Revista Espaço do Currículo
ISSN 1983-1579
Doi: 10.15687/rec
http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php

10.15687/rec.v19i2.66961
DEMANDA CONTÍNUA

TERRITORIALIDADE NOS CURRÍCULOS DO ENSINO TÉCNICO: ABORDAGEM COMPARATIVA SOBRE OS PROGRAMAS DO CENTRO PAULA SOUZA

CURRICULUM PLACE-BASED POLICIES: A COMPARATIVE APPROACH ON THE CENTRO PAULA SOUZA, SÃO PAULO, BRAZIL

CURRÍCULO DE EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL: UN ENFOQUE COMPARATIVO SOBRE LOS PROGRAMAS DEL CENTRO PAULA SOUZA, BRAZIL

Matheus Pereira Graciano[1] 0000-0003-3166-7476
Paulo Roberto Prado Constantino[2] 0000-0002-4612-4063

[1] Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – São Paulo, São Paulo, Brasil; matheus.graciano@cpspos.sp.gov.br
[2] Universidade Estadual Paulista – Presidente Prudente, São Paulo, Brasil; paulo.constantino@unesp.br

RESUMO:

O presente trabalho tem por objetivo analisar e comparar, em planificações curriculares da educação profissional técnica de nível médio no Estado de São Paulo, os elementos relacionados à territorialidade dos currículos. Na investigação de três planos, a perspectiva adotada para a comparação foi a analítico-especulativa, ao coletar evidências e reunir análises para servir de alerta ou orientação aos sistemas educacionais públicos. Como resultado, os planos de cursos analisados apontam para a flexibilização dos currículos, sem indicar o princípio da territorialidade expressamente nos documentos. Porém, não exploram como isso poderia ser feito. Quanto às políticas, nota-se que os documentos curriculares e instruções tensionam a relação de descentralização-recentralização entre escolas e administração central. Há uma cobrança da instituição focalizada para que o currículo prescrito seja desenvolvido, ao mesmo tempo em que se espera a territorialização destes, com uma autonomia sendo textualmente defendida. O equilíbrio entre estes dois movimentos – conceder autonomia e realizar a gestão de uma instituição de grandes proporções é um desafio à negociação e às políticas públicas educacionais e gestionárias a serem empreendidas.

Palavras-chave: educação profissional e tecnológica; currículo; territorialização; educação comparada; CEETEPS.

ABSTRACT:

The goal of this paper is to analyze and compare, in curricular planning of secondary technical professional education in the State of São Paulo, the elements related to the place-based of the curricula. In the investigation of three curricular plans, the perspective adopted for the comparison was the analytical-speculative one, when collecting evidence and gathering analyzes to serve as a warning or guidance to public education systems. As a result, the analyzed course plans point to the flexibility of curricula, without expressly indicating the principle of place-based policies in the documents. However, they do not explore how this could be done. As for the policies, it is noted that the curricular documents and instructions stress the decentralization-recentralization relationship between schools and central administration. There is a demand from the focused institution for the prescribed curriculum to be developed, at the same time that its local-based goals are expected, with an autonomy being textually

defended. The balance between these two movements – granting autonomy and managing an institution of large proportions is a challenge to negotiation and to the educational and management public policies to be undertaken.

Keywords: vocational education; curriculum; place-based policies; comparative education; CEETEPS.

RESUMEN:

El objetivo de este trabajo es analizar y comparar, en la planificación curricular de la educación técnica profesional secundaria en el Estado de São Paulo, los elementos relacionados con la territorialidad de los planes de estudio. En la investigación de los tres planos, la perspectiva adoptada para la comparación fue la analítica-especulativa, al recolectar evidencias y recopilar análisis para que sirvan de alerta u orientación a los sistemas de educación pública. Como resultado, los planes de estudio analizados apuntan a la flexibilidad de los planes de estudios, sin señalar expresamente el principio de territorialidad en los documentos. Sin embargo, no exploran cómo podría hacerse esto. En cuanto a las políticas, se observa que los documentos e instructivos curriculares enfatizan la relación descentralización-recentralización entre las escuelas y la administración central. Hay una demanda de la institución focalizada para que se desarrolle el currículo prescrito, a la vez que se espera su territorialización, defendiéndose textualmente una autonomía. El equilibrio entre estos dos movimientos, otorgar autonomía y administrar una institución de grandes proporciones, es un desafío a la negociación ya las políticas públicas educativas y de gestión a emprender.

Palabras clave: educación profesional y tecnológica; plan de estudios; territorialización; educación comparada; CEETEPS.

Introdução

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

Adotamos aqui o conceito de territorialização (Leite, 2002; Leite, 2005) das propostas na educação técnica, que iria ao encontro de uma demanda pedagógica, posta na especificidade do currículo de acordo com a região ou localidade na qual o curso será oferecido, de modo que se torne acessível aos jovens e adultos, ofertado em escala compatível com as necessidades de aprendizagem e que promova a inserção social de seu público. Segundo Leite (2005), trata-se de um movimento que aposta "na articulação das escolas com instituições locais, e na atribuição de responsabilidades a esses territórios locais" (Leite, 2005, p. 16), tendo por crença que essas medidas de políticas educativas e curriculares gerarão educação de qualidade e melhor

desempenho dos órgãos centrais (Leite, 2005).

Ainda sobre esta elaboração e gestão curricular localizada, Carlinda Leite (2005) menciona que a proposta permitirá a construção de um currículo mais próximo às especificidades da comunidade escolar. Assim, as territorializações das ações educativas seriam justificadas pela incorporação da realidade e a especificidade existente em cada escola de maneira única, o que não seria possível em um currículo definido em escala nacional – ou estadual – que fosse adotado indistintamente. Partindo desse pressuposto, seria fundamental examinar os aspectos que envolvem a implementação e o desenvolvimento curricular, além de pesquisar os meios pelos quais um currículo formal prescrito pode ser 'territorializado' na educação profissional.

Dessas primeiras observações surgiram nossas indagações: os currículos formais de ensino técnico, dentre os oferecidos no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS ou Centro Paula Souza), uma autarquia estadual que reúne as Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) de São Paulo, apresentam indícios e possibilidades de territorialização na sua concepção formal? Esta seria uma questão que guiaria esta investigação no campo educacional, especificamente tratando destes currículos do ensino técnico de nível médio no CEETEPS.

Posto isto, o artigo tem como objetivo analisar e comparar, em planificações curriculares da educação profissional técnica de nível médio no Estado de São Paulo, os elementos relacionados à territorialização dos currículos. Entre os objetivos específicos buscamos mapear os fundamentos teóricos para esta territorialização curricular (Leite, 2005) e comparar diferentes currículos do ensino técnico do CEETEPS para verificar diferenças e semelhanças, tendências e linhas conceituais sobre a temática, com o auxílio da comparação metodologicamente elaborada (Bereday, 1972; Schriewer, 2018).

Em nossa investigação dos planos curriculares, a perspectiva adotada para a comparação foi a analítico-especulativa (Short, 1991), ao coletar evidências e reunir análises para servir de alerta ou orientação aos sistemas educacionais públicos. De acordo com Schriewer (2018), o benefício das comparações de natureza complexa (Schriewer, 2018) é variado, mas o esclarecimento de aspectos e processos educacionais seria uma contribuição decisiva destes estudos comparados. O método da Educação Comparada também dissociaria a ideia simplista de agrupamentos somente por semelhanças ou diferenças entre fatos educacionais, para aproximar-se do nível das relações generalizáveis (Schriewer, 2018). Nesta direção, a análise comparativa curricular seria útil para estudarmos os múltiplos fenômenos relacionados ao currículo, estendidos a outros contextos e cenários.

O estudo se justifica pela relevância emprestada aos estudos comparativos na educação profissional e tecnológica em nível internacional nos últimos vinte anos, observada por autores como Fischer (2020), Evans (2020), Gonon e Deissinger (2021), Keating; Medrich; Volkoff; Perry, (2002), a partir da Europa, Ásia e Oceania. A princípio, podemos considerar que os estudos na área da educação profissional técnica, normalmente associada às etapas da escolaridade básica propedêutica (ensino secundário, *high school level,* ensino médio), vêm ganhando espaço nos campos de pesquisa, dada a natureza dinâmica da educação profissional e tecnológica (EPT) identificada por esses autores (Keating; Medrich; Volkoff; Perry, 2002).

No Brasil, o ensino técnico toma parte nas iniciativas da EPT, também reconhecidos internacionalmente como programas de educação e treinamento vocacional (VET). Estas primeiras aproximações da EPT seriam importantes para compreendermos os limites em que estes currículos do ensino técnico são originados e desenvolvidos. Assumimos que os documentos oficiais e regulações evidenciam a necessidade de adaptação curricular (Brasil, 2021; São Paulo, 2022). Por isso, quando olhamos detidamente para o ensino técnico e sua ligação explicita com o mundo do trabalho, percebemos que a territorialização na EPT é premente. Apesar de prevista nas leis e diretrizes, não há indicações conceituais ou práticas de como isso poderia ocorrer (Brasil, 2021; São Paulo, 2022).

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

Fundamentação

Em primeiro, devemos assinalar um marco teórico sobre os currículos. Ao trilhar o percurso entre autores variados, notamos que os documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apresentam o currículo formal e prescrito de forma complexa, como condutor dos aspectos centrais do processo educativo, mobilizando elementos como os conteúdos, o ensino e a aprendizagem, a avaliação e os ambientes e recursos (UNESCO/IBE, 2018). Adamson e Morris (2015), dois comparatistas dos currículos, reforçam a ideia de que o "currículo é algo multifacetado e complexo, operado numa variedade de pontos focais e que se manifesta de diversas maneiras" (Adamson; Morris, 2015, p. 345), com implicações sociais e políticas incontornáveis. Na pesquisa que subsidia este

artigo, estudamos o currículo formal prescrito, portanto, o currículo vivenciado ou informal não será objeto de atenção, apesar de reconhecermos sua importância.

A fim de localizar o currículo em suas raízes ideológicas, Adamson e Morris (2015) desenvolveram um quadro que explicita suas relações e que apresentamos a seguir, localizando grandes grupos ideológicos: racionalismo acadêmico, eficiência social e econômica, reconstrutivismo social, ortodoxia, progressivismo e pluralismo cognitivo. Dois deles nos interessam em razão de nosso estudo:

Quadro 1 - Dois exemplos de ideologias e componentes dos Currículos, por Adamson e Morris (2015)

Componente/Ideologia	Intenções	Conteúdo	Métodos de Ensino/Aprendizagem	Avaliação
Racionalismo acadêmico	Aprimorar a capacidade Intelectual e as habilidades cognitivas dos discentes e ensiná-los como aprender	Focalizar o conhecimento, habilidades e valores derivados das disciplinas acadêmicas.	Focalizar o ensino didático e expositivo e a promoção da aquisição de habilidades primárias.	Enfatizar a avaliação do conhecimento e as habilidades do discente e o rigor acadêmico
Eficiência social e econômica	Atender às atuais e futuras necessidades de recursos humanos de uma sociedade.	Conhecimento e habilidades relevantes para o futuro emprego.	Enfatizar o domínio e a aplicação de habilidades	Enfatizar a avaliação da capacidade discente de aplicar seu conhecimento e suas habilidades

Fonte: Adaptado de Adamson e Morris (2015, p. 348)

Este Quadro 1 nos será útil mais adiante na identificação das ideologias predominantes em documentos curriculares. Estas definições de currículo elencadas abarcam aspectos diferentes da planificação e execução dos currículos: “as duas primeiras focalizam o conteúdo ensinado e a terceira e quarta, os objetivos da educação. As três últimas dizem respeito aos processos de transformação experimentados por aqueles que se envolvem em iniciativas educacionais” (Adamson; Morris, 2015, p. 347). Posteriormente, tais definições quanto à ideologia e tipologia dos currículos apoiarão a classificação e comparação dos documentos de pesquisa.

Para complementar esta análise geral dos currículos, Marsh e Willis (1995) identificavam sete grandes conceitos de currículo na literatura quanto aos conteúdos prestigiados, a saber: Legado Clássico, Saberes Estabelecidos, Utilidade Social, Aprendizagem planejada, Aprendizagem vivenciada, Transformação pessoal e Experiências de vida. Estes conceitos também foram considerados em nosso estudo.

Aprofundamos os estudos curriculares comparados a partir da perspectiva da *territorialização* contida nos planos de cursos prescritos. Segundo Carlinda Leite (2005), tal conceito circula desde a segunda metade da década de 1970, mas se tornou mais evidente em documentos recentes das políticas organizacionais dos sistemas educacionais e dos currículos. A crítica feita no contexto de Portugal (Leite, 2005; 2006) caberia também ao Brasil e, dadas as dimensões e amplitude do atendimento escolar, ao cenário do Estado de São Paulo. Segundo Leite (2005), em Portugal, desde o período de ascensão da escola como uma instituição democrática, "começaram a ouvir-se críticas à existência de currículos emanados da administração central assentes em lógicas *uniformes* e *uniformizantes* e que ignoram as realidades locais" (Leite, 2005, p.17). O embate entre centralização-descentralização seria, ao que nos parece, anterior e incontornável nos grandes sistemas públicos educacionais. Nas políticas públicas educativas vigentes, existe uma percepção da necessidade de descentralização curricular que antecederia à territorialização. Pacheco (2000) estabelece um marco sobre a centralização/descentralização curricular. Baseado em outros tipos, ele cria um quadro conceitual sobre análise de políticas curriculares, em que desvela quatro modelos, como exemplificado no Quadro 2 que se segue:

Quadro 2 – Modelos de políticas curriculares

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

Fonte: Baseado em Pacheco (2000, p. 143).

Segundo Pacheco, além da distinção entre modelos a ser operada, a questão que se coloca em termos de descentralização curricular é a de "saber até que ponto o Estado-território nacional confere competências curriculares à escola-território local, com a mediação ou não de administrações intermédias" (Pacheco, 2000, p. 152). Notamos que, mesmo que defendida nos documentos das políticas públicas (Brasil, 2021; São Paulo, 2022), a autonomia curricular esbarra no interesse do Estado em ceder o poder de decisão. Na arena das disputas políticas, surgem embates entre o pensamento curricular centralizado e um currículo descentralizado.

Além disso, temos a questão do pertencimento de regiões e culturas distintas a seguirem um currículo único, baseado em uma política pública educacional centralizadora.

Dessa forma, descentralizar o currículo de acordo com as várias necessidades que se fazem presentes no mundo escolar contemporâneo parece inevitável. Dentre as várias formas de descentralização curricular, a territorialização é uma das possibilidades presentes na área da educação, e a que em especial nos interessa, pois se mostra como um recurso instrumental para a democratização e a eficiência educacional (Leite, 2005).

A territorialização das políticas públicas (TPP) é uma tendência presente em vários países. Porém, pelo fato de o tema não possuir "um corpo de literatura estabilizado, sendo antes o resultado de intuições e avanços de vários quadros disciplinares e sobretudo da experimentação e aprendizagem em torno das chamadas *place-based policies*[1] (Dias; Seixas, 2019, p 48), sua definição não é simples. Assim, o conceito *territorialização* indica que o território se tornou um aspecto importante para o Estado, permitindo que os agentes locais participem de forma mais ativa nas políticas públicas. A autora conduz aspectos importantes sobre a territorialização, ao solicitar que se "definam políticas educativas locais e que se assumam papéis outrora apenas atribuídos aos responsáveis pela administração central" (Leite, 2005, p.23), com a instauração, em nível local, de um planejamento estratégico e projetos curriculares (Leite, 2005).

Não se trata de um entendimento isolado. Para Mouraz (2017), alinhando-se com Carlinda Leite, "este conceito assenta na possibilidade que os territórios locais e os seus agentes têm de decidir assuntos relativos à educação, de acordo com princípios e interesses que são relevantes localmente" (Mouraz, 2017, p. 01). Podemos assim reconhecer que a imposição de um currículo centralizador gera resistências dos atores locais na educação. Segundo Leite, elas iriam desde "o 'nada-fazer' para mudar até ao fazer, mas apenas num cumprimento técnico, não susceptível de gerar novos profissionalismos e novas culturas organizacionais" (Leite, 2005, p. 19).

Por fim, importa-nos demarcar que os estudos comparados dos currículos, abarcando as operações escolares sobre o conhecimento – sua seleção, organização, classificação e aquisição – deveriam ocupar uma posição importante nos sistemas educacionais contemporâneos, afinal, os debates sobre o conhecimento seriam cruciais para o avanço da educação em seus diferentes níveis e etapas (Young, 2008). E a interseção da educação profissional e da educação

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

comparada tem sido saudada por autores que vislumbram as oportunidades de investigação gestadas, como defendido por Evans (2020) e Fischer (2020).

Em seu texto sobre as comparações curriculares, Adamson e Morris (2015) indicam três perspectivas para as comparações curriculares – avaliativa, interpretativa e crítica. Adotamos a *perspectiva interpretativa*[2] em nossas análises.

Metodologia

Quanto à localização da pesquisa, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza é uma autarquia de governo destinada a articular a educação profissional e tecnológica pública em todo o Estado de São Paulo. Reunidas às 74 Faculdades de Tecnologia (Fatec) e uma Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, contavam-se 223 Escolas Técnicas Estaduais (Etec) para a oferta de 212 diferentes cursos de ensino médio, técnico e integrado em diversos municípios (CETEC, 2021), além da formação inicial e continuada em variadas frentes.

Cerca de 228 mil alunos estavam matriculados nas Etecs no primeiro semestre de 2021, além de 94 mil alunos nas Fatecs (CEETEPS, 2021). A 223 Etecs apresentariam, portanto, diversidade de público, de localização e de amplitude no atendimento, em regiões da capital e do interior do Estado. Em 2021 as Etecs e Fatecs estavam subdivididas entre 12 Núcleos de Administração Regional (NRA), responsáveis pela administração e supervisão escolar, cobrindo todo o território paulista.

Sobre este recorte das Etecs do CEETEPS é que nos debruçamos, selecionando as planificações curriculares de ensino técnico de nível médio e caracterizando os grupos e cursos a serem abordados. Estas planificações – currículos formais prescritos para o sistema escolar de todo o Estado – são elaboradas ou reelaboradas por um departamento especializado da Administração Central do CEETEPS, o Grupo de Formulação e Análises Curriculares (GFAC).

Para a seleção e caracterização, usamos como base de dados para a pesquisa: os *websites* da instituição, o banco de dados da Unidade do Ensino Médio e Técnico do CEETEPS (CETEC, 2021) e a documentação institucional necessariamente voltadas aos planos curriculares. Optamos por analisar planos de cursos técnicos da modalidade concomitante ou subsequente - Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (GFAC, 2017), Técnico em Administração (GFAC,

[2] Adamson e Morris (2015) sugerem que a perspectiva interpretativa ou hermenêutica pretende analisar e explicar fenômenos educacionais. Um exemplo é a comparação curricular em momentos históricos diferentes ou em cursos diferentes. Segundo os autores, o principal desafio para essa perspectiva é a o grau de subjetividade da interpretação da pesquisa por parte do pesquisador.

2019) e Técnico em Marketing (GFAC, 2011), pois demandam a mesma carga horária, são currículos vigentes e oferecidos pela mesma instituição. Consideramos alguns critérios pré-definidos para esta primeira investida sobre as planificações: a) Abrangência: seriam três exemplares distintos entre as habilitações técnicas, mas simultaneamente abrangentes das ofertas existentes no Estado de São Paulo, dada sua onipresença nas Etecs; b) Contiguidade: a estrutura dos planos de curso é assemelhada em sua arquitetura básica, variando nas especificidades inerentes à profissionalização em cada área; c) Coesão: todas as habilitações pertencem ao sistema público estadual de São Paulo de educação profissional técnica de nível médio, em equivalência de modalidade e com a mesma estrutura modular; d) Familiaridade com o cenário: os pesquisadores têm trabalhado na instituição e, em um dos casos, participado de grupos de reformulação curricular nos últimos anos, possuindo familiaridade com o contexto destes cursos.

Também foi empregado um recurso para a seleção da agenda de comparação, que se baseou no modelo do Cubo de Bray e Thomas (Manzon, 2015), um esquema fundado em três aspectos a serem considerados na construção dos estudos comparados, em que se expressam: os níveis de comparação locacionais, que devem guardar similaridade e proporcionalidade entre si; os grupos demográficos enfocados e os aspectos temáticos da Educação que comporão o interesse fundamental do estudo.

Coube-nos examinar os currículos do ensino técnico com o auxílio metodológico da Educação Comparada, sob um corte qualitativo, conforme as etapas clássicas do método comparado (Bereday, 1972; Manzon, 2015). A investigação foi essencialmente qualitativa, pois centrou-se no conteúdo dos documentos curriculares e na apreciação e comparação destes com o auxílio da metodologia comparativa.

Quanto ao delineamento metodológico da coleta de dados, trata-se de uma pesquisa documental sobre os planos de curso selecionados das escolas técnicas estaduais paulistas, fundamentada nos pressupostos da Educação Comparada. Os dados das planificações curriculares foram obtidos a partir de fontes restritas, uma vez que estão disponíveis livremente para o uso das unidades escolares do CEETEPS, mas não necessariamente disponíveis ao público em geral.

A perspectiva adotada para a comparação foi a interpretativa (Adamson; Morris, 2015), já apontada, de corte analítico-especulativo (Short, 1991). Segundo Short (1991), uma investigação curricular analítica "visa entender e melhorar os conjuntos de conceitos ou conceitos estruturais em termos das quais interpretamos a experiência, expressamos propósitos,

enquadramos problemas e conduzimos inquéritos" (Short, 1991, p. 27).

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

Com o aporte fornecido pelo Cubo de Bray e Thomas e pelo enquadramento de Greatorex; Rushton; Coleman; Darlington; Elliott, (2019), sintetizamos os pontos abordados na pesquisa conforme o Quadro 3:

Quadro 3 - Delimitação do estudo comparado, conforme a síntese de Greatorex; Rushton; Coleman; Darlington; Elliott (2019)

Fases	Descrição	Desenvolvimento na presente investigação
1.Definir os objetivos e uso do estudo	Os objetivos do estudo e como ele será usado	Primeiramente, analisar e comparar, em planificações curriculares da educação profissional técnica de nível médio no Estado de São Paulo, os elementos relacionados à territorialidade.
2.Decidir quais currículos serão considerados	Quais são os currículos a serem comparados	Técnico em Administração; Desenvolvimento de Sistemas; Técnico em Marketing, conforme delimitação dada pelo Cubo de Bray e Thomas: a) do nível 3 do Cubo - dos Estados e Províncias - por se ater somente ao âmbito das escolas técnicas estaduais de São Paulo; b) da população total destas escolas que é impactada pelos planos curriculares em vigência; c) do interesse temático nos documentos curriculares.
3.Determinar os recursos ou aspectos do currículo que serão a base da comparação	Um conjunto de dimensões usadas para comparar os currículos, como uma lista de conteúdo das disciplinas, características de construção, entre outras.	Reconhecimento das dimensões mais amplamente adotadas para análise dos documentos curriculares, ligadas às características de construção: Introdução; Visão do Currículo; Finalidades e Objetivos; Valores e Princípios; Filosofia de Ensino Aprendizagem; Arquitetura do currículo; Importância da competência; Áreas de aprendizagem; Metodologia e estratégias de ensino; Avaliação; Monitoramento.
4. Coletar documentação relevante e fontes de dados	Informações sobre currículos, como conteúdo da disciplina, documentos que descrevem os currículos, literatura acadêmica, livros didáticos	Pesquisa documental sobre os planos curriculares do CEETEPS: operações de análise textual e classificação.

Fonte: Adaptado de Greatorex, Rushton, Coleman, Darlington e Elliott (2019, p. 05).

Quadro 3 - Delimitação do estudo comparado, conforme a síntese de Greatorex; Rushton; Coleman; Darlington; Elliott (2019) (Conclusão)

5. Extrair dados e inseri-los no instrumento padrão	Os especialistas consideram os dados e registram informações sobre cada currículo no instrumento de mapeamento/comparação padrão	Desenvolvimento propriamente dito do artigo, de acordo com os instrumentos sugeridos e uma análise de corte interpretativo (Adamson; Morris, 2015) e da qualidade da EPT (Fischer, 2020).
6. Consolidar as descobertas por meio de representação visual ou textual	Apresentar o trabalho dos pesquisadores de uma forma que represente as relações comparativas dentro e entre os currículos	Por meio da descrição, intepretação, justaposição e comparação, (Adamson; Morris, 2015; Bereday, 1972) em formato textual e por quadros sinóticos, conforme os passos: a) a descrição dos temas escolhidos para comparação, com base na coleta de dados e outras fontes; b) a interpretação de cada assunto de comparação no quadro da educação geral como bem como as condições sociopolíticas, econômicas e culturais; c) a justaposição, que consiste nos resultados descritivos e interpretativos das investigações anteriores sobre os assuntos individuais, principalmente pela aplicação de esquemas em forma de tabela, quadros, sinopses, com base em critérios de comparação; d) a comparação, identificando semelhanças e diferenças, como resultado da investigação global e a produção de inferências, sugestões e interpretações úteis aos estudos, à formulação de políticas ou outras perspectivas (Bereday, 1972; Manzon, 2015).

Fonte: Adaptado de Greatorex, Rushton, Coleman, Darlington e Elliott (2019, p. 05).

Apresentados os fundamentos da investigação, na seção seguinte serão dispostos os resultados obtidos quanto à comparação, subdividindo-os e dialogando, sempre que possível, com os documentos oficiais e a literatura consultada.

Análises e discussão

A análise comparativa empreendida no artigo foi apoiada pelos documentos normativos da UNESCO-IBE [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Bureau Internacional de Educação]. Seguindo a linha de suas apresentações, esses textos foram inicialmente introduzidos como um guia para "[...] orientar, entre outros, legisladores, desenvolvedores de currículo e outros especialistas educacionais, durante todo o processo de elaboração e aprimoramento do quadro nacional curricular, na configuração específica do país" (UNESCO-IBE, 2018, p. 11).

O Protótipo de Quadro Curricular elaborado pela UNESCO-IBE (2018) foi organizado em torno de 11 componentes estruturantes: introdução, visão do currículo, finalidades e

objetivos, valores e princípios, filosofia de ensino aprendizagem, arquitetura do currículo, importância da competência, áreas de aprendizagem, metodologia e estratégias de ensino, avaliação e, por último, monitoramento e avaliação. Abordaremos estes 11 componentes para referenciar o momento comparativo da "descrição" (Bereday, 1972).

Pretendemos identificar e comparar os componentes de territorialidade no currículo a partir deste mapeamento e descrição inicial. Sabemos que agências e organismos internacionais têm sido pródigos em emanar todo o tipo de recomendação, orientação ou diretriz curricular para os sistemas educacionais nacionais e a adesão entusiasmada ou irrefletida no CEETEPS não será completamente problematizada aqui. A escolha pelo modelo estabelecido pela UNESCO para situar a proposta desta pesquisa se deu por nosso imediato reconhecimento da forte aderência dos documentos do CEETEPS ao referencial. Apesar de ser um modelo formalista, ele serviu para iniciar os estudos e reconhecer o arquétipo curricular comum. Para tanto, apresentaremos uma descrição de base do currículo da Habilitação Profissional de Técnico em Administração (GFAC, 2019) conforme a divisão em onze componentes da UNESCO-IBE (2018). A fim de sintetizar os achados nos demais cursos, o Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (GFAC, 2017) e o Técnico em Marketing (GFAC, 2011), faremos apontamentos adicionais quando ocorrerem diferenças substanciais.

Descrição dos programas curriculares

Sobre a estrutura dos documentos, nota-se que não possuem formalmente um único capítulo de introdução. A parte inicial dos planos é composta por quadros com dados técnicos como carga horária, formação dos responsáveis e elaboradores, entre outras. Oferecem grande destaque aos participantes da reelaboração curricular. A seção inicial introdutória dos apresenta-se em capítulos: 'Justificativa', 'Objetivos', 'Organização do Curso' e 'Requisitos de Acesso' (GFAC, 2019). O capítulo 'Justificativa' possui informações técnicas sobre a formação profissional e o mercado de trabalho ligados ao curso. Mesmo distribuída em várias partes, entendemos que a 'Introdução' seguiu basicamente o identificado no documento normativo da UNESCO-IBE (2018), ao fornecer um panorama legal e contextual, os propósitos, funções e os objetivos curriculares. Faltaria identificar os fundamentos teóricos e os benefícios desta nova abordagem ou reelaboração.

Visão do Currículo

A UNESCO-IBE (2018, p. 11) sugere a necessidade de redigir uma visão que esclareça

sua "finalidade unificada, comum e de longo prazo, orientando os processos de elaboração e de implementação do currículo no país". No capítulo Visão do Currículo encontramos, nos três documentos, as primeiras referências sobre a territorialidade que nos importam especialmente na investigação realizada e que mais tarde retomaremos, como exemplificado no Quadro 4:

Quadro 4 - Extrato comum aos três planos de curso analisados

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

Fonte: (GFAC, 2019, p.24).

O capítulo 'Proposta de Carga Horária' por componente curricular descreve como os cursos se comportarão de maneira cronológica, bem como os componentes curriculares e a carga horária de cada módulo. Destacamos que os três cursos analisados possuem a mesma carga horária, ou seja, mil e quinhentas horas, divididas em três módulos de quinhentas horas. Cada módulo tem a duração de um semestre.

Finalidades e Objetivos

O critério das 'finalidades e objetivos' procura estabelecer e definir metas e objetivos educacionais, bem como os resultados de aprendizagem esperados para o currículo (UNESCO-IBE, 2018). O capítulo 'Justificativa e Objetivos' (GFAC, 2019) aborda de maneira clara estas metas, as intenções educacionais e os resultados de aprendizagem esperados para as habilitações técnicas. Percebemos também que os programas e práticas de ensino sugeridos estão alinhados e construídos a partir destas finalidades e objetivos curriculares. O capítulo 'Perfil Profissional de Conclusão' (GFAC, 2019) traz um panorama sobre o itinerário formativo do aluno, dentro da estrutura modular deste tipo de curso concomitante ou subsequente ao ensino médio.

Valores e Princípios

Quanto aos valores e princípios de uma planificação curricular, a UNESCO-IBE (2018, p. 12) denota que "devem estar alinhados e refletir os valores da maioria da sociedade e os tipos de cidadãos a que ele aspira". Existem apontamentos claros sobre a temática dos valores nos documentos. Na seção 'Valores e Atitudes' (GFAC, 2019) se descreve o significado desta expressão no âmbito da concepção curricular institucional, como um: "conjunto de princípios que direcionam a conduta ética de um profissional técnico no mundo do trabalho e na vida

social" (GFAC, 2019, p. 101). Eles estão apontados e associados aos respectivos componentes curriculares.[3]

Filosofia de Ensino-Aprendizagem

A respeito do que a UNESCO-IBE (2018, p.12) menciona como a demonstração de uma 'filosofia do ensino', os planos de cursos apresentam, "implícita ou explicitamente, estas abordagens de ensino e aprendizagem", mencionando os pressupostos subentendidos no ensino, na aprendizagem e na avaliação (GFAC, 2019), com uma dominância do ensino por competências. Por competências, seguem o padrão disposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da EPT (Brasil, 2021), considerando-as na interseção entre os conhecimentos (o saber), as habilidades (o fazer) e os valores e atitudes de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente (Brasil, 2021). Definição muito assemelhada `aquela apontada nos documentos da UNESCO-IBE (2018).

No capítulo "Perfil Profissional" dos planos são delineadas competências gerais e pessoais, as atribuições, responsabilidades e áreas de atividades, como desdobramentos do processo de ensino. O capítulo "Itinerário formativo" elucida a estrutura organizacional dos currículos. Em "Formação profissional" são comentados, para cada um dos componentes curriculares dos cursos, os modelos de ensino apoiados em competências, habilidades e bases tecnológicas.

Arquitetura do currículo

A "arquitetura do currículo" é abordada no capítulo "Formação profissional" (GFAC, 2019). Ele descreve uma lista de componentes. A UNESCO-IBE (2018) previa para a arquitetura do plano exatamente a descrição de "[...] uma lista de componentes do currículo e as relações entre eles, levando em conta a complexidade da elaboração curricular na era moderna, devido à expansão das expectativas" (UNESCO-IBE, 2018, p. 12).

No currículo do curso Técnico em Administração, por exemplo, a perspectiva da interdisciplinaridade é evidenciada através de uma legenda dos temas e sua relação com as funções no corpo curricular, relacionando um numeral a cada componente. Ficariam assim em evidência quais teriam mais predisposição ao desenvolvimento interdisciplinar, ou seja, todos

[3] Como são nomeadas as disciplinas na planificação dos cursos técnicos, de acordo com a conceituação do CEETEPS.

componentes numerados com '1' poderiam desenvolver atividades conjuntas. Essa relação fica mais evidente nas matrizes curriculares do curso, que além de números, também marcam com cores os componentes com possibilidade de projetos interdisciplinares agrupados por temas (GFAC, 2019, p. 209).

Importância da competência

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

Os currículos prescritos dos cursos técnicos estão baseados na construção de competências. O capítulo 'Formação profissional' (GFAC, 2019) relaciona as diversas competências a serem adquiridas pelos alunos. Além disso, aponta habilidades e bases tecnológicas a serem desenvolvidas pelos discentes. O capítulo 'Relações entre competências, habilidades e bases tecnológicas' demonstra as relações destas habilidades e conhecimentos com as competências adquiridas no processo de ensino e nos resultados de aprendizagem.

Em 'Proposta de carga horária por componente curricular' se apresenta a definição dos conteúdos e horas a serem trabalhadas em cada componente curricular. Define a organização modular dos cursos, bem como a distribuição das aulas durante os módulos. Prevê também competências relativas aos temas transversais, como empreendedorismo, línguas estrangeiras, tecnologias, ética e cidadania, entre outros, sem explicitar a relação entre os componentes curriculares.

Áreas de aprendizagem

A flexibilidade curricular na experiência dentro dos currículos está apontada no capítulo 'novas organizações curriculares', conforme o extrato do Quadro 5:

Quadro 5 - Extrato do comparativo das menções à flexibilidade curricular nos planos

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

Fonte: (GFAC, 2017, p.80-81).

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

Nos planos dos cursos técnicos, ainda que ocorra a menção neste ponto (conforme o Quadro 5), uma vez mais, não há indicações de meios ou ferramentas para essa territorialização nas Etecs que os adotarem.

Metodologia e estratégias de ensino

O documento da UNESCO-IBE (2018, p. 12) diz que "é fundamental a reiteração de sua qualidade abrangente regulatória, fornecendo informações para docentes sobre os tipos de abordagens de ensino, pedagogias e atividades em sua prática em sala de aula".

Nos capítulos 'formação profissional' e 'enfoque pedagógico' (GFAC, 2019), no campo 'observações', são identificadas aos docentes as informações sobre abordagens de ensino e atividades possíveis em sala de aula. Isso encaminharia práticas de ensino mais alinhadas à estrutura curricular e contextualizadas. O ensino baseado em projetos também fica evidenciado, e é complementado no capítulo sobre o 'trabalho de conclusão de curso' (GFAC, 2019).

Neste item se apresenta um diferencial em relação aos outros dois planos considerados. O Anexo I, documento presente no plano do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (GFAC, 2017), mostra como as bases tecnológicas podem ser trabalhadas de formas diversificadas, de acordo com a necessidade de cada escola. Estas bases tecnológicas presentes no currículo, baseadas em termos genéricos, poderão seguir vários itinerários, de acordo com a necessidade local da unidade escolar.

O Anexo III do mesmo plano (GFAC, 2017) também traz um itinerário da utilização dos *softwares* de aprendizagem que, de acordo com as necessidades regionais, poderão ser trabalhados dentro da proposta. Conforme descrito, tais sugestões não alterariam o entendimento pedagógico nem as competências a serem desenvolvidas nos componentes curriculares envolvidos (GFAC, 2017).

Avaliação

Os documentos da UNESCO-IBE orientam que o "foco principal é a avaliação dos estudantes, alinhada com os resultados de aprendizagem estabelecidos. A finalidade da avaliação [...] deve ser claramente definida e praticada como um processo" (UNESCO-IBE, 2018, p. 12). No capítulo 'critérios de avaliação de aprendizagem' (GFAC, 2019), detalha-se tecnicamente como se procederá o sistema avaliativo da aprendizagem discente, com a atribuição de menções qualitativas.

Pouca informação é dedicada, nas planificações curriculares, às possibilidades de recuperação da aprendizagem ou monitoramento dos alunos com baixo rendimento, o que tenderia a aparecer em outros documentos institucionais, como diretrizes internas da Cetec que, em razão do escopo deste artigo, não abordaremos aqui.

Monitoramento

Com relação ao monitoramento e avaliação dos currículos prescritos, a UNESCO-IBE referenda que essa prática contínua e bem desenvolvida visa informar "como o currículo atende a seus padrões de referência, tendo em vista sua qualidade e sua implementação, o que permite identificar e descobrir as deficiências em tempo hábil e promover orientação para as alterações" (UNESCO-IBE, 2018, p. 12). As referências ao monitoramento nos planos do CEETEPS estão ligadas ao processo de elaboração e reelaboração curricular realizadas pelo GFAC.

Resultados da justaposição e comparação dos currículos

A descrição desses currículos, tomando como base os padrões estabelecidos nos documentos da UNESCO-IBE, apresentou um resultado de forte similaridade e de aderências aos *standards* curriculares sugeridos por organismos com ao UNESCO. Tal como apresentados, os currículos estão alinhados às atuais demandas educacionais e planificações dispostas nos documentos orientadores, contemplando quase todos os componentes estruturantes previstos pela UNESCO-IBE nos seus documentos (UNESCO-IBE, 2017a; 2017b; 2018). Porém, ficou evidente a necessidade de detalhar questões como a interdisciplinaridade, bem como oferecer maiores informações sobre possíveis flexibilizações curriculares, principalmente relacionadas à questão da territorialidade.

Como oito critérios basilares para a análise comparativa, partindo dos documentos normativos da UNESCO-IBE (2018), utilizamos os cinco dispostos a seguir: [I]

fundamentação; [II] escopo e componente do quadro curricular; [III] abordagens curriculares; [IV] metodologia de ensino e [V] avaliação (UNESCO-IBE, 2018); acrescidos do reconhecimento da [VI] ideologia implícita na planificação curricular (Adamson; Morris, 2015; [VII] do modelo de política curricular 'centralista' ou 'descentralista' (Pacheco, 2000) e [VIII] dos formatos ou estratégias sugeridos para a territorialização dos planos.

Fundamentação

O plano do curso Técnico em Administração possui sua fundamentação suficientemente evidenciada em sua estrutura documental. Segundo a UNESCO-IBE (2018, p. 13) esta fundamentação inclui o processo de coleta de dados e as etapas de preparação envolvidas no desenvolvimento curricular. O documento do Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (GFAC, 2017) segue o padrão do primeiro de modo assemelhado, acrescentando pesquisas sobre a área de tecnologia da informação e seu mercado de trabalho. Próximo aos anteriores, o plano do Técnico em Marketing (GFAC, 2011) especifica um histórico sobre o conceito de *marketing* e informações técnicas sobre o curso, no entanto, não prevê valores e princípios sobre os quais o documento se assenta.

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

Escopo e componente do quadro curricular

Segundo a UNESCO-IBE (2018), quanto ao escopo e componentes do quadro curricular, são tratados como "parte da 'introdução' do documento; no entanto, devido à sua relevância, foi acordada que a discussão separada dos critérios de fundamentação e sua combinação com a 'estrutura do currículo' resultaram em uma melhor abordagem para a análise" (UNESCO-IBE, 2018, p. 13). Dentro deste critério, os planos dos cursos trazem competências gerais e pessoais, atribuições, responsabilidades e áreas de atividades derivadas

dos processos de ensino. Explicitam a estrutura organizacional dos currículos e seus itinerários formativos, deixando evidente um percurso. Descrevem o modelo de ensino por competências.

Também anotam uma lista de componentes do currículo – ou disciplinas – evidenciando e sugerindo relações de interdisciplinaridade por meio de quadros com cores e números. Além disso, mencionam a sugestão de atuação interdisciplinar para a realização de projetos, sem indicar explicitamente quais componentes (disciplinas) poderiam ser utilizados nessa ação.

O plano do Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (GFAC, 2017) se aproxima novamente do Técnico em Administração, prevendo adicionalmente o fortalecimento das competências relativas aos temas transversais como empreendedorismo, língua inglesa e ética, entre outros. O plano do Técnico em Marketing (GFAC, 2011) segue de perto os dois supramencionados, com uma diferença a se notar: não há evidências ou sugestões de abordagem curricular interdisciplinar, o que poderia ser decorrente da desatualização do documento (GFAC, 2011) em relação aos demais.

Neste item, não existem menções sobre a territorialidade ou territorialização dos programas, pois os planos ficam especialmente detidos nos aspectos das competências transversais, ignorando um princípio que poderia auxiliar as escolas técnicas na contextualização de suas propostas educacionais.

Abordagens curriculares

Considera-se, entre as abordagens curriculares nos documentos do CEETEPS, a parte na qual as inovações adicionadas ao documento novo ou reelaborado são devidamente destacadas e examinadas: “Inclui todos os esforços de aprendizagem como o conteúdo, as áreas fundamentais da aprendizagem, as questões transversais e as várias abordagens de aprendizagem” (UNESCO-IBE, 2018, p. 13). Ao analisarmos os planos dos cursos, notamos que estão integralmente baseados no ensino por competências. Relacionam as diversas competências a serem adquiridas pelo discente durante o curso, em cada um dos componentes curriculares. Além disso, apontam habilidades e bases tecnológicas, ligando-as ao processo de ensino e aos resultados de aprendizagem.

No entanto, uma abordagem unicamente dedicada às competências pode apresentar problemas, como já criticavam Young (2008; 2014) ou Frigotto (2010; 2016), não somente na produção das subjetividades nos indivíduos, mas também nos modos pelos quais se educa para e no trabalho de modo pragmático e, por vezes, acrítico. Estes autores reconhecem no currículo brasileiro um viés empresarial, excluindo conhecimentos e incorporando objetivos de

aprendizagem, competências e habilidades que normalmente são totalmente voltadas ao mercado de trabalho, rebaixando a formação geral. Michael Young (2014), por exemplo, mencionava que este formato curricular: se "[...] definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento" (Young, 2014, p.195).

Apesar do destaque às competências, não esmiúçam as reelaborações curriculares em termos territoriais, não nos permitindo uma visão específica sobre possíveis adaptações no ensino. Também não apresentam sugestões para a gestão destes currículos nas habilitações pelas lideranças intermédias das Etecs, como coordenações de curso, coordenação pedagógica ou orientação educacional, por exemplo. Nesse sentido, seria necessária uma descrição mais refinada das oportunidades de os agentes locais atuarem quanto ao processo das abordagens curriculares e a territorialidade como "possibilidade que o local e os seus agentes têm de decidir assuntos relativos à educação, de acordo com princípios e interesses que são aí relevantes" (Mouraz, 2017, p.08).

Metodologia de ensino e aprendizagem

Sobre esse critério, a UNESCO-IBE aponta ser o modo pelo qual as "pedagogias e estratégias de ensino podem ser apresentadas no projeto curricular". Esta seção corresponde aos "componentes do protótipo relacionados com a 'filosofia de ensino e aprendizagem' e com a 'metodologia e estratégias de ensino'" (UNESCO-IBE, 2018, p. 13). Nesse item encontramos algumas das maiores evidências de territorialidade curricular. No plano do curso Técnico em Administração (GFAC, 2019), notamos informações sobre os tipos e abordagens de ensino e as atividades práticas na escola. Isso indicaria práticas alinhadas à estrutura curricular. A problematização e a interdisciplinaridade; a territorialidade e os ambientes de formação para além da sala de aula se constituem em ferramentas para construção das competências requeridas no documento. O ensino baseado em projetos educacionais também é evidenciado, através do fortalecimento das competências relativas à elaboração destes projetos, na solução de problemas ligados ao mundo do trabalho e no Trabalho de Conclusão de Curso, alinhando-se às diretrizes curriculares estaduais para o ensino técnico (São Paulo, 2022).

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

dos *softwares* de aprendizagem que, de acordo com as demandas locais, poderão ser empregados pelos professores.

Dessa forma, notamos que o plano do curso Técnico em Desenvolvimento em Sistemas possui itinerários diferenciados e, assim, é o que indica mais evidências sobre a territorialidade. Isso está alinhado com a ideia de territorialização que implicaria a existência, em nível local, de redes de relação interinstitucionais e interpessoais em parceria com a administração central (Leite, 2005). Caberia a cada escola e seus professores decidir sobre quais bases tecnológicas irão trabalhar, dentro das propostas e itinerários inseridos no plano.

Avaliação

O critério comparativo 'avaliação', segundo a UNESCO-IBE, envolveria duas partes: o monitoramento somativo e formativo do processo e dos resultados de aprendizagem dos estudantes; e outra ligada à implementação do quadro curricular propriamente dito (UNESCO-IBE, 2018). Quanto à primeira parte, observando os currículos dos três cursos, notamos indicações semelhantes entre os documentos sobre o processo somativo e formativo dos estudantes, de maneira específica e técnica, nos resultados de aprendizagem a serem estabelecidos. Eles apontam critérios e normas para a regularização das avaliações da aprendizagem, apresentando também sugestões de ferramentas de avaliações a serem usadas pelos docentes.

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

Ideologia implícita na planificação curricular

O ideário mais amplo da "Utilidade Social" (Marsh; Willis, 1995) foi identificado nos programas, com os componentes curriculares sendo vistos como úteis para a vida na sociedade contemporânea. Trata-se de "uma orientação que sugere que a modernidade tem um valor maior que a tradição e que considera que o currículo deve dotar os alunos de conhecimentos e habilidades que lhes serão úteis quando saírem da escola" (Adamson; Morris, 2015, p. 347). Os três documentos compartilham as mesmas ideologias implícitas, levando-se em conta o

tratamento dispensado por Adamson e Morris (2015), que seria o ideário da *eficiência social e econômica* (Adamson; Morris, 2015), ao reconhecermos nas planificações uma preocupação direcionada à empregabilidade e as habilidades e atitudes necessárias para tal.

Devemos destacar essas ideologias também subsumidas nos métodos de ensino e de avaliação da aprendizagem sugeridos, centrados em competências para o exercício profissional. Estas preocupações com a eficiência social e econômica nos currículos são reforçadas pelo exame do perfil e da missão institucional do CEETEPS (CEETEPS, 2021); e as diretrizes curriculares nacionais (Brasil, 2021) e estaduais (São Paulo, 2022). A relação entre competências profissionais e o perfil profissional de conclusão descritos nos documentos é notória. Esses dois conceitos são constantemente citados de maneira conjunta, porém não encontramos evidências sobre a territorialidade neste item.

Política curricular 'centralista' ou 'descentralista'

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

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

Nesse sentido, abre-se um espaço para a territorialização curricular no discurso formal, que na prática pode não acontecer. Segundo Pacheco, "o vetor principal da descentralização educativa é o da territorialização da decisão, isto é, o reconhecimento de que os territórios são recursos instrumentais para a democratização e a eficiência" (Pacheco, 2000 p. 143). O reconhecimento precisaria ultrapassar o dito e o documentado, para alcançar o nível das práticas

de ensino e de gestão, a fim de obter uma "autêntica territorialização do ensino". (Pacheco, 2000 p. 145).

Dos formatos e estratégias para a territorialização

Na comparação entre os currículos dos cursos técnicos em Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Marketing, notamos que possuem forte semelhança estrutural. Isso demonstra a uniformidade dos currículos elaborados dentro da instituição, sob padronização. Essa similaridade seria desejável em princípio, na perspectiva da centralização institucional, pois foram desenvolvidos pelo mesmo departamento [GFAC] e serão aplicados em centenas de escolas distintas, por todo o Estado de São Paulo. Isso também revela alinhamento entre os diversos eixos formativos presentes na proposta educacional do CEETEPS. Alguns de seus capítulos são literalmente iguais. Outros possuem pequenas adaptações em relação às formações profissionais específicas que abordam, mantendo a estrutura que se alinha aos *standards* curriculares previstos pela UNESCO (UNESCO-IBE, 2018). A influência destes documentos internacionais na proposta curricular do CEETEPS é verificável.

Está prevista, portanto, alguma medida de territorialização dos componentes curriculares do ensino técnico, com o amparo institucional e uma necessária homologação pela supervisão educacional regional. Devemos considerar tal abordagem positiva, pois um currículo nacional ou estadual deveria ganhar sentido localmente, reconhecendo as escolas e professores locais como promotores do princípio da territorialização dos currículos (Leite, 2005).

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

Os itens 'Metodologia de Elaboração e Reelaboração Curricular' e 'Público-alvo da Educação Profissional' (GFAC, 2011; 2017; 2019) mencionam as parcerias com o setor produtivo e mercado de trabalho, sem evidenciar os aspectos regionais nessas consultas ou a validação pelos setores produtivos, o que ficaria subentendido. A menção mais expressiva está no trecho que destacamos no Quadro 3, que apresenta a estrutura modular dos cursos de modo

idêntico nas três propostas.

Mesmo ocorrendo a menção expressa neste ponto dos documentos, uma vez mais não há indicações de meios ou ferramentas para essa territorialização curricular em que se inserem cada uma das Etecs, considerando a variedade de *territórios* contidos entre as 223 escolas. Vemos os princípios da territorialidade presentes nos documentos formais, porém sem indicações claras de viabilização. Assim, entendemos que o sucesso da territorialização das políticas curriculares das Etecs poderia ser comprometido, sem indicações e o reforço à autonomia local nos programas curriculares. Seria necessário, mais que do citar a territorialidade nos currículos, apresentar formas e sugestões explícitas de como ela poderia ser praticada. A forte influência dos documentos internacionais nos currículos das Etecs não desenvolveu suficientemente este aspecto nas planificações consultadas.

Considerações finais

Em uma análise dos documentos normativos, examinamos comparativamente as abordagens curriculares adotadas em três cursos das Escolas Técnicas Estaduais em todo o Estado de São Paulo, no que diz respeito à territorialização. As propostas curriculares sugerem essa integração de forma indireta, sem uma definição explícita do conceito. Os planos sempre buscavam a interlocução com a área profissional de atuação, mesmo quando faltava mencionar características territoriais pertinentes. Algumas das competências, habilidades e bases tecnológicas discriminadas traziam a possibilidade de trabalhar estas características regionais em sua abordagem educacional, porém isso não foi destacado nos currículos.

Apesar do apelo nos documentos à contextualização das propostas educacionais e ao ajuste ao mundo do trabalho e o entorno produtivo, as referências à territorialidade presentes nos currículos analisados são genéricas e pontualmente localizadas. Aparecem, ocasionalmente, pela análise comparativa proposta neste estudo, no item 'metodologia de ensino-aprendizagem'. Nos demais itens comparativos, notamos pouca ou nenhuma presença do conceito de territorialidade.

Mesmo reconhecendo a forte semelhança na construção dos três programas, o currículo do Técnico em Desenvolvimento de Sistemas foi o que apresentou textualmente um itinerário formativo mais flexível, de acordo com possíveis necessidades regionais. Identificamos que este currículo trabalhou com bases tecnológicas mais abrangentes, e nos seus anexos, indicava caminhos distintos que o docente poderia adotar dentro dessas bases especificadas. O documento mencionava ainda que, para estas escolhas, deveriam ser levadas em consideração

as características regionais.

Não identificamos nenhum tipo de sugestão de ferramentas para avaliação das condições locais dos setores produtivos ou de serviços, o que pode ser considerada uma janela de oportunidades para as escolas durante as reelaborações das propostas educacionais. Alguns trechos dos planos apontavam à uma pesquisa junto ao mercado de trabalho e sua adequação às necessidades da formação profissional, mas não abordavam explicitamente a questão regional nessa verificação. Tais planos de cursos poderão, em suas reedições futuras, aprofundar o conceito de territorialidade por meio de elaborações adicionais, que considerem a diversidade, a participação coletiva nas escolas e a capilaridade de uma instituição pública de educação profissional como o CEETEPS.

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

Outra sugestão seria aprofundar o envolvimento dos demais departamentos da instituição junto ao GFAC e escolas, com fins à territorialização curricular. O Grupo de Supervisão Educacional - Gestão Pedagógica das Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS está subdividido em regionais, compostas por uma equipe de supervisão responsável pelos agrupamentos de escolas e classes descentralizadas em diferentes partes do Estado. Esta instância poderia ser uma articuladora importante desta aproximação das escolas e seus *stakeholders* ao arranjo local, ao suportar as equipes escolares na apropriação, reflexão e reelaboração ajustada destes currículos, de modo sistematizado.

Vale destacar que os aprofundamentos dos estudos sobre os currículos ocultos ou informais serão fundamentais para uma compreensão da territorialidade. Uma visão refinada sobre esta territorialidade presente na educação técnica de nível médio deverá incluir o currículo informal, o que se apresentará como uma oportunidade posterior: como, na prática, as escolas recebem e aplicam as diretrizes apontadas nos documentos oficiais? Quais são os desdobramentos verificados por professores, alunos e gestores? Este volume pretendeu

fomentar estas explorações, a partir de um mapeamento inicial do currículo prescrito.

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

Parte desta tensão entre local e o global advém da notória adesão destes programas curriculares enfocados às políticas curriculares internacionais, como da UNESCO. Seria uma tendência inescapável à educação profissional e tecnológica no CEETEPS? Existiriam outros percursos e possibilidades para a territorialização, que não estivessem calcadas nas orientações e *standards* propostos pelas agências internacionais? São algumas das indagações que levaremos para averiguações futuras.

Referências

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578. Acesso em: 01 abr. 2025.

CETEC. **Banco de dados do ensino técnico no Centro Paula Souza - BDCETEC.** 2021. (Website). Disponível em: http://www.cpscetec.com.br/bdcetec. Acesso em: 01 abr. 2025.

DIAS, Ricardo Cunha; SEIXAS, Paulo Castro. Territorialização de Políticas Públicas, Processo ou Abordagem? **Revista Portuguesa de Estudos Regionais**, n. 55, p. 47–60, 2020. Disponível em: https://www.review-rper.com/index.php/rper/article/view/9. Acesso em: 21 nov. 2025.

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

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (org.). **Ensino Médio Integrado:** concepções e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma de ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Portal ANPEd,** 22 de set. 2016. Disponível em: https://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra. Acesso em: 01 abr. 2025.

GFAC (Grupo de Formação e Análises Curriculares). Centro Paula Souza. **Plano de curso - Técnico em Administração**, Circulação restrita. São Paulo: CEETEPS, 2019.

GFAC (Grupo de Formação e Análises Curriculares). Centro Paula Souza. **Plano de curso - Técnico em Desenvolvimento de Sistemas,** Circulação restrita. São Paulo: CEETEPS, 2017.

GFAC (Grupo de Formação e Análises Curriculares). Centro Paula Souza. **Plano de curso - Técnico em Marketing,** Circulação restrita. São Paulo: CEETEPS, 2011.

GONON, Philipp; DEISSINGER, Thomas. Towards an international comparative history of vocational education and training. **Journal of Vocational Education & Training,** v. 73, n. 2, p. 191-196, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1912945. Acesso em: 01 abr. 2025.

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

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

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

LEITE, Carlinda. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 2, n. 6, p. 67-81, 2006. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6/n2/leite.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025.

LEITE, Carlinda. Princípios e implicações da gestão curricular local. **Revista Música, Psicologia e Educação**, v. 4, , n.1, p. 01-07, 2002. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/3122?locale=en. Acesso em: 01 abr. 2025.

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

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

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

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 139-161, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Resolução SEDUC, de 19 de abril de 2022. Homologa a Deliberação CEE nº 207/2022, que fixa Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo,** São Paulo, SP, 21 abr. 2022, p. 47. Disponível em: https://dgui.cps.sp.gov.br/dgui_atos_normativos/cee-207/. Acesso em: 21 nov. 2025.

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

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

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

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

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

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

YOUNG, Michael Francis Denis. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa** [online], n. 151, v. 44, 2014, p. 190-202. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053142851. Acesso em: 01 abr. 2025.

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

Matheus Pereira Graciano. Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Docente nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/3957506923689785
Paulo Roberto Prado Constantino. Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Docente na Universidade Estadual Paulista. Currículo Lattes:

https://lattes.cnpq.br/8435853599892598

Como citar

GRACIANO, Matheus Pereira; CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. Territorialidade nos currículos do ensino técnico: abordagem comparativa sobre os programas do Centro Paula Souza. **Revista Espaço Currículo**, v. 19, n. 2, e66961, 2026. DOI: 10.15687/rec.v19i2.66961.