refletir e mudar a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade, estabelecendo os objetivos formativos, juntamente com outros setores da sociedade. É fundamental compreender a razão de ser do projeto pedagógico e o porquê de ser hoje especialmente importante discutir-se e aperfeiçoar-se este instrumento central para a condução da escola.

A questão, portanto, não consiste em se querer ou não a presença da sociedade, mas em se optar pela explicitação dessa presença no homem, no educador, no educando e nos processos educativos ou se manter a ilusão de que a escola e a educação, por si sós, possibilitam a salvação da sociedade.

Segundo Oliveira,

As relações entre planejamento social e educação podem ser compreendidas nos vínculos entre desenvolvimento e educação. Essa articulação sempre esteve presente nos processos de planejamento como aspectos interligados e interdependentes, refletindo uma noção de ciclo, de necessidade e complementariedade. O desenvolvimento – entendido como progresso técnico demandando o incremento das capacidades produtivas humanas, da qualificação da força de trabalho – levou a que a educação fosse pautada como elemento central nos planos de desenvolvimento concebidos em todo o mundo (OLIVEIRA, 2003, p. 64).

Implícita ou explicitamente, toda ação educativa supõe um projeto de sociedade, sendo que o eixo norteador é o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar. O PPP passa pela relativa autonomia da escola e, portanto, numa mudança da própria postura da administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria da Educação Estadual ou a Municipal. Não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola. Esta relativa autonomia da escola aponta para uma possível retirada do Estado das políticas sociais e, conseqüentemente, uma maior investida das empresas no financiamento e elaboração de políticas na área educacional.

Hoje, a antiga pedagogia dos Diários Oficiais, ditando e normatizando currículos e programas, não existe mais no ensino municipal de Campinas. Com a possibilidade da Gestão Democrática adotada pelas atuais Políticas Públicas, o que há é a mobilidade dos sistemas para que possam adequar-se às especificidades da realidade local. Assim, o planejamento central começa a ser substituído por formas de gestão flexível.

Atualmente, de forma explícita ou não, os professores da rede municipal de Campinas, individualmente ou em grupo, desenvolvem planos de curso para suas disciplinas, definindo que assuntos pretendem tratar, em que seqüência e com que ritmo,

podendo também especificar para si mesmos, para seus alunos ou para a direção escolar, de quais métodos e materiais didáticos farão uso e como será feita a avaliação.

A vida social e política na atual sociedade passa por tantas e tão rápidas alterações que a educação precisa promover a capacidade de interpretar e de questionar as situações novas, como as mudanças econômicas e tecnológicas ocorridas, como a automação, a mecanização e a informatização que eliminam postos de trabalho industriais, agrícolas ou administrativos, característicos da era industrial.

Por todas essas mudanças, são necessárias revisões dos currículos escolares e de projetos pedagógicos concebidos em outra época, pois a chegada à escola de contingentes sociais que pretendem responder às exigências do mercado de trabalho por meio da educação, demanda linguagens e tratamento pedagógico adequado, com a perspectiva de ensinar para a vida social e para o trabalho.

Mas as mudanças na educação devem contemplar um projeto educativo que enriqueça a vida acadêmica do aluno, possibilitando a percepção real e científica e a vivência dos conteúdos trabalhados por intermédio de um currículo adequado.

A secretaria de educação do município, de acordo com a LDB 9.394/96, elabora propostas de diretrizes para a reorganização da prática escolar no ensino fundamental, como já dito. Entre as alterações previstas, estabelece a flexibilização das ações escolares que estará representada na elaboração do Projeto Político Pedagógico de cada escola, previsto no Artigo 12, da LDB 9.394/96.

O Projeto Político Pedagógico é o instrumento que organiza e orienta toda a ação da escola e deve retratar efetivamente a realidade escolar, contribuindo para a construção de sua identidade e autonomia.

No referido projeto a escola deverá traçar os objetivos, fins da escola e estabelecer os princípios e a forma de gestão escolar e as instâncias de discussão e decisão coletiva, a exemplo do Conselho de Classe, a Associação de Pais e Professores, o Conselho Deliberativo Escolar, o Grêmio Estudantil e outros, tendo como base a Legislação Básica da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do Ministério da Educação, e Lei nº 170, de 20 de agosto de 1998, da Secretaria de Estado da Educação.

A proposta da Secretaria de Educação de Campinas para o ensino fundamental é dar autonomia às escolas para organizarem suas grades curriculares de acordo com as leis já mencionadas.

A grade deverá integralizar o currículo que, mesmo sendo um artefato social e cultural, implica relações de poder e transmite visões sociais particulares e interessadas, devendo ser construído a partir da Lei de Diretrizes e Bases, no item que trata do ensino fundamental no Brasil.

Dentre as alterações propostas para a reorganização da escola, a reportagem de 2003 da Folha de São Paulo, cita que Campinas vai ter professor improvisado:

alunos de 11 salas de 5º a 8ª séries, terão aulas de seis disciplinas com professores que prestaram concurso para atuar em outras matérias. Com isso, um professor que prestou concurso para dar aulas de História, poderá ser escalado para ensinar Geografia, mesmo que nunca tenha lecionado essa disciplina. A medida foi adotada em caráter emergencial para suprir a falta de professores concursados. Em algumas matérias, como Geografia e ERET, não existem mais professores concursados (FOLHA DE SÃO PAULO, 2003, p. 1).

Porém, especialistas ouvidos pela Folha de São Paulo afirmaram que esse tipo de substituição é prejudicial aos alunos. Para a professora de Planejamento Educacional da Faculdade de Pedagogia da PUC, Maria Rosa Marafon, “é evidente que escalar professores de outras disciplinas para assumir temporariamente aulas de outras matérias atrapalha o desenvolvimento pedagógico dos alunos” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2003, p. 1).

Segundo a mesma reportagem da Folha de São Paulo, o principal motivo para que docentes de outras disciplinas sejam chamados para assumirem aulas de outras matérias é o alto índice de professores da rede pública que se encontram licenciados e a possibilidade de os professores poderem complementar jornada com mais aulas na própria escola onde trabalham. Diante do exposto, refletimos que para não haver professor improvisado, é necessária a realização de concurso público, além da participação no Conselho Municipal de Educação, de modo a incrementar a luta por uma escola de qualidade para a classe trabalhadora.

Dentre outras alterações propostas pela SME, de acordo com a Resolução SME/FUMEC nº 12/2004, as unidades educacionais que tiverem cargo vago, sem professor efetivo de ERET poderão transformar as aulas deste componente curricular em ACE, Atividades Curriculares Especiais, desde que aprovado pelo Conselho de Escola e de acordo com o Projeto Político Pedagógico. Assim, as escolas com cargo vago de ERET poderiam incluir na matriz curricular o ACE e desenvolver atividades multidisciplinares com professores de outros componentes curriculares, desde que houvesse interesse pedagógico da escola, sendo que poderiam ou não estar ligadas a projetos da Secretaria de Educação, como Prodança, Orientação Sexual, Etnia, Escola é Nossa e Linguagem: Mídia, Arte e Educação.

Já de acordo com a Resolução SME nº 17/2007, as Atividades Curriculares Especiais deveriam seguir as seguintes diretrizes:

- I - ensino de Matemática, focando geometria, noções de estatística, e matemática comercial, na 8ª série;
- II - ensino de Português, focando o ensino da modalidade oral em diversos contextos e técnicas de redação, na 6ª série;
- III - ensino de História, focando a Lei Federal 10.639/03, na 7ª série;
- IV - ensino de Ciências, focando a iniciação científica experimental e as relações entre ciência e ética, na 7ª série.

Parágrafo Único. Na ausência de interessados na atribuição de ACE, a equipe gestora poderá compor um único bloco de aulas, incluindo todas as séries, com a opção de um único conteúdo para atribuição na própria Unidade.

Das 40 escolas municipais de Campinas, 14 incluíram o ACE como atividade da parte diversificada do currículo, pois não havia professores efetivos de ERET. Já nas escolas com professor efetivo, pode-se citar a EMEF “Prof. Vicente Ráo”, de acordo com Ata do Conselho de Escola, consta: “manter a linha de trabalho que vem sendo desenvolvida na disciplina de ERET” (LIVRO CONSELHO DE ESCOLA, 2001, p. 84).

Em um primeiro momento, tem-se a impressão de que o Componente Curricular ERET pode ser extinto, mas existe na Rede Municipal de Campinas um grupo de trabalho e estudo sobre Currículo que identificou a inexistência na Rede de um currículo que defina o que está previsto no núcleo comum e na parte diversificada da grade curricular. O objetivo principal desse grupo será:

Construir e aprofundar a concepção de currículo como práxis, produção de conhecimento que se realiza no trabalho educativo entre professores e alunos, nas múltiplas dimensões da formação humana. Para isso, será necessário consubstanciá-la em documento que socialize as diferentes experiências das escolas procurando incorporar as inúmeras atividades culturais, artísticas, literárias, lúdicas e científicas vivenciadas pelos alunos, ao processo de conhecimento e aprendizado escolar, compondo um projeto curricular. (DOCUMENTO PARA DISCUSSÃO NAS UNIDADES EDUCACIONAIS NA REDE, p. 2).

Vejamos, então, o currículo na escola.

Segundo Macedo, as primeiras preocupações com o currículo no Brasil são de 1920. Desde então, até a década de 1980, o campo foi marcado pela transferência de teorias americanas, centradas em sua maioria no viés funcionalista. Somente na década de 1980, com o enfraquecimento da Guerra Fria, o referencial funcionalista americano foi abalado. Nesse contexto, as vertentes marxistas ganham força no pensamento curricular brasileiro. A pedagogia histórico-crítica e pedagogia marxista são os destaques neste campo.

No início de 1990, o campo do currículo ganha múltiplas influências e assume um enfoque sociológico. Buscava-se, em sua maioria, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder.

Analisando o currículo no Brasil, ainda segundo Macedo, tem-se:

- A perspectiva pós-estruturalista; a história do currículo e a constituição do conhecimento escolar; o currículo em rede.
- A perspectiva do currículo pós-estruturalista, refere-se a questões pós-modernas, pós-estruturalistas, às produções discursivas diversas como educação ambiental, construtivismo, bem como análises capazes de criticar as perspectivas neoliberais na educação.
- A perspectiva histórica do currículo e constituição do conhecimento escolar tem duas linhas principais: o estudo do pensamento curricular brasileiro e o estudo das disciplinas escolares. O estudo do pensamento curricular em estudos recentes tem buscado analisar como a temática do multiculturalismo tem penetrado na produção brasileira de currículo e introduzindo preocupações com a discussão da identidade. O estudo das disciplinas escolares insere-se em uma perspectiva que valoriza a etno-história, e a tentativa de compreender o cotidiano das instituições.
- A perspectiva do currículo em Rede começa a ser divulgada a partir de 1992 e defende que o conhecimento deve ser prático, social e histórico, isto é, os conhecimentos são tecidos em redes que correspondem a contextos cotidianos variados (MACEDO, 2002, P.39).

Para lecionar um componente curricular, como ERET, qual deve ser o perfil do professor? Qual é a formação dos professores de ERET? Como o grupo de professores de ERET se tornou tão integrado e construiu sua história? Qual é o perfil do aluno da Rede Municipal? Esses são dados que serão analisados no próximo capítulo.

3. OS PROFESSORES E OS ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS

3.1 PERFIL DO PROFESSOR DE ERET

Segundo ata dos professores de ERET (2001), um perfil profissional também foi construído no âmbito desse componente curricular. Para sua elaboração considerou-se os profissionais que atuaram nessa área e que, historicamente viveram, aprenderam, construíram, romperam barreiras, abriram caminhos e conquistaram espaços.

A formação acadêmica exigida dos professores do componente curricular ERET, do quadro da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas, foi publicado em Diário Oficial no dia 02 de abril de 2002, edital n° 005/2002:

Bacharelado em Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Administração ou Ciências Jurídicas e Sociais, além da graduação em dos cursos citados o candidato deve apresentar ainda, licenciatura plena em uma das áreas do conhecimento (DOM, 02 DE ABRIL DE 2002, p. 3).

A trajetória de vida desses profissionais fê-los optar pela educação, não abrindo mão do conhecimento, da formação e compreensão dos diversos setores da economia, da tecnologia, da educação e da história da cidade de Campinas.

Estes fatos conferem ao professor de Educação, Relações Econômicas e Tecnologia um *status* de profissional experiente que construiu coletivamente a formação pedagógica, a partir de sua atuação no ensino fundamental. A própria transformação de sua prática, de suas idéias, de seus saberes é o que se pode chamar de processo global de tomada de consciência, pois é conhecedor do sócio-econômico-cultural e político. Esse profissional vem garantindo acréscimos constantes à sua formação continuada. Esses investimentos são

certamente o resultado das mais diferentes formas de manifestação de apoio da SME aos professores da rede.

A formação continuada dos profissionais da Rede Municipal era direcionada especificamente aos professores, em seus trabalhos em sala de aula, e se dava através dos Grupos de Formação.

Os Grupos de Formação Continuada constituíam uma instância valorizada por parcela significativa dos professores que, até então, estavam estruturados de forma segmentada e apenas se reuniam por área de conhecimento em um dia especial da semana. No primeiro ano da gestão do Partido dos Trabalhadores, em 2001, os grupos tiveram esta forma extinta. Somente o Grupo de Formação da então disciplina de Comércio - posteriormente ERET, teve continuidade por iniciativa dos próprios professores que se reuniam periodicamente.

Os subsídios que norteavam as reflexões do grupo orientado pela Professora Monitora Maria Rosely Poletto Ignácio, entre 1998 a 2000, buscavam estruturar um programa de estudo das concepções de educação e de teorias específicas da área; da relação entre educação e trabalho e discussões relativas ao impacto, na educação, da introdução de novas tecnologias na sociedade. Esse estudo se fazia por meio de leitura de textos sobre a questão do currículo e, conseqüentemente, sobre o processo de reorientação curricular, na maioria das vezes textos discutidos pelas coordenadoras pedagógicas e de resoluções da própria Secretaria da Educação. Também estava incluída a formação continuada do professor: havia o incentivo para que buscassem a formação e complementação pedagógica, exigência feita principalmente aos professores com formação em Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis, para que pudessem compreender e participar das discussões sobre teorias de ensino-aprendizagem.

No grupo de formação também ocorriam trocas de experiência em forma de mini-oficinas, nas quais o professor levava a sua prática de trabalho para ser socializada e discutida, por exemplo: como desenvolver com os alunos atividades relacionadas ao tema do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ou sobre como realizar as eleições do Vereador Mirim, projeto desenvolvido pelo Professor Adiwalde de Oliveira Coelho, que incansavelmente contribuiu para estruturar o componente curricular.

Nessa experiência de mini-oficinas houve, além da troca de experiências, o aperfeiçoamento das relações humanas e a integração do grupo de professores do componente curricular.

Em 2001, ano em que estiveram suspensas as atividades, a formação continuada foi reivindicada por quase todos os profissionais, lembrando que os professores de Comércio continuaram a formação por iniciativa própria. No II Congresso Municipal de Educação esse espaço foi reclamado e, em fevereiro de 2003, a SME expôs para os profissionais da rede municipal os novos parâmetros a partir dos quais se estruturaria a Formação Continuada no Município, criando a Coordenadoria Setorial de Formação, cuja estrutura assim se encontra prevista no Decreto nº 14.460/03:

Art. 20 - São atribuições da Coordenadoria Setorial de Formação:

I - realizar as ações de formação em serviço de todos os profissionais da SME, no que se refere às atividades específicas de sua função e àquelas que os constituem como educadores;

II - organizar as ações para suprir as necessidades básicas de formação dos profissionais, exigidas para o exercício da função;

III - viabilizar as diversas possibilidades formativas, tais como grupos de estudos/pesquisa, palestras, oficinas, dentre outros;

IV - viabilizar e organizar o material que subsidie a reflexão curricular de modo mais amplo que as especificidades das áreas de conhecimento;

V - articular a integração da formação entre a SME e a FUMEC;

VI - sistematizar o processo de vivência curricular, de forma a construir o currículo em movimento constante de pesquisa-ação, fundado na promoção constante da investigação e da produção acerca do trabalho pedagógico desenvolvido com a Rede e pela Rede.

Art. 21 - Compete à Assessoria de Currículo, Programa e Pesquisa Educacional:

I - viabilizar o movimento da ação-reflexão curricular para que aconteça na Rede, como um todo, e em cada unidade educacional;

II - sistematizar o processo de vivência curricular de forma a construir o currículo em movimento constante de pesquisa-ação.

A SME, em evento realizado em fevereiro de 2003, apresentou a Proposta do Departamento Pedagógico para a Formação Continuada. Tinha por objetivo a possibilidade de criar, oportunizar e otimizar espaços formativos de circulação de conhecimentos e de experiências pedagógicas, além de sistematizar as ações dos diferentes lugares de formação, como escolas, NAEDs e SME, divulgando resultados.

Segundo Kuenzer,

As demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças (KUENZER, 1999, p. 166).

Com as mudanças que ocorreram após o concurso de 2002, com a efetivação de novos profissionais e mudanças na proposta curricular, os professores de ERET receberam convite da Secretaria da Educação para continuarem a formação sob a orientação da professora Monitora Dilma Dominiquni e do Professor Jacinto Pereira, com o objetivo de atualizar os conteúdos ensinados, tomando como base os eixos temáticos: orientação profissional, conhecimento da estrutura e caracterização do mercado de trabalho (microeconomia) e cidadania.

A dinâmica do grupo de formação de ERET, em 2002 e 2003, em razão das mudanças da nomenclatura, constava o investimento em:

- Cursos de aperfeiçoamento em Informática e Educação oferecidos pelo LIED da Unicamp;
- Participação nos seminários sobre inclusão de alunos deficientes no mercado de trabalho e escola de qualidade para todos, no LEPED da Unicamp;
- Atualização sobre novas tendências e formas de abordagens educacionais através de cursos, seminários e palestras;
- Cursos de atualização sobre mudanças na Legislação Brasileira referentes ao trabalho do menor e do aprendiz;
- Estudos das tendências de educação para o consumo no Brasil e no mundo – DEPAN, Unicamp;

- Análise do perfil sócio-econômico da Região Metropolitana de Campinas;
- Socialização do resultado da pesquisa feita pela CEFs (Coordenadoria do Ensino Fundamental e Supletivo) sobre a validade e mudança da nomenclatura com 96% de aprovação das Escolas Municipais.
- (DOCUMENTO GRUPO DE PROFESSORES DE ERET, 2001, pp. 2 e 3).

O Grupo de Formação de Comércio, posteriormente ERET, contava com uma presença significativa dos professores, pois propiciava estudo e discussões que contribuía para a reorientação curricular e a construção histórica do componente curricular. Existia a troca de experiências e, nessa troca, o aperfeiçoamento das relações humanas e a integração do grupo. Nessa perspectiva, o Grupo de Formação Continuada dos professores de ERET formava um coletivo que tinha objetivos comuns e, entre estes objetivos, estava a reorientação do componente curricular.

3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A REORIENTAÇÃO CURRICULAR

O trabalho dos profissionais da educação pressupõe necessariamente o desenvolvimento de atitudes, valores e procedimentos adequados ao desempenho de suas funções. Para esse desenvolvimento é preciso oportunidades de experimentação e ajuda qualificada. Para desenvolver atitudes e valores, é preciso participar de situações, contextos e ambientes que propiciem esse desenvolvimento.

Os professores do componente curricular ERET, por meio da formação continuada, construíram, romperam barreiras, abriram caminhos e conquistaram espaços para a reflexão sobre a prática, o estudo, e a pesquisa de temas relacionados ao cotidiano escolar. As discussões do grupo incluíam desde o incentivo para que os professores buscassem complementação pedagógica, principalmente os que tinham formação em Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis para que pudessem acompanhar as discussões sobre a área educacional e sobre a reorientação do componente curricular.

Assim,

Para trabalhar com concepções, teorias e práticas que envolvem relações macro e micro da realidade atual é fundamental que os jovens conheçam o mundo, sob a ótica do entendimento e do compromisso, na busca constante da compreensão dos movimentos sociais para transformá-los social e coletivamente, assim como ajudá-los a definir um modo de atuar no mundo, ter consciência de seus valores, da necessidade do exercício da cidadania e dentro de um processo histórico, compreender as profundas mudanças que vêm ocorrendo nas relações de trabalho direta e indiretamente na vida dos alunos (DOCUMENTO ENCAMINHADO A SME, 2001, p. 4).

Segundo Ata do grupo de professores de Comércio (1999), as discussões sobre o componente curricular e sua reorientação, como método e conteúdo de ensino, ocorreram no final da década de 1990 em cursos de formação continuada e discussões sobre reformulação curricular, promovidos pela Secretaria de Educação do Município. O grupo

de professores de Comércio encaminhou para a SME Ata de reunião sobre a reorientação curricular. Segundo Ata dos professores do então componente curricular Comércio,

Apresentava-se um projeto político-pedagógico que expressava a necessidade de repensar os fundamentos teóricos e os conteúdos básicos do componente curricular, que criticava o sistema capitalista, as privatizações, as terceirizações de serviços, o desemprego estrutural, enfim o neoliberalismo. Existia um trabalho no componente curricular voltado para a compreensão das transformações ocorridas na sociedade globalizada (ATA GRUPO DE PROFESSORES DE COMÉRCIO, 1999, p. 2).

A formação continuada, portanto, tinha uma posição central para os professores do componente curricular de Comércio. No estudo do grupo de formação para justificar e divulgar as reformas educacionais implementadas havia a proposta da reorientação curricular, que buscava transformar um ensino tecnicista em um ensino relacionado com o cotidiano do aluno.

A partir da Ata do grupo de formação de professores (1999), afirma-se que: “o componente curricular ERET tem responsabilidade de educar para além do término do Ensino Fundamental. As reflexões e as atividades feitas através dos conteúdos selecionados em cada série estimulam o pensamento crítico”. (ATA GRUPO DE FORMAÇÃO, 1999, p. 4).

Garantindo aos professores liberdade de ação, ainda que dentro de parâmetros científico e orientado por ideais de transformação social, oferecia-se a orientação técnica dos órgãos administrativos, para viabilizar tais transformações na prática pedagógica. Para que essas condições assegurassem o sucesso das reformas, os professores continuaram no grupo de formação em 2002 e 2003. A ênfase no interesse e na atividade deveria pautar a relação professor/reformador da mesma forma em que estaria configurada a relação professor/aluno.

A proposta organizacional do componente curricular de maior permanência durante o período aqui considerado trouxe elementos importantes para o processo de formação profissional dentro de parâmetros de ensino renovado, ou seja, flexibilidade curricular e a liberdade de métodos e procedimentos de avaliação (Conselho de Educação Estadual, nº 23/97).

Para utilizar os parâmetros do ensino renovado, o grupo de professores pesquisou conceitos que atestasse a possibilidade e a necessidade de reorientação curricular, legitimando as propostas renovadas de ensino, com o currículo feito a partir das ações cotidianas. Assim, deveria o professor programar atividades práticas em seu cotidiano escolar, com vistas à aprendizagem dos educandos. Aulas práticas no laboratório de informática, seminários, palestras com profissionais de áreas correlatas aos assuntos tratados e campanhas educativas eram sempre sugeridas nas programações oficiais de ensino, inclusive na formação continuada dos professores.

O professor de ERET acompanhou historicamente a transição para os novos paradigmas da educação e as inovações tecnológicas ocorridas nos últimos anos. Toda a discussão na busca da fundamentação, caracterização e validade do ensino do componente curricular ERET esteve pautada nos cursos de aperfeiçoamento.

O professor de ERET buscou a formação continuada e o aperfeiçoamento e o resultado de tal investimento é a credibilidade dos profissionais que atuam na área da Educação, Relações Econômicas e Tecnologia.

3.3 O PERFIL DOS ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS

Iniciamos o estudo com a análise do perfil dos alunos, destacando que a Rede Municipal de Ensino de Campinas corresponde, segundo dados do ano letivo de 2007 da Secretaria Estadual de Educação, a 67% das escolas de Educação Infantil e 17% das escolas de Ensino Fundamental da cidade. Enquanto o governo do Estado é responsável por cerca de 57% das escolas de Ensino Fundamental e 63% das de Ensino Médio, a rede particular responde por cerca de 26% das Escolas de Ensino Infantil, 20% de Ensino Fundamental e 37% de Ensino Médio.

Em números, essas porcentagens se traduzem para a Rede Municipal de Ensino, no ano de 2007, em duzentas Unidades Educativas, sendo cento e cinquenta e sete equipamentos públicos de Educação Infantil e quarenta e duas EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental). Estima-se em cerca de sessenta mil o número de alunos, e cinco mil o de profissionais pertencentes aos quadros da Educação do município, organizados em duas instituições municipais: a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC), dirigidas conjuntamente pela Secretaria de Educação do município de Campinas.

Ao analisar esses dados importa que consideremos o contexto social dos alunos das escolas municipais de Campinas. A cidade atualmente é o resultado de mais de dois séculos de processos históricos, os quais, em suas dinâmicas e contradições, formaram um município cuja identidade se estabelece no embate entre suas potencialidades tecnológicas e culturais, representadas por importante parque industrial e universidades; e a constituição de uma classe intelectualizada, com alto poder aquisitivo, versus uma ampla população sem

poder econômico e cultural, população periférica que cresce a cada dia, excluída do progresso e da tecnologia.

Campinas, ao mesmo tempo em que produzia riquezas vindas principalmente com o lucro do café, gerava também misérias e exclusões. Ao lado dos títulos da grandeza econômica da cidade, com seus casarões dos barões do café, cuja acumulação de capital permitiu a existência de uma elite emergente controladora das atividades econômicas urbanas, Campinas apresentava, na sociedade imperial da segunda metade do século XIX, uma das maiores populações de escravos da então Província de São Paulo.

A cidade de Campinas e sua história de desigualdade mostram, hoje, grandes disparidades em sua realidade urbana, onde existem altos índices de desemprego, agravados pela crise estrutural do mercado de trabalho, a partir da década de 1990, com a flexibilização do trabalho, retraimento da presença do Estado aliado a altas taxas de acumulação financeira, além do desemprego promovido pelo desenvolvimento tecnológico. O processo de acumulação capitalista em Campinas gerou um grande número de trabalhadores informais e o aumento da violência urbana. Um dos fatos marcantes desse processo foi o assassinato do Prefeito Toninho ocorrido em 2001.

Para as pessoas que vivem na periferia de Campinas, com a ausência de muitas atividades terciárias e a carência de equipamentos sociais, a região central da cidade ostenta uma quase intangibilidade. Segundo Lapa, esta contradição origina-se na constituição da cidade.

Campinas, vinda de uma ordem social colonial escravista, ingressa numa ordem social capitalista. Essa passagem se faz de maneira mais substantiva, coloca então em confronto duas Campinas, uma cidade que corresponde aos valores e comportamentos da ordem senhorial cede o lugar a uma racionalidade burguesa. Nesse jogo, à segunda a primeira se mostra não de todo inconveniente, mas em todo caso comprometedor em várias de suas aparências, componentes e agentes sociais. Dado o alto custo social de uma reciclagem completa, a cidade de aspirações burguesas não vê outra estratégia senão procurar inviabilizar a cidade

senhorial naquilo que ela tinha de indesejável. É preciso fazer desaparecer tudo, ou quase tudo o que não devia ser visto. Em lugar da cidade de taipa despudorada e mal-cheirosa, aspirava-se à cidade de tijolos, bem-comportada e higiênica. Não há hesitações entre simplesmente camuflar o artefato comprometedor ou sua gente molambenta e até, se for o caso, demolir e expulsar do convívio urbano (LAPA, 1996, p. 12).

A expansão urbana da cidade acabou incorporando áreas ao redor do centro sem, no entanto, provê-las de serviços urbanos necessários, como educação, saúde e transporte.

Segundo Lapa, a partir de 1950, as mudanças de uma cidade agrária para uma cidade industrial apoiaram-se em loteamentos aprovados nesse período, cuja incorporação determinou uma falta de continuidade em seu tecido urbano, com precárias conexões viárias e desarticulação do sistema e da organização urbana. Acrescenta-se a isso a falta de planejamento desse processo de expansão, caracterizado pela ausência de políticas agrárias em grande parte do país, que gerou um grande êxodo rural, no decorrer do qual Campinas recebeu grandes contingentes de população de outros estados, desprovida de recursos econômicos.

Campinas, assim como outras cidades brasileiras, as quais se tornaram vulneráveis às atividades do grande capital por serem mais interessantes em termos de lucratividade, colocou cada vez mais para fora de seu centro pessoas que o sistema dispensava, empurrando-as para a periferia, área sem atividades comerciais, de lazer, de órgão público e até de moradia.

O texto do 1º Congresso da Cidade denuncia que:

considerável parcela do poder constituído, que se dispôs a alargar indiscriminadamente os limites urbanos, potencializando a especulação imobiliária e dificultando ao máximo qualquer controle por parte do governo municipal. (Resolução do 1º Congresso da cidade de Campinas, 2004, p. 32).

A expansão da cidade sem um planejamento urbano resultou em ocupações sem infra-estrutura e na exclusão de grande parte da população ao direito de condições básicas de vida.

No período de 1998 a 2002, lecionar como professora substituta na periferia, me permitiu verificar que muitos bairros e vilas afastados do centro não possuem infra-estrutura adequada e as escolas eram o único órgão público presente na região. É justamente nessas áreas periféricas que a presença de equipamentos públicos se faz mais necessária e urgente.

As escolas públicas municipais se encontram, em sua maioria, nas áreas periféricas da cidade, uma vez que a expansão urbana de Campinas se deu pela criação de bairros distantes do centro, nas zonas periféricas mais desvalorizadas, com ocupações de grandes áreas totalmente desprovidas de quaisquer serviços de urbanização, principalmente nas regiões Sul, Sudoeste e Noroeste, com extensas zonas de ocupação e baixa qualidade de vida.

O texto do 1º Congresso da Cidade de Campinas identifica regiões de intensa miséria também nas áreas que supostamente teriam um melhor *status* sócio-econômico. Reconhece como regiões especialmente precarizadas, em todos os âmbitos, as regiões do Campo Belo (Noroeste); Jardim Campineiro (Norte); Rua Moscou (Leste) e Parque Oziel (Sul).

Na periferia de Campinas, a existência de esgoto, energia elétrica e até postos de saúde e escolas foram conseguidos através da luta e reivindicações ao poder público por parte de seus moradores organizados em associações.

Santos expressa que a cidade de Campinas se caracterizaria, em fins do século XX, como “grande e obsoleta cidade, maltratada pelo esgotamento de sua gestão e pela erosão de sua modernização atrasada” (SANTOS, 2002, p. 23).

Campinas, a partir de 2001, dimensiona-se como região metropolitana, que congrega 19 municípios. As imensas desigualdades fazem com que a situação sócio-econômica se expresse em uma grande complexidade social.

Com efeito, um levantamento realizado pela Fundação SEADE, em 90 municípios da área administrativa de Campinas em 2003, aponta que 20% da população que compreende essa região, perfazendo quase um milhão de habitantes (999,4 mil), vivem em situação de pobreza extrema, em razão dos níveis de rendimento, das necessidades associadas à saúde, educação e seguridade social. Desses, aproximadamente 30% vivem na cidade de Campinas (299.700 habitantes).

A desigualdade não está somente na periferia, mas em toda a cidade, como informa o SEPLAN/2004:

é difícil trabalhar com a noção de bairros na cidade de Campinas, o que pode ser verificado até pela forma como são indicadas as suas delimitações nos mapas urbanos de localização. O mais apropriado, seria ‘unidades territoriais básicas’, congregadas em regiões, conceito através do qual o setor de Planejamento da PMC esquadrinha a cidade. O problema parece existir desde a gênese da constituição urbana.

Lapa identifica o contorno da cidade, dentro do qual:

se esboçam os primeiros bairros, então chamados subúrbios, que vão definindo aos poucos e naturalmente passando aquela linha: Guanabara, Bonfim, Ponte Preta, Taquaral, Bosque dos Jequitibás e Fundão (atual Vila Marieta). Dá-se então a regionalização da cidade, imposta pela sua expansão (LAPA, 1996, p.53).

Segundo Cano, o período relatado, fim do século XIX até a década de 1930, refere-se a uma primeira fase de construção de bairros periféricos, os quais são ocupados hoje pela classe média da cidade. Tal característica, aliás, já estava presente desde a sua formação,

pois os lotes de terreno foram comprados pela incipiente classe média que esperava sua valorização, com a promessa desenvolvimentista da cidade. A expansão urbana, que ocorreu a partir de 1930, estava articulada à própria dinâmica econômica da cidade que atendia aos interesses da elite local. No contexto da crise da economia cafeeira, a elite da cidade volta-se para atividades urbanas mais lucrativas, transformando-se o proprietário rural em proprietário urbano, tornando-se interessante economicamente o investimento em construção civil.

Já no período de 1965 a 1979, registra-se a formação de uma segunda periferia, com a construção de conjuntos habitacionais financiados pelo SFH, Sistema Financeiro de Habitação, em áreas distantes sem nenhuma infra-estrutura, como o caso da região do Jardim São Marcos. A partir desse período:

Começam também a surgir favelas na cidade, povoadas por levas migratórias rurais de regiões como Paraná, Mato Grosso e Nordeste, população esta que, excluída do mercado de trabalho formal, seja por condições de baixa qualificação, seja pelo esgotamento econômico e crises estruturais nacionais do mercado de trabalho, integram os índices de exclusão social, agravando o processo de periferização e marginalização urbana (CANO, 2002, p. 126).

No início de 1990, Campinas registrava 107 núcleos de favelas cadastradas, sendo que em 1992 já havia 57 focos de ocupação, grande parte em locais de risco. De acordo com o último levantamento da SEHAD (1998-1999), estimou-se que a população de Campinas, constituída por habitantes de favelas e ocupação, era de 157.648 habitantes, ou seja, 17% da população da cidade. As ocupações são um fenômeno social cada vez mais freqüente, a partir da década de 1990. Destaca-se o complexo Oziel e Monte Cristo na região Sul, que juntos possuíam, em 2001, uma população estimada em 30 mil pessoas, conforme a Secretaria da Habitação da PMC, ou 55 mil pessoas, conforme as associações da ocupação, sendo conhecida como a maior ocupação da América Latina.

Dentro deste contexto social, as escolas municipais de Campinas são construídas em caráter emergencial para atender à expansão urbana, e quase sempre em terrenos desvalorizados, próximos a favelas ou a terrenos com acidentes naturais de topografia, nos bairros mais periféricos.

Em 1995, o Plano Diretor Educacional de Campinas procurou estabelecer diretrizes estratégicas de ordenamento e controle dos processos de produção e apropriação do espaço urbano, bem como a implantação de equipamentos públicos. Foi instituído, então, um macrozoneamento, que dividiu o município em sete macrozonas para direcionar as ações de urbanização a curto, médio e longo prazo, incluindo a extensa área rural do município, e identificando critérios sócio-econômicos espaciais para intervenções do poder público.

As macro-regiões são assim expressas:

Região Sul, Região Norte, Região Sudoeste, Região Noroeste, Região Leste, Distritos de Sousas e Joaquim Egidio e o Distrito de Barão Geraldo (PLANO DIRETOR EDUCACIONAL, 1995, p. 70).

As discussões do 1º Congresso da Cidade de Campinas, realizado em 2003, porém, apontavam:

uma revisão desta repartição e propuseram uma outra demarcação, principalmente por que um dos pontos da política da gestão petista do governo no período, pautava-se pela busca de uma gestão integrada das políticas públicas de Saúde, Educação, Serviços e de Programas Governamentais como Balcão de Empregos, Banco do Povo, Renda Mínima, Bolsa-escola, Pró-renda, Paidéia (Sistema de Saúde Municipal), Ceprocamp e as discussões do Orçamento Participativo (Resolução do 1º Congresso da Cidade de Campinas, 2004, p. 24).

Dentro das macro-regiões, a região Sul é a maior área da cidade de Campinas e, conseqüentemente, a que possui o maior número de escolas municipais, abrangendo também características desiguais de realidade social e urbana. Compreende desde áreas

centrais, como as próximas ao Guarani e Rua Abolição, até ocupações, como o Complexo do Oziel, integrado pelo Parque Oziel, Jardim Monte Cristo, Jardim do Lago II e Gleba B.

Estão presentes nessa região, por exemplo, unidades escolares que se tornaram conhecidas fora do município por características próprias, como a EMEF Vicente Ráo, uma das escolas mais antiga da rede, fundada em fevereiro de 1968, e uma das mais bem conceituadas. Na década de 1990 foi mostrada em rede nacional de TV, pelas filas e acampamento de pais em frente ao portão, para efetuar a matrícula de seus filhos, numa época em que as vagas eram de quem chegasse primeiro.

A breve referência da composição geográfica da cidade de Campinas permite afirmar que também é muito desigual a presença de equipamentos públicos, culturais, de lazer e consumo na região, os quais se concentram nas regiões de maior poder aquisitivo.

De acordo com a Associação Nacional de Empresas de Pesquisa (ANEP), no chamado critério Brasil, as faixas de consumo são: (Classes A, B, C, D, E), e de acordo com a Classificação da Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado (ABIPEME), o perfil sócio-econômico da população escolar da rede pública pesquisada está situado nos estratos E e D.

Segundo a ANEP, a pesquisa chegou aos seguintes números:

Leste: A região tem 55% de sua população nos estratos D e E, e 31% no estrato C.
Noroeste: A região tem 62% de sua população nos estratos D e E, e 24% no estrato C.
Sudoeste: A região tem 56% de sua população nos estratos D e E e 38% no estrato C.

Norte:

A região tem 59% de sua população nos estratos D e E e 32% no estrato C.

Sul:

A região tem 53% de sua população nos estratos D e E e 42% no estrato C.

Pode-se afirmar a partir dos dados sócio-econômico dos alunos que o progresso e o desenvolvimento da cidade de Campinas não trouxeram, para todos, benesses, bem estar e qualidade de vida. Obviamente isso não seria possível dentro da lógica capitalista e do contexto histórico em que vivemos.

É na periferia e nesse contexto social que se inserem os alunos da Rede Municipal de Campinas, para quem é preciso que a democratização da escola se complete, com um efetivo acesso ao conhecimento e na obtenção da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A explanação histórica, política, econômica e social realizada nos capítulos anteriores teve como objetivo buscar no passado as possíveis justificativas para as transformações que ocorreram na nomenclatura, no conteúdo do componente curricular ERET e na rede municipal de Campinas, em uma cidade profundamente marcada, no seu presente e em seu passado, pelo acentuado privilégio econômico de poucos e a exclusão econômica da maioria. Como parte de um trabalho consciente de reequilíbrio dessa sociedade, é mister incluir no currículo escolar da Rede Municipal de Educação, a questão político-econômica-social que envolve seus alunos, moradores das regiões mais pobres da cidade.

Busquei reconstruir alguns elementos da História da Educação e do componente curricular ERET. O aspecto específico realçado foi o de relacioná-la tanto com as mudanças ocorridas no processo de industrialização do país, quanto com as ações e políticas da educação, sinalizando para uma concepção ampliada e inovadora do Ensino Fundamental.

Busquei evidenciar que a política da Secretaria da Educação de Campinas, na gestão 2000-2004, possibilitou a reorientação da grade curricular do município e que com a nova identidade do componente curricular ERET, pode-se afirmar que se assumiu um processo social formador integral, indo além da formação para o trabalho.

Refletir sobre a escola brasileira e o currículo do Ensino Fundamental é sinalizar para a necessidade de uma escola de natureza científico-tecnológica para todos, em todos os níveis e ramos de ensino, e concluir que no presente contexto nacional, em que o desemprego alija grande parte da população do bem-estar social mínimo, tornar-se

professor da área econômica no Ensino Fundamental traz responsabilidades. Decorrente dessa responsabilidade, surge também um grande incômodo frente à realidade, cuja mídia afirma que educação é tudo, e que bastam escolas repletas, que sejam para todos, que cada um faça sua parte e que os professores se reciclem, para que todas as enfermidades sociais sejam sanadas.

Por dez anos como docente de meninas e meninos de bairros periféricos de Campinas, onde a miséria e a violência se fazem presentes no cotidiano, dificilmente se torna convincente a afirmação de que basta ser uma professora nota 10 para que tudo se resolva. Tampouco a satisfação na aprovação do concurso público para professor de ERET, em 2002 na Rede Municipal de Campinas, me convenceu de que era o caminho para um futuro promissor.

Menos ainda acreditei que a memória de lutas que eu e meus companheiros e companheiras docentes empreendemos, para que o componente entrasse na grade curricular, e dela não saísse; para que houvesse concurso para efetivar os professores; convenceu-me de que era o caminho para um futuro melhor. Pelo contrário: tais experiências imprimiram em mim a convicção de que um trabalho coletivo de qualidade social, cômico e comprometido com aqueles educandos, filhos e filhas de trabalhadores, é possível se promover um movimento de mudanças frente ao sistema vigente e livrar a formação escolar da subordinação às leis do mercado, como afirma Frigotto:

A Educação é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas e lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade (FRIGOTTO, 1995, p. 31).

Como grande parte de meus pares, acredito que uma nova educação é possível, mas obviamente sabendo que somente a mudança de orientação política e ideológica do município não nos levaria ao melhor dos mundos, uma vez que o nosso mundo objetivo segue a lógica capitalista em curso.

Em resumo, a escola precisa mudar porque mudou o mundo, porque mudou seu público e porque é preciso fazer com que a democratização de acesso à escola se complete com uma efetiva democratização no acesso ao conhecimento e na obtenção da cidadania.

Hoje é necessário inventar uma nova escola. É necessário saber ouvir, despertar confiança, estabelecer vínculos, combater a mercantilização. Agarrar sua história com as próprias mãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda (org.). **O sentido da escola**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **A nova morfologia do trabalho e o desenho multifacetado das lutas sociais**. A comuna nº6, Setembro, 2004.

BATISTA, R. L. **Desafios do trabalho – capital e luta de classes no século XXI**. Londrina: Práxis, 2004.

BARRETTO, Margarita. **Vivendo a História de Campinas**. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Ática, 1982.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, D.O.U., 05/10/1988.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 e 42 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18/abril/1997.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, 2000.

CANÊDO, L. B. **A classe operária vai ao sindicato**. São Paulo: Contexto, 1991.

CANO, Wilson. **Região Metropolitana de Campinas**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento - Brasil: JK - JQ**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

CORREIO POPULAR. Campinas, 09/09/2007, p. A4.

CUNHA, Luiz Antônio. **As raízes da escola de ofícios manufatureiros no Brasil – 1808/1820**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.

_____. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 3º ed. Niterói: Cortez, 1999.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base – 1961/1966**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

FERRETI, Celso João. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90**. Educação & Sociedade, ano XVIII, n.º 59, agosto/1997.

FOLHA ON LINE. São Paulo, [http:// www.folha.uol.com.br/folha/educacao/](http://www.folha.uol.com.br/folha/educacao/). Acesso em 19/05/2003.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Pontes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a formação técnico-profissional frente a globalização excludente e o desemprego estrutural**. In Silva, L. H (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, Huidobro. J. E. **Mudanças nas concepções atuais da educação de adultos**. Anais, Brasília: MEC-INEP-SEF/UNESCO, 1994.

GENTILI, Pablo. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora**. In: *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

- GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GOMES, Angela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- JACOMELI, Mara Regina Martins. **PCNs e Temas Transversais: análise histórica da política educacional brasileira**. Campinas: Alínea, 2007.
- KUENZER, Acácia. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da arte**. Brasília: REDUC, 1999.
- LAPA, José Roberto do Amaral. **A cidade: os cantos e os antros – Campinas 1850-1900**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores associados, 2005.
- OLIVEIRA, Dalila de Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). **Programa de Governo para as eleições Municipais de 2000**. Campinas, 2000.
- PILETTI, Claudino. **Técnicas Comerciais**. 16ª ed. Vol. I e II. São Paulo: Ática, 1995.
- MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino Técnico e Globalização – Cidadania ou submissão**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.
- Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino fundamental; introdução dos parâmetros curriculares. Brasília: MEC/SEF, 1988.

Paro, Vitor Henrique. **Escola e formação profissional**, Cultrix: São Paulo, 1975.

PESSOA, Ângelo Emílio da Silva (org.). **Conhecer Campinas numa perspectiva Histórica**. Campinas: Secretária Municipal de campinas, 2004.

RIBEIRO, Osni Moura. **Técnicas Comerciais**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos Ribeiro. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 17º ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SANTOS, Antônio da Costa. **Campinas, das origens ao futuro**. Campinas: Ed. Da Unicamp, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____.(org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores associados, 2005.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas, 2001.

DOCUMENTOS PRODUZIDOS PELA CEE/SME/PMC

AGENDA ESCOLA VIVA 2003. Publicação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 2003.

ANAIS do II Congresso Municipal de Educação. 2001. Publicação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 2001.

ANAIS do III Congresso Municipal de Educação. 2002. Publicação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 2002.

ATA - Grupo de Estudos dos Professores de Comércio. Campinas, 1998.

_____. Reorientação da disciplina de Comércio, 1999.

_____. Componente curricular E.R.E.T., 2001.

CADERNOS do II SIE, Prefeitura Municipal de Campinas, 2002.

CARTILHA ORÇAMENTO PARTICIPATIVO, Produção IMA, Campinas, 2003.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO, 2001 - 2002.

DELIBERAÇÃO CEE Nº 23/97.

DOCUMENTO, reunião Conselho Municipal de Educação, 2001.

REGIMENTO Comum das Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Supletivo.

Campinas, S.P.

RESOLUÇÃO DO 1º CONGRESSO DA CIDADE DE CAMPINAS, DOM 19/06/2004.

REVISTA ESCOLA VIVA. Publicação da SME/PMC, Campinas, junho de 2004.

REORIENTAÇÃO CURRICULAR. Documento produzido pela SME/PMC, junho de 1999.

ANEXO A

Lista de abreviaturas e siglas

ANEXO A

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVP - Avaliação do Projeto Pedagógico;
CEE - Conselho de Educação Estadual;
CEFs - Coordenadoria do Ensino Fundamental e Supletivo;
DOM- Diário Oficial do Município;
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente;
EF - Ensino Fundamental;
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental;
ERET - Educação, Relações Econômicas e Tecnologia;
GF - Grupo de Formação;
GT - Grupo de Trabalho;
LIMAE - Linguagem, Movimento, Arte e Educação;
NAED - Núcleo de Ação Educativa Descentralizada;
NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional;
OP - Orçamento Participativo;
OS - Orientação Sexual;
PPP - Projeto Político Pedagógico;
RMC - Região Metropolitana de Campinas;
RME - Rede Municipal de Ensino;
PMC - Prefeitura Municipal de Campinas;
TD - Trabalho Docente;
TDC - Trabalho Docente Coletivo;
TDI - Trabalho Docente Individual;
SME - Secretaria Municipal de Educação;
UE - Unidade Educacional;
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas.

ANEXO B

Capa do livro de técnicas comerciais

ANEXO C

Índice do livro de técnicas comerciais

ANEXO D

Reportagem Aula Negociada
Diário do Povo, 08 de outubro de 2000

ANEXO E

Reportagem olho na carteira
Diário do Povo, 08 de outubro de 2000

ANEXO F

Grade curricular do ensino fundamental da cidade de Campinas

ANEXO G

Lei nº 9268, de 20 de maio de 1997

ANEXO H

Decreto nº 12579, de 15 de julho de 1997

ANEXO I

Resolução SME nº 03/2002

ANEXO J

Hino E. E. Profº Adivalde de Oliveira Coelho