

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

ANDRÉ HENRIQUES FERNANDES OLIVEIRA

O CONCEITO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA

São Paulo  
Julho/2020

ANDRÉ HENRIQUES FERNANDES OLIVEIRA

O Conceito de Qualidade na Educação Profissional e Tecnológica no Centro Estadual de  
Educação Tecnológica Paula Souza

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Darlan Marcelo Delgado e da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sueli Soares dos Santos Batista.

São Paulo  
Julho/2020

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA  
FATEC-SP / CPS

- O48c Oliveira, André Henriques Fernandes
- O conceito de qualidade na Educação Profissional e Tecnológica no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza / André Henriques Fernandes Oliveira. – São Paulo: CPS, 2020.  
130 f. : il.
- Orientador: Prof. Dr. Darlan Marcelo Delgado  
Coorientadora: Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista  
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2020.
1. Educação e Trabalho. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Qualidade e Educação. 4. Política Educacional. 5. Gestão Educacional. I. Delgado, Darlan Marcelo. II. Batista, Sueli Soares dos Santos. III. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. IV. Título.

CRB8-8390

ANDRÉ HENRIQUES FERNANDES OLIVEIRA

O CONCEITO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA

---

Dr. Darlan Marcelo Delgado

---

Prof. Dr. José Vaidergorn.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sueli Soares dos Santos Batista.

São Paulo, 15 de julho de 2020.

A todos que se dedicam à educação.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a minha Esposa e a Meu filho pelo apoio incondicional na realização deste trabalho. Também, agradeço a minha Mãe, a meu falecido Pai, a meu Tio e a meus irmãos e a toda minha família pelo amor por toda essa vida. Agradeço a meus compadres pelos diálogos filosóficos que compõem essas linhas. Assim, agradeço a meus companheiros da educação, sobretudo da Etec Guaracy Silveira, pois sem nossos debates e lutas esse texto também não teria sido pensado. Por fim, agradeço a todos os companheiros de pós-graduação, principalmente a meu Orientador, que me acompanhou até o fim desta dissertação.

Você deve aprender a baixar a cabeça  
E dizer sempre: "Muito obrigado"  
São palavras que ainda te deixam dizer  
Por ser homem bem disciplinado  
Deve, pois, só fazer pelo bem da Nação  
Tudo aquilo que for ordenado  
Pra ganhar um Fuscão no júízo final  
E diploma de bem comportado  
(Gonzaguinha, Você merece)

## RESUMO

OLIVEIRA, A. H. F. **O Conceito de Qualidade na Educação Profissional e Tecnológica no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

Pensado como um elo entre a pesquisa acadêmica e sua aplicação no setor produtivo, o Centro Estadual de Educação Técnica e Tecnológica foi fundado em 1969. Em comemoração dos seus 25 anos, o reitor da UNESP encomendou a Shozo Motoyama um estudo sobre a história dessa instituição. Para ilustrar seu trabalho, o autor faz uma crônica em que narra as possibilidades de exploração do universo num não tão mais distante ano de 2069, centenário da ida do homem à lua e do próprio Centro, e quais seriam as contribuições do Paula Souza para isso. Nesse texto, vislumbra-se novamente os motivos da criação do CEETEPS e, assim, uma qualidade educacional que deve ser desenvolvida através da produção de tecnologia. De meados da década de 1990 até o fim da de 2010, além do meio século que o Centro alcançou, as políticas públicas definiram outro rumo para a instituição. Longe de contribuir como imaginava Motoyama para o conhecimento e colonização do Sistema Solar, ela se coadunou com as reformas educacionais desenhadas por organismos internacionais e que a colocam, e não só ela, mas como o próprio país, na periferia do desenvolvimento tecnológico. Neste trabalho, analisa-se como o conceito de qualidade educacional foi compreendido e norteou as políticas educacionais do Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica Paula Souza, durante a segunda década do século XXI. Para isso, apresenta-se um histórico com o próprio conceito de qualidade da educação a partir das reformas neoliberais das décadas de 1980 e 1990. Também, realiza-se um histórico da EPT e sua relação com a economia, a fim de mostrar que apenas pontualmente houve projetos de desenvolvimento industrial com protagonismo nacional, o que deixou o país sempre muito dependente do capital internacional. Enfim, aponta-se como essa história e o conceito de qualidade aparecem em recentes documentos que norteiam os planos de cursos e as atividades letivas do Centro, guiando o desenvolvimento pedagógico de seus cursos de Qualificação Profissional, Ensino Técnico e Técnico Integrado ao Médio, quais políticas podem ser adotadas para que, ao invés de ficar à reboque de tecnologia estrangeira, possa-se se produzir tecnologia nacional.



**Palavras-chave:** Educação e Trabalho. Educação Profissional e Tecnológica. Qualidade em Educação. Política Educacional. Gestão Educacional.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, A. H. F. **The Concept of Quality in Professional and Technological Education in Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

Planned as a link between academic research and its application in the productive sector, the State Center for Technological Education was founded in 1969. In commemoration of its 25 years, the president of UNESP requested a study on the history of this institution to Shozo Motoyama. To illustrate his work, the author makes a narration in which the possibilities of exploring the universe are not so far apart until 2069, the centenary of man's journey to the moon and the Centro, and Paula Souza's contributions to this. In this text, the reasons for the creation of CEETEPS are seen again and, therefore, an educational quality that must be developed through the production of technology. Between the mid-1990s to the end of 2010s, in addition to the half century that the Center achieved, another objective was defined public policies for it. Contributing as Motoyama imagined to the knowledge and colonization of the Solar System, an institution is in charge of educational reforms designed by international institutions and that place, and not only it, but as the country itself, on the periphery of technological development. In this work, it is analyzed how the concept of educational quality was understood and guided as educational policies of the State Center for Technological Education Paula Souza, during a second decade of the 21st century. For this, a history is presented with the own concept of quality of education from the neoliberal reforms of the 1980s and 1990s. Also, history of the professional and technological education and its relationship with the economy will be made, an end of exhibition that will only occur punctually, industrial development projects with national prominence, which left the country always very dependent on international capital. Finally, it is pointed out how this history and the concept of quality shown in recent documents that guide the Center's course plans and teaching activities, guiding the pedagogical development of its Professional Qualification, Technical and Technical Education Integrated into High School courses. What are the policies which can be adopted for those who, when choosing to remain in the trailer of foreign technology, national technology can be produced.

**Keywords:** Education and Work. Professional and Technological Education. Quality in Education. Educational politics. Educational management.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Articulação entre os níveis de ensino segundo as “leis orgânicas”, 1942-1946.....	67
Figura 2 - Articulação entre os níveis de ensino, segundo a Lei 5.962 de 1971 .....	77
Figura 3 - Articulação entre os níveis escolares, segundo a Lei 9.394/1996 e o Decreto 2.208/1997.....	84
Figura 4 - Capa do Livro de Comemoração dos 20 anos do CEETESP .....	103
Figura 5 - Educação técnica e tecnológica em questão: 25 anos de CEETEPS, uma história vivida .....	104
Figura 6 e Figura 7- Centro Paula Souza 50 anos: 1969-2019 .....	105
Figura 8 - Meta de matrículas de estudantes de Ensino Médio em cursos 2022.....	108
Figura 9 - Organização do Ensino Médio a partir da lei 13.415/2017 .....	109
Figura 10 - Definição e condição para implantação do Novotec Expresso.....	109

## LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CBE	Câmara da Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE-SP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
C&T	Ciência & Tecnologia
CETEC	Coordenadoria de Ensino Técnico
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CNE	Conselho Nacional da Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
EaD	Educação à Distância
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
Etec	Escola Técnica Estadual
Fatec	Faculdade de Tecnologia Estadual
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIC	Formação Inicial e Continuada
Fiesp	Federação das Indústria do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação Básica
GDS	Gabinete da Superintendência
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEDI	Instituto de Estudos sobre Desenvolvimento Industrial
IF	Instituto Federal
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	<i>Lean Production</i>

MEC	Ministério da Educação
MIT	Massachusetts Institute of Technology
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial para o Comércio
Ongs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
SAI	Sistema de Avaliação Institucional
SEB	Seminário da Educação Brasileira
SEMTEC	Secretaria de Ensino Médio e Técnico
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TPE	Todos pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo
VAAT	Valor Aluno/Ano Total
WebSAI	Plataforma de avaliação institucional do CEETEPS

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. NEOLIBERALISMO E QUALIDADE .....	23
1.1 Neoliberalismo: conceito.....	23
1.2 Neoliberalismo: implantação (fim da era de Ouro do Capitalismo).....	28
1.3 A educação em tempos de neoliberalismo .....	30
1.4 Os discursos neoliberais na educação.....	33
1.5 Educação, gerencialismo e qualidade.....	37
2. UMA ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SUA RELAÇÃO COM A EPT .....	49
2.1 Brasil Colônia.....	51
2.2 Brasil Império .....	53
2.3 República Velha .....	57
2.4 Estado Novo .....	62
2.5 Véspera de 21 anos de ditadura .....	68
2.6 Ditadura Militar (primeira parte).....	71
2.7 A educação vocacional de São Paulo e Centro Estadual de Educação Tecnológica.....	73
2.8 Ditadura Militar (segunda parte) .....	75
2.9 Redemocratização e as reformas neoliberais.....	79
2.10 Século XXI, o neoliberalismo mitigado .....	85
2.11 Pós-impeachment .....	89
3. O CEETEPS E A QUESTÃO DA QUALIDADE .....	92
3.1 Qualificação para o trabalho, teoria do Capital humano ou educação tecnológica.....	93
3.2 Gerencialismo/Tecnicismo ou Administração político-pedagógica.....	97
3.2.1 Custo e benefício .....	97
3.2.2 Metodologias ativas e gestão democrática .....	101
3.2.3 Branding .....	102
3.2.3 Administração político-pedagógica.....	105
3.3 O caso M-tec/Novotec .....	106
4. CONSIDERAÇÕES PARA POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	111
4.1 Ideias para a Educação Tecnológica.....	117

REFERÊNCIAS .....	120
APÊNDICE A - Evolução das matrículas por Eixo Tecnológico no CEETEPS .....	130



## INTRODUÇÃO

Por ocasião dos 25 anos do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), já à época, a maior rede de educação tecnológica do Brasil, o reitor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Arthur Roquete de Macedo, encomendou a Shozo Motoyama que organizasse um trabalho em que apresentasse a história da instituição. Valendo-se mais de entrevistas, justificadas pela oportunidade de dialogar com personagens que participaram desse primeiro um quarto de século, como o próprio governador Roberto Costa de Abreu Sodré, que assinou em 6 de outubro de 1969, sob a força do Ato Institucional número 5, o decreto sem número que deu origem ao, então, Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (SÃO PAULO, 1969), Motoyama (1995) realiza a tarefa apresentando um livro que dá conta do contexto de criação, da fase de consolidação, que passava inclusivamente pela criação da UNESP, e, por fim, daquela década de 1990 e os desafios da expansão vividos, registrando os relatos e finalizando com uma análise sobre esses cruzando com estatísticas da instituição e algumas documentações.

Na abertura do livro, Motoyama (1995) faz uma crônica em que imagina o futuro. Narra o possível ano de 2069, vislumbrando as possibilidades de estudos sobre o Sol, viagens tripuladas a outros cantos do Sistema Solar, colonização de luas dos demais planetas, a produção industrial realizada por robôs. O autor não cria esse texto senão por dois motivos: para lembrar que a fundação do CEETEPS se deu no mesmo ano da primeira viagem tripulada à Lua, em 1969; e também por entender que, nessa nova era sideral inaugurada, apenas os “capacitados técnica e cientificamente poderão” (MOTOYMA, 1995, p. 14) enfrentar os desafios que estão postos a partir de então. E é nesse contexto que ele entende a importância da educação tecnológica e a relevância de uma instituição como essa.

Em diversos momentos das entrevistas, citando de maneira direta ou indireta, relatando êxitos e dificuldade, os personagens entrevistados por Motoyama possuíam no horizonte a ideia pela qual o CEETEPS foi criado: fazer a conexão entre o desenvolvimento científico e o setor produtivo. Em seu decreto de criação, o governador Roberto Costa de Abreu Sodré assim determinava:

**Artigo 2º** - O Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo tem por finalidade a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior, devendo para isso:

I - Incentivar ou ministrar cursos de especialidades correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional e regional, promovendo

experiências e novas modalidades educacionais, pedagógicas e didáticas, bem assim o seu entrosamento com o trabalho;

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

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

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

§ 2º - O Centro poderá celebrar convênios com as instituições de que trata o inciso II deste artigo, visando a utilização comum de recursos humanos e materiais, destinados à educação tecnológica, bem assim com entidades privadas, naquilo que se referir aos interesses recíprocos nesse mesmo setor.

§ 3º - As atividades do Centro poderão incluir cursos experimentais, intermediários e outros permitidos pela legislação em vigor, de acordo com as exigências da evolução da tecnologia. (SÃO PAULO, 1969)

Vale destacar alguns pontos desse segundo artigo da criação do CEETEPS, em que ficam definidos seus objetivos e suas atividades. Primeiro, a educação realizada pela instituição deve ser de ensino superior, mas também de ensino médio, sempre se articulando com o mundo do trabalho, inclusivamente, com convênios com entidades privadas. Em segundo lugar, tem como propósito a formação de docentes que realizem essa modalidade de ensino. Em terceiro lugar, uma nota quase sempre presente na legislação de ensino profissionalizante no Brasil: o atrelamento da educação para o trabalho com uma formação moral e cívica.

Lendo o decreto de criação do CEETEPS, as entrevistas e a crônica de Motoyama, pode-se depreender que uma educação de qualidade pensada através do ensino dessa instituição se daria pela criação de tecnologia. Em diversos momentos, verifica-se nas entrevistas a preocupação com a dependência tecnológica do Brasil em relação às grandes potências internacionais. Tanto que, com uma estrutura administrativa semelhante às universidades do estado de São Paulo, pouco antes de comemorar seus 25 anos, fomentada pelo governador de São Paulo do início da década de 90, Orestes Quércia, e pela própria UNESP, havia a discussão sobre a transformação do Centro em Universidade Tecnológica Paulista (UTP), em moldes muito semelhantes aos Institutos Federais contemporâneos (criados pela Lei federal nº. 11.897, de 29 de dezembro de 2008, juntamente com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica), onde há a articulação do ensino médio técnico com o ensino superior e a pesquisa de pós-graduação num mesmo ambiente. Por não haver consenso político à época, apesar da vontade do executivo na ocasião, o projeto não vingou e a condição

jurídica do Centro permanece a mesma desde 1976: uma autarquia de regime especial (MONTROYAMA, 1995; LIMA; SANTOS FILHO; SANTOS FILHO, 2008)<sup>1</sup>.

Apesar de idealizado como uma conexão entre a pesquisa acadêmica e o setor produtivo de transformação, hoje, o Centro se relaciona diretamente com as empresas através de parcerias, incorporando práticas do mercado e seus recursos e não levando a esse as novidades produzidas pela academia. Em seus primórdios, a instituição não trabalhava com a educação de nível médio, dedicando-se só ao ensino superior tecnológico, a partir de 1970, nas áreas de Construção Civil e Mecânica. Apenas na década de 1980, passa a administrar escolas técnicas estaduais já existentes e só vem a criar a sua primeira Escola Técnica (conhecidas antes por ETE e hoje por Etec), no mesmo espaço de uma Fatec (Faculdade de Tecnologia), em 1988, a hoje denominada Etec São Paulo (CEETEPS, 1989; MONTROYAMA, 1995; LIMA; SANTOS FILHO; SANTOS FILHO, 2008). Atualmente, o CEETEPS possui 223 Etecs e 73 Fatecs, sendo que dos cursos técnicos ofertados, seja no curso na modalidade concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, seja no Integrado ao Ensino Médio, cerca de 18% dos estudantes matriculados no primeiro semestre de 2020 são nas áreas em que havia inicialmente a maior concentração de seus cursos e 39,8% são agora na área de Gestão e Negócios<sup>2</sup>.

Não se questiona a produção técnica e tecnológica na área administrativa, pois essa existe e foi inclusive alvo de apreciação do presente trabalho. Contudo, tendo em vista principalmente a crônica futurista de Montoyama por ocasião dos 25 anos do CEETEPS, as discussões de criação de uma Universidade Paulista de Tecnologia, percebe-se uma enorme distância do que se projetava para a instituição e no que ela se tornou. Com uma taxa de desindustrialização que volta a crescer no estado de São Paulo e no Brasil, mantendo a economia brasileira cada vez mais dependente da venda de *commodities* e, internamente, do setor de serviços<sup>3</sup>, os projetos de produção tecnológica, não só para contribuição da visão onírica do futuro, mas da independência do capital externo se esvaem. Nesse sentido, outra

---

<sup>1</sup> Vale notar que, apesar de não estar expressamente revogado, como consta no sítio da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, o Decreto nº 58.385, de 13/09/2012, que institui o Regimento do CEETEPS, e o Regimento da UNEPS também não ter sido alterado e em ambos documentos implicam na vinculação do Centro com a UNESP, em sua descrição institucional, além de abandonar institucionalmente a sigla antiga e passar a se denominar apenas como Centro Paula Souza e pela nova sigla CPS, a instituição se diz ligada apenas à Secretaria de Desenvolvimento Econômico (informações disponíveis em: <https://www.al.sp.gov.br/> e <https://cps.sp.gov.br>, acessados em 31 de janeiro de 2020).

<sup>2</sup> Informações retiradas do Banco de Dados da CETEC (disponível em <http://www.cpscetek.com.br/bdctec/index.php>, acessado em 31 de janeiro de 2020). Ver também Apêndice A em que é possível ver a evolução das matrículas de 1981 a 2020 no CEETEPS.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>, acessado em 31 de janeiro de 2020.

visão de qualidade educacional, como se verá nas páginas seguintes, será gestada pela instituição.

No presente trabalho, buscou-se analisar como o conceito de qualidade de educação foi compreendido e aparece nas políticas CEETEPS, sobretudo em sua rede de escolas técnicas, pois são nelas que se encontram o maior esforço e contingente de estudantes da instituição. A ideia para este texto foi derivada de um trabalho exposto em Seminário do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES – Unicamp), em 2018, sob o título “Conceito de qualidade de ensino das escolas técnicas do Centro Paula Souza em 2018: análise de um ofício orientador do planejamento da gestão educacional” (OLIVEIRA; DELGADO, 2019b), em que se analisou o Ofício Circular 034/2017 – GSE/Geped do CEETEPS, que versa sobre os Projetos de Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica das Etecs para o ano de 2018 e deixa transparecer a noção do que seria a qualidade para o Centro, bem como o espectro ideológico que se espera no planejamento anual escolar.

Buscando os demais documentos que orientaram o planejamento escolar e de cursos recentes, além de documentos como o Regimento Interno das Etecs e a última legislação que define a condição administrativa do CEETEPS (SÃO PAULO, 2012), analisaram-se também notícias e demais documentações do Centro, como parcerias, a fim de se evidenciar a noção de qualidade para sua educação profissional e sua influência nas políticas institucionais. Partiu-se da hipótese de que não só não se busca mais um projeto de independência tecnológica da matriz internacional, como se aprofundaram os laços com essa e, também, coadunaram-se na administração escolar os conceitos das reformas educacionais, impostas por organismos internacionais a partir de uma lógica neoliberal.

Vale notar que em seu sítio e em documentos recentes, inclusive, em seu manual de identidade visual, o CEETEPS abandonou o uso dessa sigla e passou a se denominar apenas Centro Paula Souza, CPS. Entendendo-se a educação como produto (para a Organização Mundial de Comércio – OMC, é uma *commoditie*), pensada por agentes sem conhecimentos pedagógicos, dentro de uma lógica mercantil (PARO, 2015; 2018), a alteração pode ser analisada como uma operação de *branding*<sup>4</sup>. As mudanças na marca, no logo e na forma de se chamar são um reposicionamento de mercado.

Nesse sentido, por ser um serviço no mercado e incorporando práticas desse, é possível enxergar nos documentos que norteiam gestão de unidades escolares uma maior preocupação

---

<sup>4</sup> Termo utilizado para gestão de marcas.

com os custos escolares (insumos e salários principalmente) do que com a formação que está sendo realizada. Por aqui, a questão da qualidade se liga no processo da administração da educação, pois, como todo produto, a questão de sua qualidade está imbricada com seu custo (GENTILI, 2015).

Ainda relativamente ao nome, não deixa de ser curioso que, em seu reposicionamento de marca, o CEETEPS tenha deixado para o subtendido sua ligação com a educação tecnológica, antes explicitada. Por isso, este trabalho, além de analisar o conceito atualmente utilizado pela instituição para definir a qualidade da educação realizada em seus cursos, também propões reflexões e caminhos para que se retome o projeto de sua criação, a aplicação de pesquisas na criação de tecnologia para o setor produtivo, buscando maior independência das matrizes internacionais.

Na seção seguinte, são apresentados os conceitos de Neoliberalismo e da Qualidade da Educação advinda a partir dessa ideologia. Muitas vezes usado a esmo, o termo neoliberal tem uma origem que será apresentada e significa uma forma não apenas de governar, mas de gerar uma subjetividade a partir das novas relações do capital e do trabalho. Também, por isso, houve impacto na administração escolar.

A educação nesse novo cenário tem sua função e sua forma redefinidas por organismos internacionais que buscam alinhar uma matriz de formação para que o capital possa se inserir nos mais diversos países. A administração escolar e as políticas públicas que organizam a escola são impactadas pelo gerencialismo e pela lógica mercantil, tornando-se produto, mesmo que ainda o serviço seja realizado pelo Estado. Nas décadas de 1980 e de 1990 (essa última especialmente no Brasil após a primeira eleição direta para presidente da República, com a redemocratização do país), são altamente povoadas por debates acerca da administração escolar e sua relação com a administração empresarial.

Na seção 2, foi feita revisão bibliográfica a fim de se obter uma narrativa da história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), buscando apontar sua relação com o desenvolvimento econômico do país e o estado de dependência tecnológica estrangeira. O processo de desenvolvimento industrial do Brasil não foi dependente apenas economicamente de investimento internacional, como também do capital tecnológico. As máquinas obsoletas na Europa, principalmente, vinham compor o pátio industrial nacional. Sendo assim, a mão de obra necessária para essa atividade era aquela que aprendia a manusear o maquinário e entender seu funcionamento. Não havia uma alternativa de produção de tecnologia nacional.

Mais ainda, verificou-se uma relação desde o início da EPT no país com a formação de um *ethos* de um trabalhador, comprometido com a produção, adaptado à heteronomia da fábrica, diferenciando-se dos demais trabalhadores manuais. Inicialmente, buscando os desvalidos da sorte, assim como colocar no mundo do trabalho a juventude para que essa não ganhe vícios, a legislação da educação profissional criou um sistema dual de formação no Brasil: um propedêutico, voltado para formação da classe média (sobretudo formada por profissionais liberais) e da elite; outro profissional, voltado para os filhos dos trabalhadores.

Por isso, equivocadamente, muitas análises da história da EPT entendem que, sobretudo as realizadas por correntes progressistas, esse modelo de educação seria apenas um adestrador de técnicas para os filhos dos mais pobres. Um olhar mais próximo, no entanto, mostrará que esse modelo é pernicioso por outros motivos, pois, inclusivamente, vai deixando ao longo da história as sementes para implantação de todas as políticas das reformas neoliberais nas escolas. Procurando sempre uma ênfase no que atualmente é chamado de *soft skills*<sup>5</sup>, opta-se por uma formação do caráter voltado à obediência, sem espaço para a criação. Essa opção se dá quando na década de 1930 se debateu qual modelo de EPT se deveria ser implantado no país: o de Mange ou de Gonzaga (CUNHA, 2000b; MORAES, 2006; OLIVEREIRA; DELGADO, 2019a).

A EPT, ainda que no modelo apenas de adaptação à repetição das práticas exigidas pelo setor produtivo, tivesse sido de fato uma possibilidade de acesso à educação a todos os mais pobres do país, não se amargaria tal baixa escolarização como ainda existe no Brasil. Ao contrário, ainda que direcionada aos mais pobres, atingiu uma baixa porcentagem da população, fazendo com que houvesse uma segmentação dos trabalhadores, entre os que venceram e conseguem emprego nas melhores empresas e os que foram derrotados e precisam se sujeitar aos bicos ou às empresas de vínculos mais precários. Essa divisão também será ampliada no modelo hodierno de trabalho.

Na seção 3, assim, os documentos do CEETEPS são analisados, sobretudo aqueles que versam sobre o planejamento pedagógico das Etec's, como o já citado Ofício Circular 034/2017 – GSE/Geped. Percebe-se a implantação de políticas neoliberais na administração escolar,

---

<sup>5</sup> O termo *soft skills* é usado em contraposição a *hard skills*, sendo esse o conhecimento das ciências tradicionais e aquele, formas de ser, como pró-atividade, engajamento, empreendedorismo, etc. Também, conhecido como competências, as *soft skills* ganham grande argumento para sua implantação a partir do famoso Relatório Dellors, em que são definidos os aprendizados para a educação do século XXI: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 1998).

como numa ideia de qualidade educacional relacionada ao custo por aluno, por meio do discurso de combate à evasão.

Ainda, são analisadas políticas de parcerias do Centro e sua concentração nos cursos dos setores de serviços, como na área de Gestão e Negócios ou na área de Saúde. A instituição que tinha como objetivo de produção tecnológica passa a se submeter e a treinar estudantes dentro de plataformas de tecnologia como IBM, Microsoft e Amazon.

Por fim, na seção 4, são apresentadas propostas de administração e de políticas educacionais a fim de apontar para o caminho, se não o onírico e futurista vislumbrado de Motoyama (1995), mas para um em que o país possa repensar a qualidade da EPT na produção de tecnologia e que se possa em algum momento buscar o protagonismo para o desenvolvimento industrial e econômico nacionais no cenário internacional. É possível fazer com que o intento da criação do CEETEPS seja realizado, a partir de uma integração da produção acadêmica com um projeto de desenvolvimento da indústria local, em setores estratégicos, como o de energia.

## 1. NEOLIBERALISMO E QUALIDADE

Muitas vezes, o uso do termo neoliberalismo remete a um ataque a um espectro político. Difuso e sem compreensão, o signo tem um significante muito marcante, mas seu significado fica esvaziado. Apesar disso, ele foi cunhado não por quem o combate, e sim, dentro de perspectivas que buscavam a sobrevivência dos ideais liberais, frente à crise do capitalismo das décadas de 1920 e 1930. Há dentro dessas não apenas a definição do que se pretendia nomear, mas também seus impactos nas relações sociais desenvolvidas a partir de sua lógica.

Nesta seção, aborda-se um breve histórico do neoliberalismo. Pontualmente, buscar-se em debates teóricos de sua implantação como foi pensado em nova forma de organização da economia mundial, implantada a partir da década de 1970, com Margaret Thatcher, no Reino Unido, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos. Também, analisa-se o fim do Estado bem-estar social, no que é conhecida como a época de ouro do Capitalismo, e o que significa o Estado mínimo e suas consequências para a educação e para a criação do conceito de qualidade da educação.

[...] o neoliberalismo e as ideologias conservadoras tentam reorientar os sistemas educacionais para reafirmar seus projetos como sendo os únicos possíveis e válidos [...], são apresentadas como salvadoras do mundo e o desespero que geram naqueles que sofrem suas consequências deve ser analisado e compreendido; é indispensável pesquisar as suas implicações em relação à formação das sociedades do presente e do futuro. (SANTOMÉ, 2003, p. 9)

### 1.1 Neoliberalismo: conceito

A conceituação do neoliberalismo não deve ser entendida apenas como uma retórica política combativa. Neste trabalho, busca-se uma crítica a fim de compreender suas implicações nas relações sociais e seus impactos para a administração escolar. É preciso entender que essa forma de pensar a economia e os próprios Estados nacionais não nasceu com a queda dos acordos de Bretton Woods, há quase 50 anos.

Em um trabalho de genealogia, Dardot e Laval (2016) desvelam os debates iniciais sobre o esgotamento do Liberalismo, até então existente e nascido no século XVIII. Nesse primeiro momento, a defesa liberal se concentrava em elaborar limites aos governos, a fim de que as leis “naturais” da economia regessem a organização social. Um *laissez-faire* dogmático era proclamado. Apesar de essa ser novamente uma aposta de alguns neoliberais atuais, os autores



franceses mostram que houve um rompimento dos idealizadores a fim de combater os totalitarismos de esquerda e de direita.

Apesar da “crise do liberalismo” ficar exposta apenas no fim do século XIX, era possível ver a preocupação de seus adeptos muito antes, conforme apontam Dardot e Laval (2016), em debates por cartas entre Alex de Tocqueville e John Stuart Mill. Os autores encontram nesses debates os primeiros questionamentos sobre o direito “natural” à propriedade. Sobre texto de Mill, publicado em 1869, postumamente, leem:

Para ele, a sociedade tem plena justificação para mudar ou até mesmo anular direitos de propriedade que, após devido exame, não sejam favoráveis ao bem público. Encontramos o que, desde o fim do século XVIII, já era motivo de debate. Deve-se considerar o direito de propriedade como um direito natural sagrado ou é preciso vê-lo de acordo com os efeitos que tem sobre a felicidade do maior número de indivíduos, isto é, segundo sua utilidade relativa? (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 45)

O debate não aconteceu sem contraposição e o primo de Darwin, Hebert Spencer, foi um dos mais ardorosos defensores de um liberalismo mais agressivo, com menos intervenção do governo na economia. Acusava os outros liberais reformadores de “traidores”, pois em sua visão só era possível socorrer os pobres deixando que o mercado não tivesse amarra alguma.

As leis que limitam o trabalho de mulheres e crianças nas manufaturas de tingimento ou nas lavanderias, as que impõem a vacinação obrigatória, as que estabelecem corpos de inspetores e controle nas usinas de gás, as que sancionam proprietários de minas que empregam crianças com menos de doze anos, as que ajudam rendeiros irlandeses a comprar sementes, todas essas leis que ele considera exemplos do que não se deve fazer têm de ser revogadas, porque querem fazer o bem diretamente, organizando a cooperação de maneira coercitiva. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 47)

Para Spencer, esses liberais reformistas e suas leis destruíam a liberdade e a responsabilidade individual. Dardot e Laval (2016) mostram como isso inclusivamente será retomado no futuro nas discussões neoliberais, como por Hayek. Contudo, narram também que o que pretendia esse *laissez-faire* dogmático e biológico vai ter uma diferença muito grande das propostas para reformulação liberal.

Ainda na análise sobre Spencer, os autores franceses destacam que seu liberalismo avançava em uma frente biológica. Ele entendia, de fato, como questão natural o direito à propriedade, as riquezas e as pobreza de cada pessoa, numa lógica malthusiana. Também, aponta que o Estado não deve regular as relações entre as pessoas, sob o risco de, mesmo dentro de uma democracia, manterem-se as práticas da nobreza, dos governos de reis. Dialogando com a obra de seu primo famoso, vai encontrar no conceito de “seleção natural” uma justificativa

biológica para o *laissez-faire*. O que foi chamado impropriamente de “darwinismo social” colaborou para uma compreensão humana de que a competição é a melhor saída para a sobrevivência da espécie humana<sup>6</sup> (DARDOT; LAVAL, 2016).

No entanto, apesar de sua contribuição à visão de um liberalismo mais agressivo ter influenciado os ideólogos do neoliberalismo, haverá uma diferença marcante entre o que defendia Spencer e as novas formulações para sobrevivência do Capitalismo. Dardot e Laval (2016) mostram que a gênese neoliberal tem um irmão conhecido como novo liberalismo. Ambas ideologias surgem da necessidade de apontar caminhos diferentes para manutenção de regimes liberais, afastando-se da possibilidade do socialismo. Para além dos debates acadêmicos que ocorriam, é no Colóquio de Walter Lippmann que ambas aparecem disputando politicamente a hegemonia da nova organização da economia.

Dardot e Laval (2016) assinalam que muitas vezes a criação, em 1947, da Sociedade Mont-Pèlerin é apontada como surgimento da ideologia neoliberal. Porém, em 1938, no Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (organização que no futuro se tornaria a Unesco), reuniu-se boa parte dos intelectuais que discutiram os rumos da economia mundial no pós-guerra. Compreender essa organização ainda na década de 1930, não é preciosismo, pois ela inaugura uma série de ações que, inclusivamente, acarretará a criação da Sociedade de Mont-Pèlerin, mas também em futuras convenções como o Fórum de Davos e na criação de Centros de Estudos, como também em cátedras dentro de Universidade, as mais conhecidas a *London School of Economics* e a de Chicago, atualmente reconhecidas como *think tanks* neoliberais.

A reunião tinha a proposta da renovação do Liberalismo e para isso dois caminhos a seguir: o novo liberalismo e o neoliberalismo. Em ambas correntes um ponto em comum em relação ao *laissez-faire* natural e dogmático propagado até então: eram contra. E a diferença entre elas residia no seguinte ponto:

O “novo liberalismo”, do qual uma das expressões tardias e mais elaboradas no plano da teoria econômica foi a de Keynes, consistiu em reexaminar o conjunto dos meios jurídicos, morais, políticos, econômicos e sociais que permitiam a realização da “sociedade de liberdade individual”, em proveito de todos. Duas propostas poderiam resumi-lo: 1) as *agendas* do Estado devem ir além dos limites que o dogmatismo do *laissez-faire* impôs a elas, se se deseja salvaguardar o essencial dos benefícios de uma sociedade liberal; 2) essas novas *agendas* devem pôr em questão, na prática, a confiança que se depositou até então nos mecanismos autorreguladores do mercado e

---

<sup>6</sup> Por ocasião desses debates sobre a competitividade humana, no Brasil, Machado de Assis, em dois livros, satiriza a hipocrisia da ideologia que, ao cabo, faz os homens viverem em guerra: *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Quincas Borba* (ASSIS, 2000; 2001).

a fé na justiça dos contratos entre indivíduos supostamente iguais. [...] se esse reformismo aceita restringir os interesses individuais para proteger o interesse coletivo, ele o faz apenas para garantir as condições reais de realização dos fins individuais. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 69)

O Estado, nesse ponto de vista, terá mecanismos como leis de proteção dos trabalhadores, impostos progressivos (em que a incidência se dá sobre proporcionalmente maior quanto maior é a renda, ao contrário do que acontece no Brasil), auxílios sociais, mas visando de fato a possibilidade de que o indivíduo possa se realizar. Já o neoliberalismo não será totalmente contrário. Reforçando, ele não acredita no liberalismo natural e vê importância também no Estado, concordando com a primeira proposta do “novo liberalismo”, porém:

[...] os neoliberais opõem-se a qualquer ação que entrave o jogo da concorrência entre interesses privados. A intervenção do Estado tem até sentido contrário: trata-se não de limitar o mercado, mas de desenvolver e purificar o mercado concorrencial por um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado. Não se trata mais de postular um acordo espontâneo entre os interesses individuais, mas de produzir as condições ótimas para que o jogo de rivalidade satisfaça o interesse coletivo. (DARDOT; LAVAL, 2016)

Ou seja, faz-se uma combinação da ação pública, da força do Estado, a fim de legitimar a concorrência proclamada por Spencer no fim do século XIX. Lippmann vai defender o império da Lei para regulamentar as ações privadas. A força pública vai legislar e aplicar as leis de acordo com a dinamicidade da economia, das movimentações do mercado.

Esses direitos não são copiados da natureza, tampouco deduzidos de um dogma proclamado de uma vez por todas, e menos ainda uma produção de um legislador onisciente. Eles são produto de uma evolução, de uma experiência coletiva das necessidades de regulamentação surgidas da multiplicação e da modificação das transações interindividuais. Muito antes de Hayek, Lippmann [...] apresenta formação da sociedade civil como resultado de um processo de descoberta da regra geral que deve governar as relações recíprocas dos homens e, por isso mesmo, contribui para *civilizá-los*, no sentido de que a aplicação do *direito civil* obedece ao princípio geral e simples da rejeição da arbitrariedade em suas relações. [...]

A oposição simplista entre a intervenção e não intervenção do Estado, tão pregnante na tradição liberal, impediu a compreensão do papel efetivo do Estado na criação jurídica e inibiu as possibilidades de adaptação. [...] Adotar uma lei é decidir entre interesses em conflito. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 95-96)

Essas ideias de Lippmann vão encontrar ressonância em Friedman, quando esse, no início de sua obra *Capitalismo e Liberdade*, vai postular a primeira função de um governo:

Sua principal função deve ser a de proteger nossa liberdade contra os inimigos externos e contra nossos próprios compatriotas; preservar a lei e a ordem; reforçar os contratos privados; promover mercados competitivos. (FRIEDMAN, 2014, p. 12)

A defesa apologética do Estado mínimo, ao contrário do senso comum pregado, prevê um Estado liberal forte, pois esse há de criar e garantir as condições para que a competição do mercado possa acontecer. Apesar de falar dos conflitos de interesse e numa suposta busca na resolução de conflitos, voltando a Lippmann, só seriam possíveis essas condições se houver de um Estado “governado por uma elite competente, cujas qualidades são o exato oposto da mentalidade mágica e impaciente das massas” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 98). Os autores franceses delineiam nesse quadro as bases ideológicas do neoliberalismo muito antes de 1947, antes do lançamento de estudos de Hayek e Von Mises, na Sociedade de Mont-Pèlerin (DARDOT; LAVAL, 2016).

Ainda, dentro dessa gênese do neoliberalismo, Dardot e Laval descrevem algo que é particularmente muito importante para este trabalho, pois trata da visão de Lippmann em relação ao papel da educação com essa concepção de sociedade:

[...] a política neoliberal deve *mudar o próprio homem*. Numa economia em constante movimento, a adaptação é uma tarefa sempre atual para que se possa recriar uma harmonia entre a maneira como ele vive e pensa e as condicionantes econômicas às quais deve se submeter. [...]

Para evitar essas crises de adaptação, convém pôr em prática um conjunto de reformas sociais, que são uma *verdadeira política da condição humana* nas sociedades ocidentais. Lippmann aponta dois aspectos propriamente humanos dessa política global de adaptações à competição: a eugenia e a educação. [...]

É preciso, em particular, uma grande política de educação das massas que prepare o homem para as funções econômicas especializadas que os aguardam e para o espírito do capitalismo a quem devem aderir para viver “em uma Grande Sociedade de membros interdependentes”<sup>7</sup> [...]

O que torna necessária essa grande política de educação praticada em benefício das massas, e não mais apenas de uma pequena elite cultivada, é que os homens terão de mudar de cargo e empresa, adaptar-se às novas técnicas, enfrentar a concorrência generalizada. A educação, em Lippmann, não é da ordem da argumentação republicana tradicional, mas da ordem da lógica adaptativa, que é a única coisa que justifica o custo escolar: “É para tornar os homens aptos ao novo tipo de vida que o liberalismo pretende consagrar parte considerável do orçamento público à educação”<sup>8</sup>. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 91-92)

Não é coincidência, muito menos acaso, que se encontre na gênese do pensamento neoliberal a importância da educação como forma de ganhar hegemonia para essa nova organização social. Quando se fala de uma pequena elite cultivada, fala-se, por exemplo, de uma classe média com seus privilégios educacionais e servindo de maneira diferenciada ao Capital, que não a braçal. A necessidade de adaptações constantes vai fazer parte de toda

<sup>7</sup> Walter Lippmann, **La cité libre**. p. 285

<sup>8</sup> Walter Lippmann, **La cité libre**. p. 285

reforma neoliberal da educação e se fará sobre o saber científico, as competências, sobretudo as emocionais, a fim de sempre aprender as novas técnicas. E, não podendo ficar de fora, a questão do custo: a qualidade da educação será medida no sentido de formar esse novo homem para essa nova realidade, mas isso não pode fazer com que o valor despendido seja alto.

## **1.2 Neoliberalismo: implantação (fim da era de Ouro do Capitalismo)**

Os debates do Colóquio de Walter Lippmann e mesmo a Sociedade Mont-Pèlerin não foram o início da prática neoliberal no plano global. Ao fim da II Guerra Mundial, as ideias do “novo liberalismo” keynesiano se sobrepuseram como alternativa capitalista na disputa ideológica em relação ao socialismo. Nos Estados Unidos, ainda nos anos de 1930, o *New Deal* e, na Europa, o Plano Marshall, a partir de 1947, inauguram a fase de ouro do capitalismo, em que predomina o modelo de produção baseado na ciência administrativa, modelo taylorista-fordista, e uma ação do Estado que garanta os direitos sociais, como alimentação, moradia, escola, saúde, previdência, também conhecido como *Welfare State* (HARVEY, 2013; RODRIGUES, 1997; SANTOME, 2003).

Além de garantir dignidade à população, também havia um plano de disciplinar o próprio regime capitalista, com o Estado intervindo abertamente no mercado, sobretudo, o financeiro. O governo dos Estados Unidos pactua o acordo de Bretton Woods, transformando o dólar na moeda internacional, mas dando como garantia seu lastro no ouro. Isso fazia diminuir parte da voracidade do sistema financeiro, que pôde especular menos. Ainda assim, há a criação de organismo mundiais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), operando como reguladores e financiadores da expansão econômica desse período (HARVEY, 2013; RODRIGUES, 1997; CHESNAIS, 1998ab; SILVEIRA, 2001).

Até o fim da década de 1960, a era de ouro do capitalismo foi vista como uma forma de propaganda antissocialista. O crescimento econômico nos países desenvolvidos gerava empregos e direitos sociais. Mesmo em países de economia industrial em desenvolvimento, como no Brasil, houve crescimento econômico muito forte. A diferença é que esse vinha a reboque tecnológico internacional, uma vez que a industrialização era em boa parte feita com maquinário obsoleto vindo do Norte do mundo (RODRIGUES, 1997; SILVEIRA, 2001; DEL PRIORE; VENANCIO, 2010; CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

O ciclo virtuoso do capitalismo – produção gerando emprego, aumento de renda e direitos sociais – começa a encontrar limites e o mundo do Norte passa por uma estagnação no

fim do período citado. No Sul, como o crescimento advinha de uma associação com o capital internacional, ainda um crescimento vigoroso ocorre até a década de 1970, pois o capital dos países centrais percebeu chance em realizar dividendos nos países ainda em desenvolvimento, em que era possível crescer. Porém, isso criava uma armadilha: o endividamento (RODRIGUES, 1997).

Com a crise do petróleo de 1973, Reagan rompe com o acordo de Bretton Woods e acaba com o lastro do ouro. A economia passa a ser fiduciária e essas medidas são realizadas a fim de desmobilizar o capital e destravar o desenvolvimento econômico. Antes sendo regido mais nacionalmente e com legislação protecionista em diversos países, desenvolvidos economicamente ou não, o mercado financeiro desregulado, ou melhor, tendo uma legislação que lhe permite não ter limites, faz o capitalismo avançar para sua fase de mundialização ou globalização, em que, através dos organismos internacionais já citados, cria regras, novas leis e formas de abertura das economias no mundo todo (RODRIGUES, 1997; SILVEIRA, 2001; DEL PRIORE; VENANCIO, 2010; HARVEY, 2013).

Hayek e Friedman, vozes antes solitárias na Universidade de Chicago, e até mesmo em certa medida von Mises, vão encontrar eco nos governos dos Estados Unidos e Inglaterra, nesse caso com a ascensão de Thatcher em 1979 ao cargo de Primeira Ministra, após duro período em que fez oposição ao *Welfare State* inglês. As condições para criações de legislação preconizadas por Lippmann, e posteriormente desenvolvidas pelos pensadores neoliberais citados, vieram não da determinação de um país, mas da possibilidade que o capital encontrou para continuar se multiplicando a partir do sistema financeiro mundial (RODRIGUES, 1997; CHESNAIS, 1998ab; SILVEIRA, 2001; HARVEY, 2013).

Marx (2017) deixou seus estudos sobre o capitalismo financeiro incompletos. Dado que viveu o auge da exploração do trabalho no capitalismo industrial, é possível perceber o motivo de o primeiro não ter sido sua prioridade. Porém, a partir dos anos de 1970, percebe-se que a financeirização assume como frente principal do capitalismo. Nessa fase, os papéis, as moedas, um título de dívida são a cobiça do capitalista, pois, sem ter que passar pela fórmula em que se insere o trabalho, o capital cresce. Harvey (2013), retomando os estudos do filósofo alemão, chama de passagem do regime de acumulação do tipo fordista para a acumulação flexível.

Como previsto por Lippmann (DARDOT; LAVAL, 2016), esse tipo de liberalismo exigiria um novo homem, que precisaria se adaptar às recorrentes mudanças para estar sempre pronto a concorrer, a competir. Com a desregulamentação do capital, a Ásia entrou no mercado de trabalho com mais de meio bilhão de trabalhadores, fazendo com que a competição

internacional da mão de obra fosse violentamente atacada e a perda salarial dos trabalhadores dos países centrais fosse bastante acentuada (CHESNAIS, 1998ab; SILVEIRA, 2001; OLIVEIRA, 2003).

Nesse sentido, é preciso entender que flexibilização do capital também resultava numa flexibilização do trabalho. A competição pelo posto de emprego não estava mais apenas sujeita a um exército de desempregados local, nacional no qual o trabalhador se encontrava (MARX, 2011), mas agora é um exército mundial. Os sistemas de trabalho e produção advindos daí, como *just in time* e o Toyotismo, são respostas à necessidade de o capital não ficar mais imobilizado, uma a velocidade da realização da produção passou a ser fundamental para a rentabilidade. O fluxo de capitais migra para onde essa for maior rentabilidade, pois assim realiza o que é o único objetivo do Capital, como sujeito autômato (MARX, 2011): acumular.

O neoliberalismo utiliza de estratégias para que seja visto como única forma possível de vida, de realização social, de forma de se relacionar:

Devemos ser conscientes de que os modelos neoliberais, junto com as ideologias conservadoras, estão condicionando os modos de pensar, formando pessoas com um sentido comum que legitima e naturaliza estruturas materiais e maquinarias de poder que têm uma gênese histórica e, portanto, podem ser transformadas e substituídas, se não satisfizerem ideias de equidade, de democracia e de justiça. (SANTOMÉ, 2003, p. 10)

Na década de 1980, por conta da ligação umbilical com o capital internacional, os países em desenvolvimento econômico, como o Brasil, sofreram com o efeito dessa desregulamentação em dois pontos: com a competição de mão de obra mais barata dos tigres asiáticos, o capital internacional diminuirá seu aporte no país; também, com a desregulamentação internacional do mercado financeiro, os empréstimos estrangeiros, antes vantajosos, começam a sofrer com uma alta expressiva dos juros cobrados. Países que nem chegaram a gozar de algum tipo de *Welfare State* em um estado de miserabilidade muito grande (RODRIGUES, 1997; DEL PIORE; VENANCIO, 2010; OLIVEIRA, 2003; SOUZA, 2017).

### **1.3 A educação em tempos de neoliberalismo**

Como já apontado, a desregulamentação do capital gerou uma perda de massa salarial devido à concorrência que foi ampliada mundialmente. Porém, essa não foi a única perda dos trabalhadores, sejam dos países centrais do capitalismo ou dos periféricos, pois, a fim de ter caixa para pagamento das dívidas públicas e garantir as realizações das operações

transnacionais do mercado financeiro global, os direitos sociais, o *Welfare State* são desmontados pelas reformas neoliberais (RODRIGUES, 1997; CHESNAIS, 1998ab; HARVEY, 2013).

Além dos fatos já citados, os serviços prestados antes apenas pelo Estado, como educação, saúde e previdência, também passam a ser entendidos como mercadorias que podem ser melhor entregues não mais ao cidadão, mas ao consumidor. Preconizados por todos os pensadores neoliberais, a concorrência do mercado é sempre a ferramenta para que haja melhora na qualidade (SANTOMÉ, 2003; DARDOT; LAVAL, 2016).

A ideia de que o mercado melhora a qualidade, de que o setor privado é mais eficiente é retratado por John Williamson, o economista que cunhou o termo Consenso de Washington, como um ato de fé.

However, the main rationale for privatization is the belief that private industry is managed more efficiently than state enterprises, because of the more direct incentives faced by a manager who either has a direct personal stake in the profits of an enterprise or else is accountable to those who do. At the very least, the threat of bankruptcy places a floor under the inefficiency of private enterprises, whereas many state enterprises seem to have unlimited access to subsidies. This belief in the superior efficiency of the private sector has long been an article of faith in Washington (though perhaps not held quite as fervently as in the rest of the United States), but it was only with the enunciation of the Baker Plan in 1985 that it became official US policy to promote foreign privatization. The IMF and the World Bank have duly encouraged privatization in Latin America and elsewhere since. (WILLIAMSON, 2002)<sup>9</sup>

Na educação, o impacto do neoliberalismo se dará por reformas. Primeiramente, nos países do Norte do mundo, com o desmantelamento dos serviços públicos e o aumento do desemprego, a população passa por um momento de grande insegurança em relação ao futuro. Não sem motivo, a importância da livre concorrência para fortalecer a economia foi amplamente patrocinada por centros financeiros como Wall Street e, quando refletindo sobre

---

<sup>9</sup> No entanto, a principal justificativa para a privatização é a crença de que a indústria privada é gerenciada com mais eficiência do que empresas estatais, por conta dos estímulos diretos que um gerente tem em uma participação pessoal nos lucros de uma empresa ou é responsável perante aqueles que o realizam. No mínimo, a ameaça de falência coloca um piso para a ineficiência de empresas privadas, enquanto muitas empresas estatais parecem ter acesso ilimitado a subsídios. Essa crença na eficiência superior do setor privado é há muito tempo um artigo de fé em Washington (embora, talvez, não seja tão fervorosamente quanto no resto dos Estados Unidos), mas foi apenas com o anúncio do Plano Baker, em 1985, que isso se tornou uma política oficial no Estados Unidos: promover a privatização estrangeira. O FMI e o Banco Mundial incentivaram devidamente a privatização na América Latina e em outros lugares desde então. (WILLIAMSON, 2002, tradução nossa) – Disponível em <<https://www.piie.com/commentary/speeches-papers/what-washington-means-policy-reform>> Acessado em 16 mai. 2020.



as condições para que possa melhorar de vida, o trabalhador tendo incorporado a propaganda do mercado, passa entender que lhe falta formação para enfrentar os novos desafios (RODRIGUES, 1997; SANTOMÉ, 2003).

Começa, nos Estados Unidos, por exemplo, um amplo movimento de pais e mestres que buscam reorganizar a educação do país. Entendem que os currículos são muito permissivos sobre alguns assuntos e que é preciso voltar a uma época de maior austeridade, do trabalho duro e voltar ao ensino das coisas básicas (*'back to the basics'*). Não é por outro motivo que neoconservadorismo e o neoliberalismo andam juntos no campo educacional (SANTOMÉ, 2003; LAVAL, 2004; ENGUITA, 2015).

As crises econômicas e até mesmo os conflitos sociais costumam ser explicados por alguns setores sociais mais diretamente ligados aos poderes político-econômicos dominantes como fruto de uma queda dos níveis escolares, alegando que não são mais trabalhadas nas salas de aula certos conhecimentos e habilidades elementares. Ultimamente, mesmo que os conflitos políticos [...] são explicados alegando-se, por exemplo, que nas instituições escolares são usados livros-texto que manipulam o passado de certos povos e estimulam a violência de cidadãos e cidadãs. (SANTOMÉ, 2003, p. 27)

Com países precisando de dinheiro para se reorganizarem, os organismos internacionais criados para regular o capitalismo passam agora a impor a implantação das reformas neoliberais como forma de liberação de verbas. Ela afeta todos os serviços sociais e a escola não fica de fora desse pacote. Com as graves recessões, as fórmulas educacionais propostas por esses organismos são propagandeadas junto à população como forma de sair da crise, com formação de qualidade e adaptadas aos novos tempos (SANTOMÉ, 2003; LAVAL, 2004).

No campo educacional, não só a estrutura administrativa é alterada, como os currículos. Não deixa de ser um fato emblemático que uma das principais organizações internacionais a propor as reformas neoliberais seja a Unesco, antigo Instituto Internacional de Cooperação Intelectual, que sediou, como visto, o momento seminal dessa ideologia. A propósito, como pensado anteriormente por Lippmann, esses organismos internacionais concebem toda a organização jurídica que os Estados nacionais devem assumir para garantir a ampla concorrência, derrubando barreiras e desregulamentando seus setores financeiros.

Não esqueçamos que a sociedade do consumo obriga o Estado a não colocar obstáculos quanto aos produtos colocados no mercado, nem quanto às condições em que são produzidos. Como diriam os partidários do neoliberalismo, o contrário seria um Estado autoritário ou, inclusive, ditatorial. (SANTOMÉ, 2003, p. 51)

Também, propõem, no caso da educação, todo um pacote legislativo que altera a administração e os currículos, a fim de que se busque uma formação para adaptação e para competição. A ideia de competências, como um equivalente ao que o ideólogo Lippmann propunha como adaptação ao mundo do trabalho (o único motivo para se gastar dinheiro público com isso, em sua visão), torna-se um mantra para que o novo trabalhador, não tendo mais a garantia de manutenção de seu emprego, nem das funções no trabalho, esteja sempre predisposto à insegurança e à mudança (SANTOMÉ, 2003; LAVAL, 2004; CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

#### 1.4 Os discursos neoliberais na educação

[...] estabelece-se a ideia de que os direitos individuais devem ser garantidos, em primeiro lugar, contra o exercício coletivo desses mesmos direitos. As liberdades de associação e de manifestação coletiva são encaradas sempre com desconfiança, como potenciais ameaças aos direitos individuais e perturbações aos sacrossantos contratos entre indivíduos privados. Uma passeata atinge o direito de ir e vir do cidadão que queria usar a rua, uma greve fere os contratos de trabalho privados estabelecidos por cada trabalhador com o empregador e assim por diante. Em suma, o Estado deve ser mínimo, mas não tão mínimo que não disponha dos meios de coerção para tentar impor à realidade a ficção liberal de uma sociedade de indivíduos. (MIGUEL, 2017)<sup>10</sup>

Uma das grandes dificuldades em se explicitar o ideal dos projetos neoliberais, sobretudo no campo educacional, é que ele se confunde com o discurso progressista muitas vezes. Palavras e expressões como eficiência, educação pela vida toda, qualidade educacional, autonomia escolar e estudantil, habilidades socioemocionais, gestão democrática fazem com que, por vezes, não se perceba de qual campo político a enunciação está sendo feita.

O projeto neoliberal, como projetado por Lippmann, Hayek e outros (DARDOT; LAVAL, 2016), tem na educação um enfoque de formar indivíduos adaptáveis, mas a elaboração desses currículos não devem ser processos democráticos. Contudo, com mais de dois séculos depois da Revolução Francesa, de 70 anos da queda dos regimes fascista e nazista, após 50 anos das mobilizações de 1968 no mundo todo, não é possível retroagir em direitos sociais, políticos ou civis de maneira direta. Sendo assim, organismos internacionais (FMI, BM, BDI, Unesco) se utilizarão de um discurso que seduz, pois parece avançar em direitos:

Entre as estratégias de manipulação utilizadas pela direita política desde meados do

<sup>10</sup> Disponível em <<http://justificando.cartacapital.com.br/2017/11/01/desdemocratizacao-como-projeto/>>, Acessado 2 out. 2018.

século XX, uma delas é dirigida à redefinição dos conceitos mais progressistas com os quais a esquerda esteve sonhando e lutando por outro mundo melhor: democracia, justiça, social, igualdade, fraternidade, solidariedade, redistribuição, reconhecimento, etc. [...] Assim, quando a direita fala em recuperar os valores, na verdade o que se propõe é fomentar, mediante a educação, uma maior submissão, obediência e disciplina; e, quando se alude à importância, na realidade o que se pretende, na maioria das ocasiões, é recuperar os valores patriarcais. Da mesma forma, quando se afirma o direito à vida, está se falando somente de impedir o aborto, não de apostar em uma verdadeira educação e informação sexual, ou em algo muito mais básico, como lutar contra a fome e a pobreza, que são as principais razões da mortalidade infantil; da mesma maneira, quando, em educação, falam de qualidade e excelência, na verdade o que estão defendendo é que somente os filhos e filhas dos grupos com maior poder econômico e cultural tenham direito a uma educação universitária, etc. Essa tarefa de redefinição direitista da linguagem tem, não obstante, um momento anterior, que é o esforço para esvaziar o conteúdo autêntico de todos aqueles conceitos que tenham maior poder de mobilização social, passando a empregá-los constantemente em contextos burocráticos e rotineiros, nos quais as pessoas tenham que fazer um grande esforço para entender seu verdadeiro alcance e tomá-los como reais. É mais fácil dizer que vamos organizar uma escola democraticamente do que fazê-lo; o mesmo acontece com outras frases largamente escritas, mas raramente postas em prática, como a de organizar um currículo aberto, relevante e significativo para os alunos (SANTOMÉ, 2013, p. 72)

Então, não é possível ler de maneira ingênua os nomes dados às legislações e a grupos da sociedade civil que buscam coadunar as reformas pleiteadas pelos organismos internacionais às reformas neoliberais para a educação. Pode-se começar a partir mesmo da famosa Conferência Mundial de Jomtien (UNESCO, 1990), em que a despeito da melhora da qualidade na educação, proclama-se a necessidade de que organizações não governamentais (ONGs) realizem cooperação internacional junto às agências multilaterais ou bilaterais e assistam os governos em seus planos de administração e de criação curricular educacionais.

O documento aponta que é necessária essa cooperação a fim de que haja liberação de verbas para financiar a educação nos países em desenvolvimento. Ou seja, para que BID, BM e FMI liberem dinheiro para países como o Brasil, é preciso que aceitem as reformas educacionais que serão mediadas por ONGs. Reformas essas que estão sintonizadas com os ideais neoliberais, em que se busca um profissional flexível às mudanças do mercado, às novidades tecnológicas e a condições de emprego cada vez mais precárias. A partir daí vão surgir teorias como a das competências e que serão amplamente recebidas pelo mercado (SHIROMA et al., 2011). Porém, é importante notar como a Conferência ficou conhecida: Educação para todos. Como ser contra tal nome? Como ser contra uma maior qualidade, equidade e eficácia na educação para todas as pessoas do mundo como determina o documento? (UNESCO, 1990).

Sob o manto de uma justiça social, está ali o projeto de tornar o trabalhador mais aberto a mudanças, sobretudo a perda de direitos. E isso vem de maneira lúdica, sem alarde. Como

aponta Silva (2015), os ideais neoliberais são propagandeados via imprensa, via cultura. O autor lembra que em meados da década de 1990 um quadrinho da Turma da Mônica para apontar às mazelas da ineficiência do Estado e alternativa liberal:

Corrupção, ineficiência, desperdício são excrescências que se quer podem ser traçadas a algum possível mal funcionamento da dinâmica capitalista; elas são atribuídas, ao invés disso, a uma “política” pública que curiosamente nada deve ao seu núcleo econômico. É obviamente importante nesse processo de construção da hegemonia cultural do discurso liberal/empresarial/capitalista a criação de novas expressões e termos e a redefinição de velhos *slogans* e palavras e sua vinculação respectivamente positiva ou negativa ao campo bom (capitalismo, a livre iniciativa, os empresários e suas inerentes virtudes) ou ao campo mau (a intervenção estatal, os movimentos sociais, os funcionários públicos, os políticos e seus essenciais defeitos). (SILVA, 2015, p. 12)

Ainda, de acordo com Silva (2015), o quadrinho feito por encomenda do Instituto Liberal<sup>11</sup> cumpre importante papel nas políticas neoliberais, em sintonia com o já exposto neste trabalho:

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal. (SILVA, 2015, p. 12)

Ainda, Silva (2015) alerta sobre que é preciso compreender como essa política de afetos e desejos realizada pelo discurso neoliberal funciona, sob pena de não saber o que se propor como alternativa. Há uma massa financeira que mobiliza tecnologias, meios de comunicação, símbolos e manifestações culturais que ajudam a produzir percepções sociais e conceitos que criam ambiente de aceitação dessa nova ordem.

No Brasil, há uma série de debates sobre educação na década de 1990, até por estar em construção no Congresso Nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

---

<sup>11</sup> À época, no Jornal Folha de São Paulo, que noticiou a veiculação do quadrinho, também publicou um artigo de crítica a esse, pois dizia que o documento distribuído nas escolas transformava o governo em lobo mau. Na visão do articulista Gilson Schwartz, há um erro de Teoria Política e outro de Teoria Econômica. O primeiro aparece na ideia de que basta solidariedade para que haja convivência entre as pessoas, ao invés de instituições republicanas, como definidas pela Constituição. O segundo advém da comparação da economia nacional com a familiar, na conta da dona de casa. 25 anos depois, pode-se dizer que a versão do quadrinho da Turma da Mônica é mais hegemônica do que a do autor do artigo. (Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/3/15/cotidiano/2.html>>, acessado em 30 jan. 2020).

(FRIGOTTO, 2015; CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Contudo, a reverberação desses debates ainda está ressoando no fim da década de 2010. Já no século atual, e sob o governo de um partido de esquerda, no Brasil, com apoio do Ministério da Educação e forte base empresarial, foi criado o grupo Todos Pela Educação. E não veio desacompanhado: há também a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna. Esses funcionam como vozes do empresariado interessadas em articular as políticas educacionais. Algumas com o verniz do discurso progressista outras, como a Fundação Lemann, mostrando sua ligação umbilical com a elite.

Ainda na década de 1990, é criada boa parte da propaganda que vai garantir ao neoliberalismo uma hegemonia que lhe dá controle sobre a narrativa de compreensão sobre a organização da vida. Pode-se pensar, a partir de Foucault (2009), que há uma tecnologia disciplinante que faz do corpo humano uma máquina cada vez mais produtiva, dando eficiência. Essa, por sua vez, acarretará que o trabalhador atinja o necessário de produção em menos tempo gerando a mais-valia ao capitalista (MARX, 2011) – ainda que esse esteja financeirizado, dentro da lógica do capital fictício (MARX, 2013; RODRIGUES, 1997; CHESNAY, 1998ab), o trabalhador fica invisibilizado aos olhos do capitalista que agora trata com papéis, não com um funcionário diretamente, ainda que tenha um gerente intermediando, ele não deixa de existir. Os corpos dóceis descritos no antológico Vigiar e Punir são a massa trabalhadora que tem cada vez mais seu tempo transformado em trabalho, internalizando isso como realidade através do discurso, negligenciando até no gesto qualquer outro tipo de atividade que não seja o produtivo, agora num processo de biopolítica, criando subjetividades (GORZ, 2005).

Apesar de a escolástica estar escanteada em relação às instituições educacionais, não se pode dizer que a punição não existe, pois ela estará no campo do trabalho àquele que não se adequar à flexibilidade agora exigida. Nessa nova religião capitalista, pensando por meio de Weber (2013), que descreve do espírito do capitalismo tendo nascido no seio do protestantismo, pode-se analisar internalização dessas novas ideias dentro de uma divulgação de culturas e de símbolos, mas agora como conteúdo laicizado, fazendo com que haja uma espécie de naturalização dessa ideologia, uma forma de impô-la como a realidade do mundo (GORZ, 2005; NEGRI; HARDT, 2014).

Nesse sentido, a linguagem foi muito utilizada. O léxico do sistema produtivo começa a tomar conta de nossa vida em todas as esferas, inclusivamente para a escola. Por meio da ideologia neoliberal, a educação passa a ser vista como mais uma mercadoria.

Se não se pode mais aumentar os recursos por causa da redução desejada das despesas públicas e das retiradas obrigatórias, o esforço prioritário deve incidir sobre a gestão

mais racional dos sistemas escolares graças a uma série de dispositivos complementares: a definição de objetivos claros, a coleta de informações, a comparação internacional dos dados, as avaliações e o controle das mudanças. Em suma, pela importação da abordagem do gerenciamento, se deveria passar, como na indústria, das técnicas de produção de massa a formas de organização fundamentadas no ‘caminho da qualidade’. (LAVAL, 2004, p. 188)

Da década de 1990 para cá, diversos grupos empresariais buscaram influenciar a educação, pois

[...] tratava-se, no entanto, não apenas de reformar a educação e a escola, buscando torná-la eficaz e adequada às novas demandas do capital, mas também de formar um “trabalhador de novo tipo”, com disposições subjetivas e atitudinais compatíveis com a chamada “sociedade do conhecimento”. A pedagogia das competências ganhou destaque nessas proposições; apresentada como novo “paradigma” educacional, foi alçada como a saída para resolver o problema da rápida obsolescência dos conhecimentos, tornando os novos sujeitos do trabalho não apenas qualificados, mas sobretudo “empregáveis”. (SHIROMA et al., 2011, p. 226)

A pedagogia da competência vem em contraposição ao dito ensino tradicional, este último alicerçado nas chamadas *hard skills* (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Em um mundo de grande propaganda do moderno e da modernização, defender uma qualidade de educação contra um modelo antigo, tradicional, pois esse é um mundo em que se consumir o novo, é o ideal. Aliás, é quase indefensável o tradicional, o ensino sobre o conceito, aulas. Quer-se a performance inovadora do docente a uma aula em modelo velho.

Essa é a questão da qualidade da educação: com as mudanças tão rápidas de conhecimento, das técnicas de produção, vale mais à pena uma educação sobre conceitos universais, sobre as disciplinas tradicionais? Ou o treinamento àquilo que deseja o mercado, dando ao estudante o conhecimento das *soft skills*, que o torna resiliente às mudanças, que cria o espírito empreendedor, mas não lhe dá autonomia intelectual para compreender, muitas vezes, processos simples? A escolha do segundo modelo feito para a educação da maioria será abordada, em sua realização.

### 1.5 Educação, gerencialismo e qualidade

Mesmo um conservador como Chesterton (2013), para quem a realidade parecia desconcertada, sabia que não haveria jamais um consenso sobre o que seria o conserto dessa. Não é um relativismo sobre o que é certo ou errado, mas a disputa de interesses inerente à política. Nesse sentido, pode-se entender também o conceito de qualidade de educação. Silva (2015) descreve com precisão que esse é definido dentro do campo neoliberal. Ainda, é

verificável dentro de uma lógica de privilégios, já que só é acessível para alguns, como também é no campo da saúde, da vida de maneira ampla. Qualidade, nesse sentido, seria sinônimo de riqueza.

Sendo assim, a educação é entendida como um produto, um objeto de consumo. Inclusivamente, é vista como uma *commodity* para a Organização Mundial de Comércio. Por isso, acaba sendo organizada dentro de uma lógica mercantil. As gestões escolares são pressionadas a se preocupar mais com os custos escolares (insumos e salários principalmente) do que com a formação do corpo discente, até pelos currículos serem definidos de maneira geral fora dos muros escolares. Salienta-se que a contraposição a essa maneira de gerir uma instituição educacional não é a defesa da não necessidade de controle dos gastos públicos. Contudo, não deixa de ser notável que a questão da qualidade da educação fica restrita na justificativa através de relatórios e estatística de seu custo.

Para isso, as políticas públicas educacionais que partem dos organismos internacionais e são articuladas pelas ONGs têm se valido de paradigmas gerenciais da iniciativa privada para estabelecer sua organização.

A concepção de *qualidade educacional* que emana do Banco [Mundial] fundamenta-se na adoção de ‘insumos’, que deverão conduzir a resultados a serem avaliados por meio de índices de desempenho e de rendimento escolar dos alunos e das escolas. Seus técnicos preconizam um raciocínio linear, segundo o qual a mera adoção de equipamentos gera resultados satisfatórios. A concepção de qualidade assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos serviu e serve de referência para a formulação de políticas para a educação pública no país. Assim, a atualização da teoria do capital humano pelos técnicos e arautos do Banco Mundial tornou-se, para alguns governos e gestores, o norte que orienta as políticas para a educação básica e superior assentadas no conceito de qualidade advindo das bases de teorias econômicas. (SILVA, 2009, p. 222-223)

E isso não é uma crítica apenas de quem se opõe a tal tipo de política. A qualidade educacional é assim descrita por quem a defende.

[...] a Gestão de Qualidade Total – um método moderno de gestão – pode ser de extrema utilidade na melhoria da qualidade educacional. O nosso foco de atenção será a escola, mas os princípios anunciados podem ser estendidos aos outros níveis do sistema. [...]

A qualidade pode ser considerada como uma característica, propriedade ou estado que torna um produto ou um serviço plenamente aceitável, embora esta aceitação seja derivada não de análises e estudos feitos, mas da constatação prática, principalmente da experiência. A qualidade seria apenas observável, mas não poderia ser descrita. (XAVIER, 1992, p. 224-225)

Para o pesquisador ligado ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a qualidade educacional se assemelha a de um produto ou de um serviço a ser vendido. Nesse sentido, vai depender da percepção do cliente/consumidor (conhecido também como estudante) ter suas necessidades atendidas e emenda:

Assim, a qualidade seria a aptidão de um produto ou de um serviço de satisfazer as necessidades daqueles que os utilizam. Por necessidades, deve-se compreender tanto as expressas como as potenciais, quando os beneficiários não as formulam claramente. Quanto aos que utilizam os produtos e os serviços, pensa-se, evidentemente, no cliente final, mas a definição se aplica aos usuários internos e externos da unidade de produção. Em outras palavras, todos são clientes ou usuários a serem satisfeitos. (XAVIER, 1992, p. 225-226)

Mas alerta: “[...] a qualidade não pode ser dissociada do seu custo para o cliente.” (XAVIER, 1992, p. 226).

Descrevendo essa importação do campo econômico-empresarial para a educação, Laval (2004) narra que houve um grande esforço de propaganda, na França, para que a empresa não mais percebida apenas como o local onde se faz lucro para ter reconhecimento também de ser um local produtor de cultura. Sendo assim, o mercado passou a ser modelo da gestão pública. No Brasil, é fazer um paralelo com novamente o gibi da Turma da Mônica pensado pelo Instituto Liberal (SILVA, 2015) e o que Souza (2017) analisa como sendo a grande interpretação da sociedade brasileira, em que todas as virtudes estariam na iniciativa privada e o Estado seria o espaço dos vícios.

A lógica da administração privada é marcada pelas metas numéricas, que são traçadas em planejamento estratégico e devem ser alcançadas utilizando o limite do recurso que já se possui ou, se possível, economizando-se sobre esse:

Se não se pode mais aumentar os recursos por causa da redução desejada das despesas públicas e das retiradas obrigatórias, o esforço prioritário deve incidir sobre a gestão mais racional dos sistemas escolares graças a uma série de dispositivos complementares: a definição de objetivos claros, a coleta de informações, a comparação internacional dos dados, as avaliações e o controle das mudanças. Em suma, pela importação da abordagem do gerenciamento, se deveria passar, como na indústria, das técnicas de produção de massa a formas de organização fundamentadas no ‘caminho da qualidade’. (LAVAL, 2004, p. 188)

A ideia de qualidade é entendida nesse quadro como produto de uma estatística, como resultados da prática educacional que podem ser medidos. Apesar de propalada autonomia educacional, o que se vê na prática são os centros planejadores de políticas públicas (MEC e



Secretarias de Educação municipais e estaduais) impondo metas, mas que não necessariamente se coadunam aos anseios da comunidade escolar. Há uma deformação assim da própria prática pedagógica:

A ação da escola e de seus educadores reveste-se assim de uma complexidade ímpar que exige condições de trabalho adequadas tanto aos aspectos políticos quanto aos técnicos. Os primeiros dizem respeito, acima de tudo, à liberdade e à autonomia de professores e demais educadores escolares para planejar e organizarem suas atividades de acordo com as peculiaridades de seus alunos, do currículo envolvido e da especificidade do trabalho pedagógico. Os aspectos técnicos, por sua vez, têm a ver com todas as condições materiais e institucionais necessárias ao desenvolvimento da ação pedagógica, indo desde recursos didáticos, material escolar, mobiliário, salas e ambientes disponíveis, passando por remuneração satisfatória e formação permanente, até os espaços e tempos reservados para a troca de experiências com colegas de trabalho e compartilhamento de experiências com a comunidade. (PARO, 2015, p. 67)

Gentili (2015) aponta que a questão da qualidade não é uma novidade no debate dentro do capitalismo, ou seja, não foi o neoliberalismo quem o inaugurou. Lembra que já dentro do método taylorista havia estudos sobre como obter qualidade na linha de produção, em que se dependia em manter, dentro de um setor de verificação, apenas poucos funcionários, que deveriam manter distância entre si para evitar conversas e ter atributos que não são necessariamente uma habilidade cognitiva alta, mas uma destreza na percepção fruto de um reflexo rápido dada pela repetição e uma postura de honestidade que deveria ser fortificada dentro dos laços da equipe de trabalho. Características que o Toyotismo, teoria administrativa para empresas que será o expoente da fase neoliberal, adotará também para si.

Ainda, o autor argentino vai lembrar que desde o taylorismo, e isso não será modificado pelo Toyotismo, a qualidade sempre estará ligada à questão do custo. A qualidade é uma estratégia competitiva, mas, se aumentar a qualidade significar aumentar em muito o custo desse produto, de maneira que não haja retorno do mercado, essa qualidade, então, e retomando Xavier (1992), seguirá a lógica do bom e do barato apenas (GENTILI, 2015).

De qualquer forma, é claro que dificilmente um homem de negócios pensará em incrementar irracionalmente seus padrões de qualidade se com isto compromete sua produtividade e, conseqüentemente, sua rentabilidade. Tal observação não mantém sua coerência quando é apresentada de forma invertida, ou seja, em algumas ocasiões, é provável (ou necessário) que, a fim de conquistar uma maior rentabilidade (aumentando ou mantendo constantes índices de produtividade), diminuam-se os padrões de qualidade. (GENTILI, 2015, p. 133)

A professora Cosete Ramos talvez tenha sido um dos maiores nomes dos que pensaram

em implantar as ideias da Gestão da Qualidade Total (GQT) para o campo escolar com o programa em que coordenou junto ao MEC: “Escola de Qualidade Total” (EQT). Sucintamente, a ideóloga que já tinha trabalhado no governo militar na época do tecnicismo (CAIRES; OLIVEIRA, 2016) busca agora transpor para a educação o Método Deming de Administração, que consiste em 14 passos para a gestão empresarial e que acabou em sete para a escolar, adaptados por William Glasser (GENTILI, 2015):

- 1) Gestão democrática ou por liderança da escola e das salas de aula.
  - 2) Diretor como Líder da comunidade educativa.
  - 3) Professor como Líder dos alunos.
  - 4) A escola como ambiente de satisfação das necessidades de seus membros.
  - 5) Ensino baseado no aprendizado cooperativo.
  - 6) Participação do aluno na avaliação de seu próprio trabalho.
  - 7) Trabalho escolar de alta qualidade como produto de uma Escola de Qualidade.
- (GENTILI, 2015, p. 144)

Gentili (2015) aponta que o programa peca, pois acredita num “otimismo contagioso”, propalado por sua própria ideóloga<sup>12</sup>. Tendo o Toyotismo como grande vitrine, as culturas orientais sugeriam uma ideia de pacto, de obediência em prol da produção, da harmonia do trabalho e, ao cabo, pela melhora dos resultados. É importante que se diga que esse não foi um debate nacional ou dos países de economia em desenvolvimento. Foi também um debate nos países com indústria, sobretudo automobilística muito forte, como Alemanha e França (MARKERT, 1994).

Markert (1994) aponta os princípios fundamentais do Toyotismo:

1. introdução de princípios de mercado nas estratégias empresariais de produção de trabalho;
2. descentralização dos processos de decisão em nível empresarial;
3. diminuição das hierarquias: na Toyota existem atualmente apenas três níveis de organização, em vez de cinco: gerente de grupos, de seções, de empresas;
4. forma de gerenciamento consensual e
5. trabalho em *teams* e grupos. (MARKERT, 1994, p. 365)

Ainda, o professor alemão aponta que estudos do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) realizados no ano de 1992 apostavam na forma de produção moderna, a *Lean Production* (LP), como a grande forma de organizar a indústria do futuro e um novo tipo de gerenciamento. Contudo, ele aponta que há uma resistência por parte dos trabalhadores e sindicatos, sobretudo

---

<sup>12</sup> Pode-se fazer um paralelo do “otimismo contagioso” de Cosete com a supervalorização feita pelo gibi da Turma da Mônica do Instituto Liberal em relação à solidariedade e criticada por artigo à época da Folha de São Paulo, citado também em nota deste trabalho.

na França e na Alemanha, que percebem, apesar de essa forma de gestão parecer menos opressora, ela, na prática, segmenta ainda mais a mão de obra, pois buscará explorar ao máximo o tempo do trabalhador (MARKERT, 1994).

Markert (1994) mostra que a segmentação acontece, pois há as grandes empresas que possuem o *know-how* tecnológico e aquelas que as servirão com peças, além das prestadoras de serviços. As primeiras pagarão em média salários melhores e serão motivo de orgulho para os que lá estão empregados; enquanto as demais empresas imporão contratos cada vez mais precários. Assim, criam-se dois tipos de trabalhadores: os das empresas centrais, os vencedores; e o das periféricas, os perdedores. O modelo funciona de forma satisfatória em países em que o desemprego é muito alto. Pensado na flexibilidade do capital especulativo que rompeu as barreiras de mercados nacionais protecionistas, é possível entender como é que esse modelo se espalhou nos países asiáticos, que possuíam uma mão de obra muito mais barata e ainda não muito integrada ao sistema produtivo, que já tendia à globalização, ocidental (na França em crise de produção e na Alemanha, na parte correspondente à ex-Alemanha Oriental, também houve adesão a esse método de gerenciamento produtivo) (MARKERT, 1994; CHESNAIS, 1998ab; SILVEIRA, 2001; OLIVEIRA, 2003).

Ainda Markert (1994), analisa que a formação tendo a *Lean Production* como norte, acaba por ser muito restritiva a técnicas específicas de cada sistema de produção de cada empresa praticamente. Demonstra que o sistema dual de educação não é decisivo se haverá treinamento para o setor produtivo ou uma educação mais ampla e omnilateral<sup>13</sup>, pois o Japão possui um sistema único e possui grande adesão ao método de gerenciamento citado. Sendo assim, esclarece que as reformas educacionais devem levar em consideração uma política que dê ouvidos ao que pensa a sociedade de maneira mais abrangente, pois, como se percebe, a própria indústria muda muito e o risco da especialização às tarefas da produção pode deixar o cidadão extremamente dependente.

No mesmo conjunto de textos em que os escritos de Markert (1994) foram publicados, também Azevedo (1994)<sup>14</sup> aponta para um ideal de qualidade que deve ser buscado longe dos parâmetros dos preceitos econômicos, como havia sinalizado o professor alemão:

---

<sup>13</sup> A crítica ao sistema dual de educação (um profissionalizante e outro propedêutico) é abordada nas próximas seções.

<sup>14</sup> A propósito, o Cedes (Centro de Estudos de Educação e Sociedade) e os SEB (Seminários de Educação Brasileira) foram espaços importantes para os debates acerca das novas formas de administração escolar e do conceito de qualidade em educação.

[...] a qualidade de ensino de que precisamos é, antes de tudo, a busca da universalização da escola básica de qualidade, sem que sua referência seja tão-somente os requerimentos da economia, nem tampouco que seja regulada pelas forças do livre mercado. Levando em conta as mudanças que se descortinam, ganha espaço, sobretudo, a dimensão ética para que se encaminhe a resolução deste problema. Essa dimensão ética, por seu turno, só assumirá relevância por meio de novos processos políticos que coloquem como prioridade o reconhecimento dos direitos de cidadania para os excluídos, historicamente negados. (AZEVEDO, 1994, p. 465)

Colocando-se a princípio como de um campo contra a influência do capital na organização escolar, muitos críticos acabaram enveredando e se contrapondo aos estudos acima, pois se convenceram do discurso da eficiência. O discurso da autonomia escolar é muito sedutor, pois se liga a ideia de se formar um cidadão com autonomia também, sobretudo intelectual. Nesse sentido, e defendendo uma escola eficiente, Mello (1992), muito atrelada a ideias da professora Rose Neubauer e, apesar de não citar a professora Cosete Ramos, define-a assim:

- a) a mencionada existência de um projeto pedagógico abrangendo formas próprias de organizar as condições de ensino-aprendizagem, o uso e distribuição do tempo e do espaço físico, a alocação dos recursos humanos;
- b) a forma de gestão<sup>15</sup> e os diferentes níveis de participação dos agentes internos da escola da comunidade;
- c) tempo e grau de consolidação de experiência da equipe escolar na elaboração e implementação de sua proposta de trabalho;
- d) a presença da direção com liderança, autoridade e legitimidade;
- e) o grau de profissionalismo dos docentes e a existência efetiva de equipe. (MELLO, 1992, p. 203)

Como já apontado, além de retomar parte da ideia da EQT da professora Cosete, também vemos a ideia de gerir os recursos ao máximo, a fim de dar conta do projeto educacional proposto pela unidade escolar (LAVAL, 2004). Contudo, como assinala Santomé (2003), esse projeto de organização da escola dá uma pretensa autonomia, uma vez que os currículos já foram definidos, o dinheiro já vem contado e as metas educacionais também já foram definidas. Há, nesse sentido, uma transferência de responsabilidades dos que fazem políticas educacionais para as escolas em relação a seus fracassos.

Assim, pode-se pensar em quando se fala em dar autonomia, há uma retirada dessa.

---

<sup>15</sup> Vale notar que o próprio termo gestão faz parte da política de criar termos mais palatáveis dentro do campo educacional. Em palestra divulgada pela TV Univesp, a Professora Dra. Lourdes Marcelino Machado conta que o termo Gestão Democrática foi cunhado mais pela palavra Democrática do que por Gestão. A ênfase era para que os processos administrativos ou de gestão fossem tomados de forma democrática. Pode-se depreender que, pragmaticamente, a palavra administração começou a ser encarada como uma ação realizada por um líder, de forma centralizada, o que não combina com democracia. (Disponível em <<https://youtu.be/VFITnKo0x-k?list=PLvKqKtU4si8XuMQArtQFD-r2WWW3Z6SBy>>. Acesso 30 jan. 2020).

Dessa forma, a escola é pensada por aqueles que fazem as políticas educacionais como um local de tarefeiros, pois, como já citado acima, é preciso também atingir determinadas estatísticas.

Neste contexto, os professores perderam a possibilidade de exigir respeito, exceto em termos de performance. Eles têm sido objeto de um discurso de escárnio e não podem mais ‘falar por si mesmos’ em debate público sobre a sua profissão. O sentimento de perda acima referido é, conforme Taylor<sup>16</sup> (1991, p. 1) uma característica significativa do mal-estar da modernidade: ‘as pessoas sentem que algum declínio importante ocorreu’. Um sentido que, novamente, ele relaciona com a ‘primazia da razão instrumental’ (TAYLOR, 1991, p. 6) e um concomitante ‘desaparecimento de horizontes morais’ (TAYLOR, 1991, p. 10). (BALL, 2012, p. 36)

Aliás, num primeiro momento, tanto no Reino Unido de Ball (2012), do caso acima, ou na França, como descreve Laval (2004), já citado anteriormente, houve uma resistência dos trabalhadores da educação a esse modelo de organização. Porém, como também já apontado ao longo deste texto, o embate é difícil, pois precisa lidar com um discurso sedutor, que é utilizado para imposição desse paradigma e essa se configura em uma defesa da modernização para eficiência dos gastos públicos e, também, em uma democratização do ensino, de tal forma que aqueles que resistiram foram derrubados sob rótulos como “antidemocrata” e “retrógrado” (LAVAL, 2004).

Mello (1992) merece ser analisada também de mesma forma que Cosete, como se a autonomia escolar por si, e ainda que ela faça ressalvas em relação à necessidade de mudanças em outras estruturas do Estado, fosse solução para a educação. Sem um debate amplo de qual sociedade se quer e como a educação participa desse projeto, a autonomia e a democracia da escola só servem para a implantação do culto à eficiência econômica e à eficácia administrativa, pois vai se pautar exatamente em performance (custos) e resultados e metas conquistadas a partir dessa gestão. Números que dão mais conta do custo por aluno do que em mudanças de estruturas sociais, produção de paradigmas científicos e na realização de trabalhos em C&T.

Esse estilo de organizar e administrar a escola através de metas estatísticas gerará, segundo Laval, um culto à eficácia:

A eficácia administrativa é erigida como norma suprema até o ponto em que a ação pedagógica propriamente dita é considerada como passível de avaliação como uma produção de “valor agregado”. Um verdadeiro culto da eficácia e da performance se instaura, o qual dá lugar à marcação e à calibragem das “boas práticas” inovadoras que deverão ser transferidas e estendidas a todas as unidades de ensino. Tudo é visto

---

<sup>16</sup> TAYLOR, C. Sources of the self: the making of the modern identity. In: TAYLOR, C. (1991) The malaise of modernity. Cambridge, MA: Harvard University Press, Toronto, Anansi, 1989.

no novo discurso de modernização sob o ângulo da técnica. As dimensões políticas que impliquem em conflitos de interesse, de valores e de ideias são esvaziadas. A escola é intimada a ser 'competitiva'. (LAVAL, 2004, p. 192)

Ball (2012, p. 38) vai utilizar o termo performatividade a fim de descrever essa tecnologia da eficiência:

Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meios de controle, desgaste e mudança. As performances de indivíduos ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultado, demonstrações de 'qualidade', ou 'momentos' de promoção ou inspeção. Eles defendem, encapsulam ou representam o mérito, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação [...].

Retornando a Laval (2004), a eficiência une na mesma frente pais e administradores escolares, de alguma forma, até os próprios estudantes, pois não é possível negar a necessidade da melhor utilização dos recursos públicos. A questão é a disputa pelo orçamento do público de qual qualidade educacional se está falando. Em uma que é vista, mesmo a educação pública, como serviço prestado a consumidores ou clientes, pois essa é a cidadania que está sendo formada, o gerencialismo proposto pelas reformas neoliberais ganha força.

Dessa forma, haverá um maior controle sobre os serviços prestados à população, bem como uma evolução nas questões gerenciais, com a preocupação da administração pública voltada para as atenções aos clientes/consumidores, o que seria intitulado paradigma do consumidor. (CASTRO, 2008, p. 397)

É preciso salientar então que o conceito de educação de qualidade do projeto neoliberal se pauta, então, por dois pontos: 1) o custo por aluno a fim de que se atinja o melhor resultado possível; 2) a formação do trabalhador adaptado ao mercado volátil, flexível, em que não há estabilidade do vínculo empregatício, sendo assim, tendo como enfoque o desenvolvimento de sua competitividade e adaptabilidade.

Como nota Santomé (2003), em relação ao ponto dois, muito mais do que por insatisfação com os conhecimentos teóricos do trabalhador, o setor gerencial da produção, seja na indústria ou no setor de serviços, incomoda-se mais com a falta de respeito à hierarquia. Sendo assim, a escola, nessa perspectiva do mercado, precisa desenvolver um trabalho a fim de que se molde um trabalhador mais receptivo a ordens, mais preparado para se adaptar a qualquer rotina que lhe for apresentada. E, mesmo políticos que se dizem em oposição a lógica do

mercado, acabam aderindo a essas teses e formulando políticas públicas junto ao empresariado. O Todos pela Educação (TPE) assinou um manifesto junto ao MEC durante o governo Lula, em 2007. O estado do Ceará, há muitos anos sendo governado por uma coalizão de esquerda, adotou em suas escolas de Ensino Profissional e Tecnológico (EPT) o TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional) baseado no TEO (Tecnologia Empresarial Odebrecht). É uma transposição dos trabalhos ligados à gestão da empresa para o campo da educação, com intuito, sobretudo, de criar nos estudantes ideais de empreendedorismo (MONTEIRO, 2015).

Por fim, é importante ressaltar que, como lembra Gentili (2015), rememorando os ensinamentos que temos em relação à manufatura dos países dos Tigres Asiáticos e do próprio taylorismo: se para haver grande qualidade na educação o custo for inviável, a qualidade, em alguns casos, poderá ser diminuída ou, na maior parte, ser colocada em patamar de aceitabilidade pelo mercado. Assim, a educação pública também não receberá os investimentos para que todos tenham uma educação de qualidade, essa será privilégio de poucos. Em nota técnica emitida em 2019, buscando entrar nos debates de renovação do FUNDEB (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação Básica), o movimento TPE aponta qual deve ser o custo por aluno ideal e balizador para formulação da nova regulamentação do fundo, definindo o VAAT (Valor Aluno/Ano Total), segundo seu texto, em que as escolas eficientes conseguem alcançar uma nota considerada ideal no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) (TPE, 2019)<sup>17</sup>.

A eficiência é uma média a partir do valor que os sistemas de educação informaram terem gastado em 2015 em relação ao número de matrículas. De acordo com a nota publicada, o VAAT ideal é de R\$ 4.300,00. Com esse valor por estudante, a maior parte dos sistemas escolares conseguiram atingir 6,0 no IDEB.

Alinhando essas mensagens, depreende-se que é incomum que municípios, mesmo estando entre os mais eficientes, alcancem um IDEB 6,0 em faixas de VAAT inferiores a R\$ 4.200. Esse é um IDEB satisfatório, estipulado como meta nacional para os anos iniciais do Ensino Fundamental no PNE. (TPE, 2019, p. 11)

---

<sup>17</sup> O IDEB é um índice que combina dois dados: a proficiência dos estudantes em avaliações externas e o fluxo dos nas etapas de ensino. A fórmula é bastante simples: média das notas das provas de matemática e português, que variam de 0 a 10 multiplicada pela porcentagem de aprovação dos estudantes no sistema educacional. Se a escola de ensino médio tem uma média de 8 em português e 7 em matemática (média geral 7,5) e uma taxa de aprovação de 70%, seu índice será 5,25. Ou seja, para melhorar seu IDEB, é preciso evoluir nessas duas dimensões. Para saber mais acesse: <http://portal.inep.gov.br/ideb>.

Observa-se que a ideia de educação para o TPE é muito próxima daquilo que pensava Milton Friedman, quando defendia um valor mínimo a cada estudante pago aos pais que escolheriam a instituição que achassem mais apropriada, desde que essa fosse aprovada por um órgão regulador do Estado.

O tipo de solução que parece o mais adequado e justificado por estas considerações - pelo menos para os níveis primário e secundário - seria a combinação de escolas públicas e particulares. Os pais que quisessem mandar os filhos para escolas privadas receberiam uma importância igual ao custo estimado de educar uma criança numa escola pública, desde que tal importância fosse utilizada em educação numa escola aprovada. (FRIEDMAN, 2014, p. 100)

O autor de *Capitalismo e Liberdade* ainda aponta que isso fará com que a competição entre as escolas pode ser útil em tornar o salário de professores e a própria escola sensíveis à regulação e competição do mercado:

A injeção de competição faria muito para a preocupação de uma salutar variedade de escolas. E também contribuiria para introduzir flexibilidade nos sistemas escolares. E ainda ofereceria o benefício adicional de tornar os salários dos professores sensíveis à demanda de mercado. Com isso, as autoridades públicas teriam um padrão independente pelo qual julgar escalas de salário e promover um ajustamento rápido à mudança de condições de oferta e da procura. (FRIEDMAN, 2014, p. 101)

Esse conceito de VAAT é bem diferente do CAQ (Custo Aluno Qualidade). Oliveira e Araújo (2005) resumem os conceitos de educação de qualidade que circulam no Brasil:

[...] um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 8)

Porém, o CAQ é uma forma de entender qualidade de educação como dar a todos as mesmas oportunidades educacionais.

A partir de insumos como número médio de alunos por turma, pagamento do piso nacional salarial do magistério, política de carreira e de formação continuada aos profissionais da educação, bibliotecas e salas de leitura, laboratórios de ciências, laboratórios de informática, quadras poliesportiva cobertas, brinquedotecas para todas as creches, pré-escolas e escolas dos anos iniciais do ensino fundamental e garantia de recursos para o desenvolvimento de projetos pedagógicos – o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) aponta quanto deve ser investido anualmente por aluno de cada etapa da educação básica para que o Brasil comece a oferecer uma educação (e



uma escola) pública com um padrão mínimo de qualidade, materializando a demanda disposta no § 1º do art. 211 da CF, que obriga uma participação mais efetiva da União. (CARA, 2014, p. 81)

Não deixa de ser notável que, mesmo a perspectiva mais à esquerda, também busque o padrão mínimo de qualidade a todos. Ainda assim, o sistema é pensado por um lado diferente. Ao invés de se ater ao valor de cada aluno e seu resultado em avaliações externas, busca-se um valor mínimo para que as condições de aprendizagem possam acontecer.

Na próxima seção, apresenta-se como o neoliberalismo se insere na EPT. Em geral, são medidas impopulares. Verifica-se que o Brasil há muito é um Estado que busca dar condições para acumulação do Capital, garantindo o funcionamento do mercado, não tendo compromisso com um *Welfare state*, ainda que em moldes próprios. No campo educacional, e sobretudo da EPT, percebe-se que não houve de fato um projeto de desenvolvimento tecnológico, nem por parte do Estado, nem da iniciativa privada, que faz com que não haja projetos de longo prazo nesse campo, nem uma forma clara de financiamento desse tipo de educação (a questão do custo, mesmo o sistema S em sua longevidade não teve também esse fito); e que a formação de mão de obra sempre visou a atender os desígnios do mercado, sobretudo tendo enfoque nas questões morais e de comportamento. Pode-se dizer que, de certa maneira, havia desde muito tempo uma semente da teoria das competências.

## 2. UMA ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SUA RELAÇÃO COM A EPT

Para entender as condições da EPT no Brasil, é preciso fazer uma reflexão da história desse ensino, buscando vertentes pedagógicas que se sobrepujaram e outras que foram silenciadas. A intenção desse capítulo não é somente um revisitar passagens tantas vezes narradas por inúmeros trabalhos, e sim buscar elementos nesses para entender como a qualidade e o desenvolvimento da EPT se deram ao longo dos tempos para se fazer uma análise crítica coerente.

Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um "conhece-te a ti mesmo" como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise. (GRAMSCI, 1999, p. 94)

Nesse sentido, é preciso compreender como a EPT se desenvolveu em relação ao capitalismo aqui no Brasil. Em seus antológicos ensaios, *A crítica à razão dualista e O ornitorrinco* (o primeiro foi republicado junto ao segundo), o professor Francisco de Oliveira (2003) ressalta que o país fez a modernização capitalista sem abandonar as mazelas da miséria. Um estudo do Instituto de Estudos sobre Desenvolvimento Industrial (IEDI) aponta que o país ficou em segundo lugar na taxa de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) no século XX, atrás apenas de Taiwan e empatado com a Coreia do Sul (IEDI, 2003). Esses dados reforçam a percepção do intelectual e minam a crença muitas vezes difundida de que o crescimento econômico levará, por si, ao fim das mazelas sociais. Sendo assim, a questão a ser respondida: como uma economia que se expandiu tanto ainda permanece tão desigual?

Especificamente em *O ornitorrinco*, Francisco de Oliveira (2003) vai apontar a impossibilidade de o Brasil acompanhar o desenvolvimento tecnológico da 3ª revolução industrial, pois não possui investimento em inovação, em pesquisa para dar cabo da corrida de

microeletrônica. Ele faz referência a uma pesquisa da *Xylella fastidiosa*<sup>18</sup> como exceção ao campo do desenvolvimento de conhecimento, ciência e técnica. No geral, o país continua a fruir do *know-how* internacional na produção interna. É nesse ponto em que é possível fazer uma ligação com a própria história do desenvolvimento do capitalismo por aqui e da EPT.

No entanto, não dá para saltar diretamente aos pontos chaves do desenvolvimento industrial, como o fim do século XIX ou para a Revolução da década de 30 do século XX, pois se corre o risco de não se clarificar em que bases a acumulação primitiva se deu no Brasil. Por isso, é preciso falar do Brasil Colônia, pois já lá havia práticas de EPT e é lá que está a implantação do sistema de trabalho que ainda organiza nossa sociedade: a escravidão. Nessa organização, há pessoas que gozam do *status* de pessoas e outras que são meramente coisas. A tração física das máquinas existentes, além de toda sorte de trabalhos manuais, era realizada pelos escravizados, os povos originários americanos e, principalmente, pretos africanos de diversas etnias. As culturas tanto autóctones quanto às que vieram trazidas para cá foram silenciadas ou pela doutrinação da catequização jesuítica, quanto pela desumanização das condições degradantes relativas ao trabalho escravo. Sobre isso, talvez um dos raros liberais que essa nação teve escreveu:

A escravidão é como um desses venenos que se infiltram pelos perfumes: ela se infiltra pelo egoísmo. Depois de se haver introduzido na sociedade e de ter alimentado uma raça à custa da outra ela corrompe a ambas. Duas palavras únicas temos a dizer a respeito: que vícios não devem ter uma alma que obedece, que está sempre curva e humilhada, que rasteja diante de um homem? que às vezes é a encarnação de todos os crimes? Que vícios por outro lado não deve ter aquele que está habituado a mandar e não ser mandado, a castigar a homens como a animais, a contemplar a máxima degradação da nossa natureza, a satisfazer brutalmente a todos os seus caprichos? Nada há mais parecido com a alma de um senhor do que a de um escravo. (NABUCO, 1988, p. 42)

Fazer essa descrição não tem a intenção de encaminhar a análise no sentido maniqueísta de apontar uma burguesia má. Em outro sentido, busca-se as condições em que o capital, no sentido daquele que vai assujeitar a todos, que se torna sujeito autômato da história, cujo objetivo é a acumulação, organizou-se no país (MARX, 2011). Dessa forma, não se entenderá as ações como conspiração de uma burguesia, uma “mão negra” (SANTOMÉ, 2003) a organizar uma trama entre bem e mal, como também não buscará, pois não há sentido

---

<sup>18</sup> Estudo de sequenciamento genético realizado por pesquisadores brasileiros. Para saber mais ver: Mariluce Moura, O novo produto brasileiro, Pesquisa, n. 55, São Paulo, Fapesp, julho de 2000. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/2000/07/01/o-novo-produto-brasileiro/>> Acesso em: 16 nov. 2019.

moralizante, atenuação de crimes que foram cometidos. Visa-se a uma crítica imanente em que a acumulação capitalista no Brasil encontrou estruturas que lhe fizeram se desenvolver de maneira singular e sua relação com a EPT. Em vez da leitura quase consagrada de que a essa modalidade educacional foi renegada e teve pouco investimento, pois era para pobre, vê-se que, se fosse para todos, alguma educação formal a maior parte do país já teria na primeira metade do século XX. Em vez disso, essa formação ficou legada a um nicho da população que pôde ter acesso a esse bem intelectual e formal, realizando uma camada média trabalhadora.

O não desenvolvimento de tecnologia nacional e, por consequência de uma EPT com maior força e protagonismo, é fruto do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Por esse ser extremamente dependente do internacional, ficou preso também a trazer e não desenvolver tecnologia nacional, com se verá nas seções seguintes.

## **2.1 Brasil Colônia**

Sendo assim, no Brasil Colônia, como já sinalizado, a economia se movimentava pela força do trabalho escravo. A força de trabalho era educada para suas atividades dentro dos próprios engenhos executando-as. Os homens livres também se preparavam na lida. Em ambos os casos sem regras, sem especificações ou programas. Porém, junto aos colégios e residências dos jesuítas, havia educação formal, pensada para a burguesia nacional. É importante ressaltar que a classe de comando deveria se afastar de qualquer trabalho manual. Daí, por aqui, brotam as raízes do preconceito das atividades manuais, já consagradas no mundo ocidental desde a divisão espírito-corpo aristotélica (CUNHA, 2000a; CAIRES; OLIVEIRA, 2016; SOUZA, 2017).

Ainda, havia educação para o trabalho realizado pelos jesuítas para homens livres e escravos para atividades de ferraria, construção, pintura, atividades têxteis, manuseio de fármacos e carpintaria, surgindo daí as primeiras Corporações de Ofícios, nos mesmos moldes que havia na Europa, mas com uma diferença: dificultar ao máximo o ingresso de escravos (DEL PIORE; VENANCIO, 2010; CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Sendo assim, mesmo as atividades manuais, quando especializadas, quando dependiam de conhecimento técnico, eram em parte proibidas à população mais pobre, o que também revela raízes das divisões mesmo entre a classe trabalhadora do país. Com a saída dos jesuítas em meados do século XVIII, por conta da reforma educacional baseada nas ideias iluministas abraçadas por Marquês de Pombal,

primeiro ministro entre 1750 e 1777, as estruturas para essa modalidade de ensino não foram alteradas, uma vez que havia já formandos em disposição suficiente desse a fim de manter a organização sobre as mesmas bases (CUNHA, 2000a; CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

No período em questão, outra problemática vai ter desdobramentos para se entender como o capitalismo se deu no Brasil: o Pacto Colonial. Por ser considerado como fonte importante dos insumos para as metrópoles europeias, a industrialização era proibida. Nessa perspectiva, as tecnologias aqui produzidas eram voltadas basicamente à tração animal, incluindo a função dos escravos na movimentação e menos na operação das maquinarias, além de desenvolvimento na observação botânica, a fim de melhorar as condições das plantações de monocultura, a se destacar nesse período a cana-de-açúcar. A importância dessa observação se deve ao fato de que, enquanto na Europa se desenvolviam outras formas de energia para as máquinas, por aqui isso não era uma possibilidade, do que resultará o sempre passo atrás em relação às inovações tecnológicas. Como a economia se baseava em exportar *commodities*, não havia nem sentido em se buscar por novidades tecnológicas para além do descrito.

Ou seja, ainda que houvesse potencial para que o dinheiro acumulado com a agroexportação em se tornar capital, esse não podia ser investido para criação de linhas de produção de manufaturados.

A organização corporativa da produção teve seu desenvolvimento prejudicado, também, pela concorrência externa reforçada pela política econômica restritiva da Metrópole. Produtos europeus, principalmente manufaturados ingleses, chegavam aos portos do Brasil a preços tais que desincentivavam a produção interna. Não bastasse isso, determinações régias impediam a atividade manufatureira na Colônia a não ser quando elas deviam ser feitas ao próprio local, como as ligadas a construção civil (pedreiros, carpinteiros, terreiros). Esses impedimentos foram particularmente graves para a ourivesaria, urna arte reprimida no Brasil, apesar de todo o ouro aqui extraído e fundido. (CUNHA, 2000a, p. 52-53)

Havia um temor de que, com as vantagens de recursos naturais do país e de toda América de maneira geral, logo as colônias ultrapassassem economicamente as metrópoles. Com a vinda da Família Real, em 1808, e o Brasil se tornando sede do reino português, a instalação de fábricas foi permitida. Inclusivamente, foi possível a abertura do Colégio das Fábricas, em 1809. O interessante é notar que ele teve pouca duração, fechando em 1812. A forte concorrência com os produtos ingleses (com desenvolvimento industrial e tecnológicos superiores) e sem uma política de industrialização de fato do país impossibilitaram a maior implantação de fábricas nacionais, fazendo com que a mão de obra, mesmo em pequeno número formada, não encontrasse espaços para realizar sua prática profissional.

Cunha (2000a) ainda assim relata que em outros setores, como a imprensa, a educação profissional foi possível algum aproveitamento. Contudo, havia pouca disponibilidade de pessoas para realização da aprendizagem e logo, por força de lei, buscou-se a formação compulsória de jovens. Vai surgir, então, pela primeira vez, a ideia de uma educação para os “desfavorecidos da fortuna”, os “deserdados da sorte”. Ao mesmo tempo, D. João VI promoveria a abertura de cursos superiores no Brasil. Esses dois movimentos, da forma que aconteceram, também reforçam raízes de estruturas mantidas no desenvolvimento da economia nacional e de maneira geral nas relações: a dualidade. Por um lado, uma educação aos pobres, treinamento para realização de tarefas exigidas pelo setor produtivo; por outro, uma educação propedêutica, longe de atividades manuais (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Também é importante ressaltar que os bacharelados implantados não estavam dentro de universidades, ou seja, por princípio, não ligados à pesquisa e à produção de conhecimento.

## 2.2 Brasil Império

Influenciada pela lógica liberal, a Constituição promulgada em 1824 não tinha dispositivos sobre a educação profissional, apesar de ter apontamentos sobre a gratuidade do ensino primário. É particularmente importante notar, ainda assim, que não havia dispositivos para garantir o financiamento desse. Ou seja, mesmo o Estado se obrigando, não estavam claros os instrumentos para que a instrução chegasse a todos, inclusivamente, por ainda o Brasil viver da mão de obra escrava, acabou por se tornar letra morta, com o direito ao acesso à instrução formal como privilégio dos mais ricos (CUNHA, 2000a).

Pode-se depreender daí uma contradição? Não. O pensamento liberal no Brasil se coadunou com a escravidão, pois buscou formas de entender o que seria o liberalismo. De acordo com Bosi (1988);

Uma análise semântico-histórica aponta para quatro significados do termo, os quais vêm isolados ou variamente combinados:

- 1) *Liberal*, para a nossa classe dominante até os meados do século XIX, pôde significar conservador das *liberdades*, conquistadas em 1808, de *produzir, vender e comprar*.
- 2) *Liberal* pôde, então, significar *conservador da liberdade*, alcançada em 1822, de *representar-se politicamente*; ou, em outros termos, ter o direito de eleger e de ser eleito na categoria de cidadão qualificado.
- 3) *Liberal* pôde, então, significar *conservador da liberdade* (recebida como instituto colonial e relançada pela expansão agrícola) de *submeter o trabalhador escravo mediante coação jurídica*.

4) *Liberal* pôde, enfim, significar *capaz de adquirir novas terras em regime de livre concorrência*, alterando assim o estatuto fundiário da Colônia no espírito capitalista da Lei de Terras de 1850.

A classe fundadora do Império do Brasil consolidava, portanto, as suas prerrogativas econômicas e políticas. Econômicas: comércio, produção escravista, compra de terras. Políticas: eleições indiretas e censitárias. Uma e outras davam um conteúdo concreto ao seu liberalismo. Que se tornou, por extensão e diferenciação grupal, o fundo mesmo do ideário corrente nos anos 40 e 50. [...]

O percurso de Vasconcelos e o êxito político do Regresso fazem pensar que a moderação dos liberais de 1831 acabaria, cedo ou tarde, assumindo a sua verdadeira face, conservadora. Os traficantes foram poupados; e os projetos iluministas, raros e esparsos, de abolição gradual foram reduzidos ao silêncio. Deu-se ao Exército o papel de zelar pela *unidade nacional* contra as tendências centrífugas dos clãs provinciais. Vencidos os últimos Farrapos, estava salva a sociedade: no caso, o Estado aglutinador de latifundiários, seus representantes, tumbeiros e burocracia. A retórica liberal trabalha seus discursos em torno de uma figura redutora por excelência, a sinédoque, pela qual o todo é nomeado em lugar da parte, implícita. (BOSI, 1988; destaques do original)

Como se verifica, o liberal conservador, um tipo reacionário, está em nossa história há muito tempo. O efeito disso é um controle cada vez maior do Estado sobre as atividades sociais e comerciais, não a fim de proteger o trabalho, mas para dar possibilidades maiores de acumulação de capital<sup>19</sup>. Por exemplo, a Carta Magna acabou por extinguir as Corporações de Ofício, a exemplo do que havia acontecido na Europa. Tais instituições, além de funcionarem de uma forma análoga a um sindicato, pois ditavam a forma de contratação dos serviços daqueles ligados a elas, também ofertavam educação profissional. Ainda assim, seu fim não ensejou no Império brasileiro a necessidade da substituição de serviço similar público e gratuito. Ao contrário, durante muito tempo se bateu cabeça em torno desta questão.

Até meados da década de 30 do século XIX, havia o Ensino Superior voltado para formação de quadros para a burocracia estatal e para setores específicos da produção, frequentados pela burguesia nacional e sem vínculos com a realização de pesquisas de base a longo prazo; um Ensino Secundário de caráter propedêutico, quase todo ele na mão da iniciativa privada, também denotando seu caráter elitista; e também um Ensino Primário para todas as classes, mas inacessível aos mais pobres devido à falta de vagas, uma vez que havia pouquíssimas escolas por conta da falta de verbas (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

A escravidão aliada a essa falta de planos para a educação fez com que muitos empreendimentos no Brasil necessitassem da vinda de mão de obra especializada de fora. Tentou-se, ainda, realizar de maneira compulsória por meio de leis a educação profissional para os mais pobres, essa tinha muito mais a intenção de disciplinar os desvalidos da sorte do que

---

<sup>19</sup> É curioso notar que o Estado pensado por Lippmann, em que a lei serve a permitir a ação livre do mercado, de alguma forma já aparece no Brasil desde sua constituição como nação autônoma.

propriamente constituir uma classe trabalhadora especializada para que se fizesse a modernização da economia nacional (CUNHA, 2000a).

Nos 25 anos que vão de 1840 a 1865 foram criadas dez casas de educandos artífices, cada qual funcionando numa capital de província. Essas casas tinham as seguintes características semelhantes: ao contrário dos liceus de artes e ofícios, geralmente criados e mantidos por sociedades particulares, com auxílio governamental, as casas de educandos artífices foram criadas e mantidas integralmente pelo Estado; todas foram criadas por presidentes de províncias, autorizados por leis das assembleias provinciais legislativas; sua clientela era constituída, predominantemente, de órfãos e expostos, o que as fazia serem vistas mais como "obras de caridade" do que "obras de instrução pública"; a disciplina era bastante rigorosa, militar ou paramilitar; a instrução propriamente profissional era dada em arsenais militares e/ou oficinas particulares. (CUNHA, 2000a, p. 113)

A indústria e mesmo o exército quando se valiam de mão de obra oriundo de excluídos conseguiam a pecha de filantropos, a fim de ter mais a empatia da população e propagação de uma ideologia comportamental, que era, aliás, o enfoque da educação dada do que a própria profissionalização. Contudo, tanto para instrução desses educandos, como para de fato colocar o Brasil dentro de um avanço tecnológico, o império brasileiro importou trabalhadores da Europa. Cunha (2000a) observa que o industrial brasileiro, por ter origem na monocultura agroexportadora, não tinha as precauções do investimento capitalista, o que levou em boa medida às condições do desenvolvimento da economia por aqui.

Sendo assim, havia um duplo problema estrutural no país que vão definir os moldes em que o Brasil vai adentrar completamente no capitalismo e são carregados até hoje.

Em primeiro lugar, o problema da industrialização tardia fez com que o país tivesse um atraso muito grande na produção de tecnologia para inovação e implantação no mercado. Sendo assim, a burguesia nacional que já era associada ao capital estrangeiro por conta da agroexportação, agora reforça essa filiação também pois traz de fora a tecnologia para se industrializar, além de investimentos para que isso ocorra de maneira mais acelerada. Isso torna os produtos manufaturados do Brasil muito caros, uma vez que eles precisam remunerar os juros do valor aportado e o próprio lucro do dono da fábrica. Porém, como observa o professor Francisco de Oliveira (2003), pouco importa, dado que essa produção não possui intenção de concorrer no mercado externo e, como não há muitas opções, sua aquisição se torna inevitável (GUERRA et al, 2019).

O segundo problema é o fato de a não produção de tecnologia por pesquisas nacionais fez o país depender de importar *know-how* também estrangeiro. Como observa Cunha (2000a), o trabalhador brasileiro, homem livre ou escravo, não possuía domínio técnico dos



equipamentos importados, sendo necessário vir mão de obra estrangeira, tanto para o ensino, como execução dos trabalhos. Isso faz o país não apenas dependente financeiramente, mas também tecnologicamente.

Ou seja, e é importante ressaltar, a industrialização brasileira que tinha como premissa a modernização e o desenvolvimento do capitalismo no país se assentava em duas situações que reforçavam a situação econômica do país: a dependência em relação ao capital internacional. Contudo, é preciso afastar a ideia de que isso se deu por pressões de conspirações externas, mas como uma opção da burguesia local. Não também por questões morais, por ser má, mas por, assim, satisfazer, e de maneira veloz, lembrando o já apontado neste texto, o único objetivo do Capital, como sujeito autômato: acumulação. As crises que se verificarão para frente não são erros de planejamento ou mostras do limite do sistema, mas parte intrínseca a ele (MARX, 2011).

Também, é preciso ressaltar que os movimentos contra escravidão vão aumentando e seu fim, apesar dos esforços dos conservadores liberais, é eminente. Por isso, e no sentido de manter a população que seria liberta ainda como mão de obra barata, além das questões já abordadas, a imigração europeia foi incentivada. Havia programas que bancavam a passagem dos novos colonos e terras a eles. Quando libertos, africanos e seus descendentes não receberam tipo algum de indenização ou foi feito qualquer movimento de Reforma Agrária. Ao contrário, em meados do século XIX, foi promulgada a Lei de Terras, em que seria garantida a propriedade privada de muitos latifundiários. Não houve legislação alguma que tratou em dar educação à essa população, a fim de garantir sua autonomia, uma característica do liberalismo à brasileira (DEL PRIORE; VENANCIO, 2010).

No período Imperial, ainda, por conta da ligação de D. Pedro II com a ideologia positivista de Comte, o país faz alguns avanços pontuais na educação e na ciência, mas sem investir na base. Também, é importante ressaltar que, com leis que tornavam compulsória a educação profissional aos mais pobres, acentuou-se uma tendência vinda do período colonial de ensino propedêutico à burguesia e de desvalorização do trabalho manual e a da instrução para esse. Foram criados alguns Liceus de Artes e Ofícios, como os do Rio de Janeiro, em 1858, e o de São Paulo, em 1882 (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Pode-se dizer que o processo de modernização via industrialização tem início nesse período, mas, com uma alta concentração de renda e sem planejamento para produção de inovação para resultar em tecnologia empregada na indústria, o país faz essa transição altamente dependente do capital e do conhecimento

internacional, o que resultou, mesmo com o fim da escravidão, numa manutenção das desigualdades sociais.

### 2.3 República Velha

Como relatam Del Piore e Venancio (2010), o Brasil importa a cultura da *Belle époque*, decorrência também da falta de um investimento para inovação no campo cultural<sup>20</sup>, junto com a tecnologia para alimentar a indústria, que se expande nesse período, e a mão de obra europeias para a realização do processo de modernização capitalista. Nesse pacote cultural, também chega às terras brasileiras o racismo. E ele não deve ser confundido com a escravidão, apesar de sua ligação. Ao estarem libertos, africanos e descendentes gozariam do *status* de cidadãos da República, não fosse o darwinismo racial que propaga ideias de que algumas raças são superiores a outras. Aliás, a cultura dos africanos foi considerada criminoso<sup>21</sup>.

Apesar de resistência de alguns setores reacionários, a libertação dos escravos confere ao início do período republicano brasileiro um impulsionamento do capitalismo, menos pelo fato de haver a criação do mercado consumidor, como querem crer os economistas liberais, mas mais por uma diminuição dos custos. Cunha (2000a) aponta que já no período escravocrata havia fábricas que, em vez de alugar mão de obra escravizada (os donos de escravizados por vezes negociavam suas horas como máquinas emprestadas) ou mesmo ter escravos, contratavam a mão de obra vinda da Europa por um pequeno salário e alguns poucos benefícios, o que saía mais barato. Muitos europeus vinham por patrocínio da própria iniciativa privada que os contratava e, sem meio termo, trabalhavam em um sistema de servidão até pagarem suas dívidas relativas ao traslado até o Novo Mundo.

Ainda, Cunha (2000a) analisa que, como estavam mais acostumados a lidar com a escravidão, os Fazendeiros Industriais (DEL PIORE; VENANCIO, 2010) acabavam se desentendendo com os trabalhadores vindo da Europa. Esses, por sua vez, tinham três caminhos: volta ao continente europeu (o que era difícil devido aos valores necessários à

---

<sup>20</sup> Vale ressaltar que, desde a vinda da Família Real, houve projetos na criação de uma cultura nacional. Contudo, os intelectuais nacionais estudavam a partir de manifestos e críticas artísticos da Europa. O Romantismo Nacional resultou numa apropriação de símbolos das culturas autóctones, mas sem seus valores originais, servindo, aliás, de verniz para sentimentos e ideais europeus. Ver mais em: CANDIDO, A. O romantismo no Brasil. São Paulo: Humanitas/FFLCH-SP, 2002

<sup>21</sup> Só em 1940, por exemplo, a capoeira deixa de ser crime tipificado no Código Penal. Boa parte da cultura preta do Brasil é violentamente reprimida pelo Estado. Ver Decreto 2.848 de 1940. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm)>. Acessado em: 14 nov. 2019.

viagem); aceitação das regras do trabalho, mas buscando se diferenciar dos pretos, aproximando seu comportamento ao da burguesia, reforçando o racismo; e a resistência política, acarretando nas primeiras organizações do movimento operário no Brasil (GHIRALDELLI JR, 1987).

Após a Proclamação da República, as contradições do país são ampliadas, pois se instaura a diferença entre cidadãos. Logo de princípio, a fim de sustentar o projeto agroexportador e a industrialização do país, o Estado cria três impostos que atingem em cheio a economia popular e demonstram a não preocupação com a realização, a princípio, do chamado mercado interno: o Imposto da Feira, o Casamento Civil e o enterro em cemitérios públicos. Essa modernização à força da sociedade acabou culminando em organizações populares e resistências. Talvez, a mais famosa foi Belo Monte, mais conhecida por Canudos, liderada por Antonio Conselheiro, em que cerca de 25 mil brasileiros, no de 1897, dentre eles muitos escravos libertos e trabalhadores que viviam, antes de participar do arraial, em regime de servidão no sertão nordestino, sobretudo baiano, foram assassinados pelo Estado brasileiro por se organizarem contra os ditames da República (DEL PIORE; VENANCIO, 2010; VASCONCELLOS, 2015).

A violência estatal contra os mais pobres para evitar contestações políticas é uma marca do Estado brasileiro. Com braços na imprensa, a burguesia justificava seus atos. No caso acima, o clássico literário *Os Sertões: a campanha de Canudos*, de Euclides da Cunha (2000) narra a impossibilidade de uma organização popular ser viável. O jornalista que escrevia ao jornal O Estado de São Paulo teve a lucidez de que estava diante de um crime e, por isso, na última parte de seu texto, faz a denúncia da crueldade lá realizada. No entanto, utilizando-se do cientificismo, faz uma descrição de Antonio Conselheiro como um homem desequilibrado (pauta-se sobre um laudo médico de um suposto crânio do líder de Belo Monte) e a organização daquela cidade como disforme, *sinistra*.

Apesar de não estar diretamente ligada à EPT, é importante notar que homens como Euclides da Cunha são formadores de opinião desse momento e, ainda que estejamos falando de uma população de cerca de 85% de analfabetos (GHIRALDELLI JR, 1987), aqueles que formulam as políticas estão embebidos dessas ideias. Por isso, é preciso notar que na redação da legislação que se implanta de fato a EPT, além de reforçar o caráter assistencialista do ensino profissional e nesse momento cristalizar a dualidade em relação ao ensino propedêutico, também visava ao controle ideológico para diminuição das revoltas (CUNHA, 2000b; CAIRES; OLIVERIA, 2016; PERTEROSI; MENINO, 2017).

[...] Considerando:

Que o argumento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da luta pela existencia;

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação:

Decreta:

Art. 1º Em cada uma das capitaes dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito. Paragrapho único. Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes á União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locae forem cedidos permanentemente para o mesmo fim. [...]

Art. 6º Serão admittidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio.

§ 1º A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou attestado passado por autoridade competente.

§ 2º A prova de ser candidato destituído de recursos será feita por attestação de pessoas idoneas, a juizo do director, que poderá dispensal-a quando conhecer pessoalmente as condições do requeru á matricula. (BRASIL, 1909, grifo nosso)

Como é possível verificar pela transcrição da legislação, o texto é bastante ligado ao positivismo que norteava em partes a política no momento. O primeiro grifo se coaduna muito bem com o lema escrito na bandeira nacional mais pelo primeiro do que pelo segundo substantivo: Ordem e Progresso. Preponderava o ideal de manutenção da ordem social, pois já fervilhavam muitas lutas de classes, já haviam ocorrido greves importantes e revoltas, como a da Chibata (mostrando ainda o peso da escravidão como elemento estruturante da sociedade). Disciplinar os jovens trabalhadores de origem pobre é uma forma de manter esse controle social, principalmente, pois haverá uma seleção desses para ingresso às escolas com critérios subjetivos, como aponta o fim do fragmento grifado.

Nota-se também uma preocupação com a estrutura das escolas. Porém, as escolas começaram a funcionar em prédios precários e sem os equipamentos para as aulas. Também, não há na legislação uma preocupação sobre a titulação dos professores, apenas genericamente quem seriam, ou qualquer tipo de preocupação sobre desenvolvimento tecnológico. Não existem, por fim, dispositivos para uma formação básica antes do ensino para o trabalho. A legislação apontava que, se necessário, os não alfabetizados fariam os estudos à noite na mesma unidade escolar, dificultando que a formação profissional se desse de maneira mais efetiva. Logo, apesar da importância do momento fundador da prática institucional da EPT, essa começa

de maneira precária e sem nenhuma preocupação com qualidade educacional, apenas com intenções de dar atividade a alguns jovens pobres, a fim de que não fiquem sujeitos a outras ideologias (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Apesar dessas dificuldades, é nesse período que é criada a Escola Politécnica de São Paulo por projeto apresentado Francisco Antonio de Paula Souza, que ainda ocupou, desde a fundação da instituição até sua morte, o cargo de diretor. Apesar de as questões ligadas à pesquisa e desenvolvimento tecnológico não serem dirimidas a partir de sua criação ainda no fim do século XIX, é importante notar que a inspiração para o empreendimento veio dos Institutos Politécnicos por onde Paula Souza estudou na Europa (CAMPOS, 2007; PADILHA; 2009).

Importa notar que essas escolas como a Politécnica tinham uma ligação ampla com o positivismo e primavam por um processo de ensino pautado no conhecimento amplo das ciências. Nos primeiros anos, a escola contou com docentes advindos de escola de mesmo nome, mas estabelecida no Rio de Janeiro. Nessa, Lins (1964) aponta como as aulas contavam com professores com grande repertório cultural, não apenas dentro das aplicações das engenharias, mas de ciências sociais. Ainda, apesar de essas escolas não terem fito a formação para o trabalho, mas sobretudo a de quadros para a tecnocracia instaurada pela República (FAORO, 1992), essa experiência apontou a possibilidade de ensino tecnológico, mesmo no início da República.<sup>22</sup>

Para além das atividades realizadas pelo Estado, é importante destacar que a organização dos trabalhadores também buscou formas de educação para o trabalho. Talvez, a experiência mais interessante e que dialoga com uma formação que vai ao encontro de uma formação omnilateral é dos anarquistas, as Escolas Modernas. Baseadas em experiência europeia inspirada pelas obras de Robin e Ferrer y Guardia, elas duraram de 1912 a 1919, mesmo com dificuldades econômicas, só fecharam por ordem do Estado, pois eram suspeitas de terem ligações a revoltas (GHIRALDELLI JR, 1987):

A ideia central na proposta de Educação Integral, e desenvolvida nas experiências pedagógicas de Robin, era a da máxima importância à atividade e ao trabalho; pois o trabalho era encarado como o fundamental princípio educativo. A produção era a própria vida do homem, portanto, uma educação ligada à vida deveria, naturalmente, levar em conta a atividade produtiva do homem. (GHIRALDELLI JR, 1987, p. 113)

---

<sup>22</sup> Barreto, contemporâneo e estudante da Politécnica do Rio de Janeiro, quando descreveu Floreano em *Triste fim de Policarpo Quaresmo*, apontava que o positivismo dos militares era muito superficial. A crítica é importante para entender o motivo de experiências como essas não terem sido ampliadas e generalizadas para educação do trabalhador.

As lutas políticas travadas nesse período são intensas, mas acabam dividindo também os trabalhadores. Del Piore e Venancio (2010) apresentam pesquisas do Rio de Janeiro que, apesar de boa parte do anarquismo ser composto por imigrantes e esses sofrerem com deportação por suas ações políticas, os brasileiros viam que os europeus tinham mais benefícios – ainda com uma cultura muito racista, legado da escravidão, como dito acima, muitas vezes para se manter no país os estrangeiros começam a copiar os modos de vida da burguesia nacional. Também havia divisões por conta do nível de instrução dos trabalhadores. Com um número alto de analfabetos, e mesmo com alguns trabalhadores se dispondo a ler em voz alta os jornais (GHIRALDELLI JR, 1987), a difusão dos debates sobre as reivindicações era limitada. Por fim, sobretudo em relação aos anarquistas, existia um enorme preconceito em relação à cultura popular, principalmente o samba e o futebol. Os libertários acreditavam ser esse um instrumento para manter a população atrasada e sob controle.

Ainda nesse âmbito da organização política, é importante notar que surgiam com muita força as associações mutualistas. Com medo da miséria, essas instituições visavam o auxílio mútuo, o socorro a seus associados mais necessitados. Elas não eram uma novidade no Brasil, sendo uma importação francesa que chegou em meados do século XIX, pouco depois do fim das Corporações de Ofício. Apesar de serem compostas basicamente por pessoas pobres que vendiam sua força de trabalho, evitavam os termos “trabalhadores” e “operários”, pois não queriam ser vistos como sindicalistas. Buscavam também se associar a pessoas ricas, convidando empresários para palestras. Mesmo assim, simpatizavam com o socialismo na questão da previdência social, assistência à saúde e à aposentadoria sobretudo. Essas pautas serão captadas por Getúlio Vargas na reorganização dos sindicatos e terá adesão dessas entidades (DEL PIORE; VENANCIO, 2010).

As iniciativas de EPT do Estado, assim como as iniciativas dos trabalhadores, também tinham dificuldade financeira de se manter e algumas escolas começavam a ter dificuldade com essas iniciativas políticas trabalhistas. Destacam-se nessa situação as unidades de ensino voltadas aos ferroviários. Apesar de se considerar que as escolas poderiam funcionar como fábricas e gerarem parte da renda que as subsidiam, não havia clareza de planejamento. É nesse contexto que os debates sobre a forma de como realizar a EPT começam a ganhar contornos de projetos distintos. As ideias de educação do engenheiro Roberto Mange, chamado para lecionar na Escola Politécnica de São Paulo, começam a ganhar força nesse momento (CUNHA, 2000b; CUNHA, 20005; CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Esse é um caso exemplar. Apesar de não ser um setor que produz algo para o mercado, mas presta um serviço importante, o setor ferroviário dá o tom das opções para o desenvolvimento econômico no país e como isso se relaciona com a EPT. Grandes estradas de ferro que foram implantadas no Brasil, com intenção de escoar, sobretudo, o café para a exportação, levando o produto do interior de São Paulo para Santos, vieram completamente feitas da Inglaterra. Toda a tecnologia veio pronta, sem necessidade de uma engenharia nacional para criar uma solução nova (DEL PIERO; VENANCIO, 2010). Ou seja, para gerar acumulação de maneira mais rápida, não foi investido em pesquisa, se importou e, depois, necessitava-se de mão de obra especializada para operar e para fazer a manutenção. Sendo assim, o Capital nacional se alia por opção ao internacional, não por imposição e, como consequência, C&T são preteridas, pois são dispendiosas e diminuem o lucro.

Na República Velha, houve de fato a implantação da EPT no Brasil. Contudo, sua precariedade, a não observação das reivindicações dos trabalhadores e a política de não investir em C&T não fazem essa modalidade deslanchar. Além disso, como é voltada aos mais pobres, reforça a institucionalização da dualidade já presente no último período estudado: ensino propedêutico para as classes dirigentes e ensino profissional para os mais pobres. Apesar da apresentação do nome de Mange nesta subseção, suas ideias pedagógicas são debatidas na próxima, quando de fato são implementadas.

## 2.4 Estado Novo

Comumente chamada de a política do Café com Leite, Del Piore e Venancio (2010) nomeiam o ciclo que se esgotou em 1930 de Política dos Governadores. A revolução de 1930 é resultado da articulação de Getúlio Vargas com diversos setores descontentes com o domínio da oligarquia paulista. Apesar de ter se indisposto, foi no estado de São Paulo que houve um dos principais polos do processo de modernização industrial e capitalista desse período, que resulta numa mudança do perfil da sociedade que passará a ser mais urbana.

No primeiro momento do governo de Getúlio Vargas, não houve alterações importantes relativas à EPT, mas a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública aponta para uma preocupação diferente para o assunto. Francisco Campos, primeiro a ocupar o cargo de ministro, realizou uma reforma, em 1931, que apesar de trazer pela primeira vez o termo *técnico* para designar um nível intermediário na divisão do trabalho e uma educação específica a esse,

acabou por reforçar também a dualidade: ensino propedêutico e ensino profissional (CUNHA, 2005; CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Também, realizou uma reforma no ensino superior, estabelecendo as formas como a administração seria feita. É importante notar que, mesmo assim, das unidades que já existiam e das que viriam a ser fundadas, investimento real em produção de ciência de base foi verificada de maneira não tímida na Universidade de São Paulo, que passou a funcionar a partir de 1934, criando novas faculdades em seu interior, mas agrupando outras já existentes, os casos da Faculdade de Direito do Largo São Francisco e da Escola Politécnica.

Em 1932, surgiu uma importante crítica à dualidade do sistema brasileiro de educação profissional: O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Conhecido como escolanovistas apontavam que, como se desenhava, o sistema educacional caminhava para dois tipos de educação distintas, com finalidades distintas, sem comunicação, reforçando as desigualdades. Influenciados por John Dewey e Émile Durkheim, propunham ainda que a educação dos trabalhadores intelectuais e manuais não poderia ser dividida, que o ensino propedêutico ocorresse junto ao profissional, caminhando para uma educação omnilateral (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Nesse mesmo período, com iniciativa nas escolas públicas estaduais paulistas, Aprígio Gonzaga dirigia unidade de ensino profissional. Ele defendia o método *slojd*, que consistia em uma educação calcada no trabalho manual a fim de desenvolver cognitivamente o estudante, bem como criar valores morais e de amor ao trabalho (CUNHA, 2005). Há uma relação importante dessa vertente com o que defendiam os escolanovistas, pois também visa a uma formação omnilateral: a pedagogia realizada não buscava a limitação do estudante, não visava a sua especialização. Nesse sentido, para o diretor paulista seria um despropósito que a educação pública subsidiada com dinheiro do cidadão fizesse treinamento apenas para a indústria, limitando o formando. Ele era contra o “determinismo industrial”, o que chamava de “cativeiro do homem à fábrica”. Gonzaga pedia por uma EPT que deveria formar o profissional de maneira que esse, além do domínio científico próprio de sua área de atuação, tenha clareza de seus direitos, de sua ação e de sua inserção social; que esse saiba dialogar diretamente com seus patrões, com a burocracia estatal e com a própria escola (apud CUNHA, 2000b).

Ainda nesse debate sobre modelo de educação, pairava uma forte influência católica, que detinha colégios particulares. Também, existia a linha dos liberais conservadores: eles defendiam junto aos religiosos o direito que as famílias tinham de escolher que tipo de ensino dar a seus filhos. No âmbito profissional, houve em contraposição às ideias de uma formação



completa de Aprígio a administração da educação profissional feita por Roberto Mange (não necessariamente eles eram rivais, mas suas concepções de educação eram bastante divergentes).

Mange, engenheiro suíço, foi trazido ao Brasil por conta de seu *know-how*. Iniciou suas atividades no Instituto Politécnico, de onde foi diretor posteriormente, e dirigiu o Liceu de Artes e Ofícios (CUNHA, 2000b; CUNHA, 2005; MORAES, 1996). Como já apontado anteriormente, teve grande influência na organização das escolas de ferroviários, sucesso que garantiu notoriedade para que esse modelo fosse replicado em outras instituições profissionalizantes. Calçado em exames de seleção para ingresso na instituição de ensino e nas séries metodológicas, sua administração organizou o espaço conflitivo das escolas que estavam sendo influenciadas na luta política dos trabalhadores.

Os exames admissionais psicotécnicos visavam a colocar “cada homem em seu lugar” (CUNHA, 2005):

Para os exames psicotécnicos, foram adotados os procedimentos desenvolvidos por Henri Pieron, do Instituto de Psicologia da Universidade de Paris e Léon Walter, do Instituto Rousseau, da Universidade de Genebra, que deram cursos em São Paulo e tiveram suas obras traduzidas. Os exames psicotécnicos serviriam, também, para evitar a contratação de “agitadores”, medida convergente com a adoção de fichas de identificação datiloscópica destinadas a evitar a reentrada, nos quadros das empresas, de trabalhadores despedidos por razões políticas ou outras.

Desde então, mediante a utilização da Psicotécnica, o ensino de ofícios não se destinava apenas a dar instrução aos pobres, mas cuidava de aproveitar os mais aptos, deixando em segundo plano sua antiga dimensão assistencial. (CUNHA, 2000b, p. 133)

Não era mais simplesmente possível a admissão pela situação social dos estudantes, findando, em partes, o caráter assistencialista que a EPT havia recebido. A partir dessa lógica, só é possível aceitar nos bancos escolares os mais aptos e, então, uma série de testes começa a ser feita para a aceitação das matrículas. É importante notar que, sobretudo no caso dos testes psicotécnicos, o que se estava buscando era um perfil certo de estudante, que aceite a disciplina, aceite ordens. Havia a busca por determinado *ethos*. Contudo, a ideia de apto é preciso ser entendida à luz do desenvolvimento industrial nacional: só reprodução técnica. Não havia muita margem para inovação. Sendo assim, a pedagogia das séries metódicas de Mange, muito coadunadas com o paradigma taylorista-fordista importados para a indústria nacional no processo de modernização, mostrou-se muito eficiente na formação de operários.

As séries metódicas foram desenvolvidas por Victor Delia Vos, diretor da Escola Técnica Imperial de Moscou, a partir de 1875, para enfrentar a necessidade de

formação de grande quantidade de trabalhadores qualificados para apoiar a expansão das ferrovias da Rússia. Embora concebidas num país economicamente atrasado, as séries metódicas vieram a substituir os padrões artesanais de aprendizagem de ofícios, e eram perfeitamente compatíveis com o taylorismo, concebido no país economicamente mais avançado. (CUNHA, 2000b, p. 132)

As séries metódicas consistiam em quatro etapas: estudo da tarefa, demonstração das operações novas, execução da tarefa pelo estudante e avaliação (CUNHA, 2005).

Ainda que houvesse celeridade na formação da mão de obra e que essa atendesse sob medida as fábricas, o ensino se dava de tal forma fragmentado que era perceptível na prática de seus formandos. Como era diretor de uma escola de ensino superior e outra profissionalizante, percebia-se que a formação dos mestres de obra era complementar aos dos engenheiros civis. Mas, apesar das aproximações, um não dominava o saber do outro.

Essas disputas sobre modelos de educação, inclusivamente sobre a EPT, vão se refletir na Constituição que foi promulgada em 1934. Nesse documento, fica estabelecida a criação de Plano Nacional da Educação a ser definido democraticamente, a obrigatoriedade do ensino primário e um esboço para que haja financiamento para educação pública e gratuita. Porém, com o golpe de 1937, a acepção democrática foi subtraída dos planos.

Com a crise econômica europeia e, no fim da década, a II Guerra Mundial, o Brasil prioriza o chamado plano de “substituição das exportações” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Com expansão grande do pátio industrial, o país continuava a exportar suas *commodities* tradicionais e a produzir manufaturas em larga escala de consumo interno. Além das decorrências internacionais, Getúlio Vargas realiza uma política bastante protecionista. Contudo, aqui cabem duas observações necessárias.

Em primeiro lugar, as grandes inovações em termos de produção foram as instalações da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e da Fábrica Nacional de Motores (FNM), ambas financiadas com recursos do governo estadunidense e com tecnologia daquele país, mantendo a lógica de dependência (CUNHA, 2005; CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Sem segundo lugar, o professor Francisco de Oliveira (2003) nos faz lembrar que, nesse período, a despeito do que se propaga no economicismo, foi de grande importância a implantação do salário mínimo. Para ele, ao contrário de gerar maiores gastos, ele possibilitou a planificação dos recebimentos e impediu um alto custo da mão de obra, uma vez que as mais especializadas teriam mais margem para barganhar. É preciso lembrar que dentro das reformas varguistas está a dos sindicatos. Passando a receber receita diretamente do Estado, muitas entidades foram associações mutualistas convertidas e que já não se dispunham a briga política.

Nesse período, com a industrialização crescendo muito, trabalhadores do campo vão para as cidades, criando um grande exército de desempregados. Apesar das condições não serem as mais interessantes, o trabalho nas fábricas é muito superior do que no campo. Assim sendo, a política de Getúlio Vargas se mostrou acertada, pois contou com a massa do operariado e, ainda, garantiu renda para que houvesse o consumo interno (DEL PIORE; VENANCIO, 2010; OLIVEIRA; 2003).

O passo decisivo rumo à modernização capitalista continuava a ter nenhuma perspectiva de criação de uma produção baseada em tecnologia nacional. Por isso, nas disputas sobre o modelo de educação, venceu o de Mange. Era o mais apropriado para o tipo de economia que se estava desenvolvendo. Ainda, na nova Constituição de 1937:

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

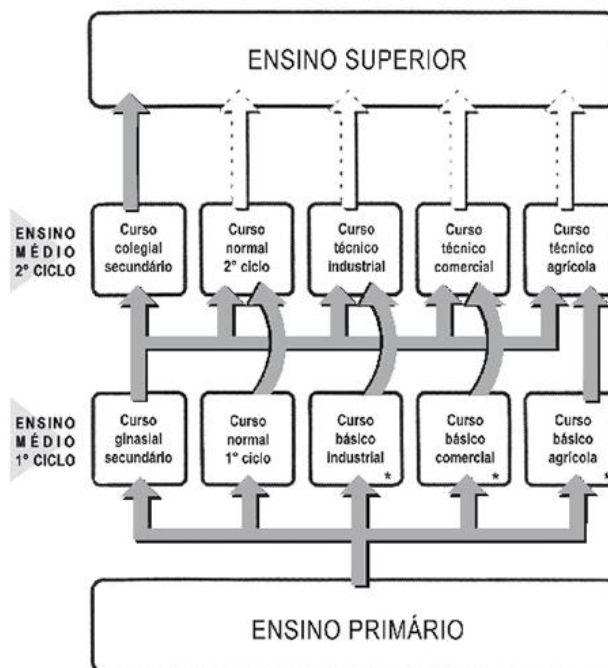
O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937, grifo nosso)

No trecho acima, verifica-se que há uma volta do caráter assistencialista ao mencionar que o ensino profissional deve ser direcionado à classe mais pobre, reforçando a ideia de dualidade já comentada outras vezes. Também, e talvez mais importante, apontar a exigência legal de que os sindicatos patronais organizassem a EPT. Contudo, isso não acontecerá prontamente. Apesar de interlocutores como Roberto Simonsen, presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e da Federal das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), a burguesia não queria encampar essa empreitada.

Quando foi sinalizado que, se não organizasse essa modalidade de educação, o governo destinaria verbas para que os sindicatos realizassem a tarefa, o patronato resolveu se sentar para negociar e, em 1942, junto com a conhecida Reforma Capanema, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). O primeiro a presidir o organismo tutelado pela CNI foi Roberto Mange. A instituição é, ainda hoje, referência em educação profissional para a indústria por conta da proposta educacional implantada pelo engenheiro suíço.

Ainda sobre a reforma, e buscando também aumentar o número de formandos na EPT, foi reforçada a dualidade.

Figura 1 - Articulação entre os níveis de ensino segundo as “leis orgânicas”, 1942-1946.



Fonte: CUNHA, 2005, p. 48.

Como é possível depreender, após um ensino primário comum a todos, excetuando quem fizer o curso ginásial secundário, todos os demais terão sua continuidade de formação atrelada ao primeiro ciclo do ensino médio.

Por fim, o período do Estado Novo é complexo do ponto de vista político. Getúlio Vargas deu vazão a uma estrutura que possibilitaria a plena implantação do capitalismo no Brasil, dissolveu o Partido Comunista do Brasil, perseguiu seus membros, transitou no fascismo sem entrar no Eixo, assim como fizeram Salazar e Franco na Península Ibérica. Porém, fez a Consolidação das Leis Trabalhistas (que tinha inspiração na *Carta del lavoro*, implantada por Mussolini), reorganizou os sindicatos que tiveram sua reivindicação previdenciária atendida pela legislação citada e realizou um ciclo de empregos que melhoravam a vida da população mais pobre, sobretudo aquela que vinha do campo e tinha oportunidade de trabalho nas fábricas.

Do ponto de vista da EPT e de sua qualidade, houve avanços em relação à organização dessa modalidade de ensino. Contudo, seu projeto ainda não estava ligado a um processo de produção de tecnologia e metodologias limitantes, como a de Mange, sobrepujaram-se a pedagogias que pretendiam uma educação omnilateral. Propôs-se, então:

[...] uma educação diferenciada para a elite, para a mulher e para aqueles que comporiam o grande exército de trabalhadores para dar suporte ao projeto industrial do governo. Para estes últimos, a educação inicial deveria ocorrer fora do sistema regular e com a simplificação dos conteúdos, de acordo com as ramificações do ensino. (FONSECA, 2009, p. 157)

Ainda, faça-se nota, nas Leis Orgânicas de 1942, houve menção da necessidade de se dar informações específicas aos professores do ensino profissional, mas sem uma normatização específica e clara sobre o assunto (PETEROSI; MENINO, 2017).

## **2.5 Véspera de 21 anos de ditadura**

Talvez, esse seja um dos mais difíceis períodos para se nomear, pois ele é politicamente muito dinâmico. Em 1946, após a promulgação da nova Constituição, o Brasil navegava novamente por águas democráticas. Porém, a herança do varguismo era muito grande e os primeiros anos do presidente Eurico Gaspar Dutra foram de grande turbulência.

Ainda assim, a Carta Magna promulgada, no que tange à EPT, tirou o caráter assistencialista dessa modalidade de ensino e criou a vinculação obrigatória do orçamento de estados e União para a educação (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Houve também, mais a frente, as leis federais 1.076, de 1950, e 1.821, de 1953, que promoviam a equivalência de quem cursava o 1º ciclo do Ensino Médio profissionalizante no 2º ciclo normal e a matrícula no ensino superior independentemente da formação anterior, ainda que houvesse uma prova para realização da admissão nesses níveis de ensino. Essa organização fez com que os próprios estudantes exigissem de suas escolas a inclusão das disciplinas do ciclo normal (CUNHA, 2005).

Na economia, a criação da Petrobras agitava tentações golpistas. Esse é um dos pontos importantes da economia nacional, pois a campanha “O petróleo é nosso” significava um respiro para o processo de modernização com, pelo menos, menor dependência do capital internacional. O suicídio de Getúlio Vargas abre caminho para que o plano desenvolvimentista fosse implantado por Juscelino Kubistchek:

A UDN, por meio de seu mais radical líder, Carlos Lacerda, multiplica as acusações de corrupção, de nepotismo e de uso de dinheiro público para promover jornais favoráveis ao governo. Por outro lado, as articulações políticas “acima dos partidos” acabam por afastar os aliados tradicionais. Em junho de 1954, o Congresso vota o impeachment de Getúlio Vargas. O pedido é rejeitado; mantêm-se, entretanto, fortíssimas pressões pela renúncia. Em agosto, um atentado a Carlos Lacerda, no qual

estavam envolvidos elementos próximos a Vargas, sela definitivamente o destino do presidente. Um novo golpe militar é posto em marcha, mas acaba não dando certo. Vejamos por quê.

Nas forças armadas, paralelamente aos nacionalistas e antinacionalistas, havia aqueles dispostos a garantir que a Constituição fosse respeitada. Alguns autores definem esse segmento como “legalista”. A suspeita de que o presidente estava tramando um novo golpe levou os antinacionalistas a conseguirem apoio dos legalistas. É nesse contexto que se interpreta o suicídio de Getúlio Vargas, ocorrido em 24 de agosto de 1954: um derradeiro gesto político, através do qual ele consegue sensibilizar as massas populares, ao mesmo tempo em que esvazia a aliança golpista no interior das forças armadas.

Dessa vez, o presidente acerta: os levantes populares após o suicídio inviabilizam a ação militar. No período que se estende até 1955 são preparadas novas eleições presidenciais; a UDN busca um candidato militar, na figura do general Juarez Távora, e o PTB, por sua vez, procura se aproximar do PSD, que tem como candidato Juscelino Kubitschek. Combatendo o salário-mínimo, o direito de greve e o ensino gratuito, os udenistas são novamente derrotados e Juscelino e o vice-presidente eleito, João Goulart, não encontram um ambiente político favorável. Em 11 de novembro de 1955, alegando a necessidade de maioria absoluta nas votações presidenciais, os quartéis voltam a dar sinais de descontentamento. Uma vez mais, a corrente militar antinacionalista procura o apoio dos legalistas, mas estes garantem a posse do novo presidente. (DEL PRIORE; VENANCIO, 2010, p. 266)

JK e seu plano de “50 anos em 5” abrem ainda mais a economia do país ao ingresso do capital estrangeiro. Apesar de manter a bandeira do monopólio em relação a setores estratégicos, como o caso do petróleo, no setor da produção, sobretudo de automóveis, o país recebeu fábricas vindas da Europa e dos EUA. Mais uma vez, fica reforçada a dependência tecnológica pelo planejamento que acelerava o desenvolvimento. As leis protecionistas da época apenas fortaleciam a necessidade de que a produção se desse dentro do país, mas não tinha um planejamento para que houvesse a criação de tecnologias nacionais para abastecer o mercado (CAIRES; OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA, 2003; CUNHA, 2005).

Apesar dessa dependência, foi sob JK que houve nova reunião de escolanovistas que resultou no estudo de elaboração da LDBEN promulgada em 1961. Um pouco antes, em 1959, a lei 3.552, que dispunha da organização, da autonomia didática da Rede de Escolas Técnicas Federais, continha ali uma ideia das mais progressista em relação à EPT que o país já tenha verificado.

Art. 1º É objetivo das escolas de ensino industrial mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura:

a) proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos;

b) preparar o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio.

Parágrafo único. O ensino ministrado nesses estabelecimentos se processará de forma a atender às diferenças individuais dos alunos, buscando orientá-los do melhor modo possível, dentro de seus interesses e aptidões. (BRASIL, 1959)

Já a LDBEN, além de consagrar a equivalência do ensino propedêutico com o profissionalizante de nível médio, também apresentou preocupação com a formação docente:

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

Art. 60. O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito por meio de concurso de títulos e provas vetado.

Art. 61. O magistério nos estabelecimentos de ensino médio só poderá ser exercido por professores registrados no órgão competente. (BRASIL, 1961)

Apesar desses esforços, a Rede Federal de Escolas Técnicas já existia e a dualidade é consagrada mesmo com essas tendências mais progressistas. A dualidade será uma marca do sistema de ensino até hoje, pois em nível estadual ela é mantida. No caso, por exemplo, do estado de São Paulo, apesar de ligadas, à época, à Secretaria de Educação, as escolas técnicas tinham regime próprio e algumas possuíam experiências progressistas relativas à EPT, como as Escolas Vocacionais e os Ginásios Industriais – atualmente, algumas dessas escolas mantiveram sua perspectiva profissionalizante e pertencem ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), que começa a ser pensado nesse momento (CEETEPS, 1989; MONTROYAMA, 1995; LIMA; SANTOS FILHO; SANTOS FILHO, 2008; CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

A educação foi incorporada ao programa com o propósito de preparar pessoal técnico para a implantação das indústrias de base. Nesse período, a vinculação entre educação e economia ganhou destaque internacional pela emergência da teoria do capital humano e do enfoque de mão-de-obra (*man-power approach*). Tal enfoque é um método de planejamento que consiste em determinar as metas de um plano de educação, com base na de manda do mercado de trabalho, especialmente quanto ao perfil e ao quantitativo de trabalhadores. (FONSECA, 2009, p. 157, grifo do original)

Muitos empregos na indústria foram criados e isso exigiu ações do governo para dar conta da demanda do mercado. Em 1963, o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), que surge no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e depois é deslocado para o Ministério do Trabalho, é um exemplo de solução rápida buscada pelo Estado e empresas para implantação acelerada da economia capitalista (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Esse projeto foi implantado baseado num sistema estadunidense que treinava mão de obra para a indústria bélica durante a Segunda Guerra Mundial: *Training, Within Industry* (CUNHA, 2005; CAIRES; OLIVEIRA, 2003). Também é criado o Centro Integrado Empresa Escola

(CIEE), instituição que existe até os dias de hoje, para fazer a ligação entre as escolas e os setores produtivos.

Apesar de avanços importantes no discurso desse período analisado, a qualidade na educação profissional não se verificava. Só durante a Ditadura Militar que haverá de fato uma disposição em organizar, por exemplo, a formação dos professores de ensino profissional. Evidentemente, num país desigual e em plena expansão capitalista, aqueles que frequentaram esses cursos, sobretudo vindo de famílias de pouca herança, tinham chance de ascensão social. Mesmo assim, era perceptível que os melhores salários ficavam para quem tinha o Ensino Superior, uma etapa de estudo impedida à boa parte da população.

## **2.6 Ditadura Militar (primeira parte)**

O presidente João Goulart e alguns ministros tinham mencionado certa feita a vontade de regular a entrada de capitais estrangeiros. Eles verificavam que esses auferiam lucros exorbitantes em pouquíssimo tempo e saíam ainda mais rápido do mercado brasileiro. Nunca chegaram a implantar tais mecanismos. Esse é um segundo momento mais claro de tentativa de diminuir a dependência em relação ao capital internacional. Ainda assim, fruto de uma grave crise institucional, foram derrubados para ascensão de uma classe que há muito não frequentava o poder executivo, mas não era novidade no Brasil: os militares. No plano econômico, ao contrário do que propunha seu antecessor, Humberto Castello Branco buscou ainda mais o capital internacional sem lhe por restrições.

A educação é vista como chave para o desenvolvimento do país e, por isso, precisa ser, na visão de quem ora estava no poder, modernizada. É importante salientar que é nesse período, coadunado com ideologias importadas dos EUA, que o modelo de gestão da escola começa a ser pensado como uma empresa no discurso oficial. É bom lembrar que a gestão com feições empresariais em ambiente escolar já havia aparecido com Mange. A novidade é o grau de institucionalização em que se dá: o Brasil foi assessorado por uma instituição estadunidense chamada *United States Agency for International Development* (USAID) para as políticas criadas pela Equipe de Planejamento do Ensino Médio do MEC (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

A Constituição de 1967 acabava com a vinculação no orçamento de estados e união para a educação. Ainda assim, houve uma ampliação da Rede de Escolas Federais, uma vez que migraram unidades de ensino agrícola que estavam vinculados com o Ministério da Agricultura.



A realização de grandes obras e a entrada de novas fábricas ao custo do endividamento externo, uma vez que era preciso trazer praticamente toda tecnologia de fora para a manufatura, vai gerar o conhecido *Milagre Brasileiro* (DEL PIORE; VENANCIO, 2010; CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Ainda, Francisco de Oliveira (2003) nota que houve uma interpretação equivocada sobre o inchaço da área de serviços que aconteceu à época. Novamente, havia uma reclamação da burguesia sobre a valorização do salário mínimo (antes do Golpe de 1964), principalmente com a criação de vagas no setor terciário. Segundo o autor, essa alta de empregos no setor se devia exatamente pelo atraso do país em termos de renda. Com o trabalhador ganhando mais, quis-se gastar também mais com serviços de beleza, educação, saúde, etc. Sendo assim, não era um defeito, mas um efeito da expansão capitalista no país. Também, por conta do desenvolvimento com etapas queimadas, com boa parte do trabalho mecanizado, sobram os serviços que podem ser feitos por fora da estrutura industrial, pequenos reparos, limpeza, serviços a serem terceirizados.

Também, à época, o sociólogo percebia que havia uma funcionalização do atraso do país e de sua pobreza. Notou que:

A razão básica pela qual pode ser negada a negatividade do crescimento dos serviços – sempre do ponto de vista da acumulação global – é que a aparência de “inchaço” esconde um mecanismo fundamental da acumulação: os serviços realizados à base de pura força de trabalho, que é remunerada a níveis baixíssimos, transferem, permanentemente, para as atividades econômicas de corte capitalista, uma fração do seu valor, “mais-valia” em síntese. Não é estranha a simbiose entre a “moderna” agricultura de frutas, hortaliças e outros produtos de granja com o comércio ambulante? Qual é o volume de comércio de certos produtos *industrializados* – o grifo é proposital – tais como lâminas de barbear, pentes, produtos de limpeza, instrumentos de corte, e um sem-número de pequenos objetos, que é realizado pelo comércio ambulante das ruas centrais de nossas cidades? Qual é a relação que existe entre o aumento da frota de veículos particulares em circulação e os serviços de lavagem de automóveis realizados braçalmente? Existe alguma incompatibilidade entre o volume crescente da produção automobilística e a multiplicação de pequenas oficinas destinadas à *re-produção* dos veículos? Como explicar que todos os tipos de serviços de consumo pessoal cresçam mais exatamente quando a indústria recupera seu dinamismo na criação de empregos e quando todo um processo se cristaliza – conforme os resultados do censo demográfico de 1970 – numa distribuição da renda mais desigual? Esses tipos de serviços, longe de serem excrescência e apenas depósito do “exército industrial de reserva”, são adequados para o processo da acumulação global e da expansão capitalista e, por seu lado, reforçam a tendência à concentração da renda. (OLIVEIRA, 2003, p. 57-58)

## 2.7 A educação vocacional de São Paulo e Centro Estadual de Educação Tecnológica

Ainda na década de 1960, no Estado de São Paulo, surgem novas experiências em termos de educação profissionalizante, pautadas agora pela LDBEN de 1961. Ensino básico atrelado a formações profissionais que permitia a continuação de estudo de nível superior era implantado em algumas regiões do Estado. Uma das experiências mais conhecidas desse período são Escolas Vocacionais, tanto no interior, como uma unidade na Capital. Além da formação para o trabalho, havia um currículo amplo em artes, humanidades e nas ciências naturais.

Essas experiências alimentaram o projeto que desembocou, em outubro de 1969, no decreto lei sem número do então governador Roberto Costa de Abreu Sodré (SÃO PAULO, 1969) na criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo. Posteriormente, a instituição teria agregado o nome Paula Souza, em homenagem a Antônio Francisco de Paula Souza<sup>23</sup>, importante defensor da educação profissionalizante do início do século XX, fundou a Escola Politécnica no prédio que o CEETEPS veio a se instalar.

O CEETEPS conforme o decreto de sua criação tinha como objetivos:

Artigo 2.º - O Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo tem por finalidade a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior, devendo para isso:

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

II - formar pessoal docente destinado ao ensino técnico, em seus vários ramos e graus, em cooperações com as Universidades e Institutos Isolados de Ensino Superior que mantenham cursos correspondentes de graduação de professores; e

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

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

§ 2.º - O Centro poderá celebrar convênios com as instituições de que trata o inciso II dêste artigo, visando à utilização comum de recursos humanos e materiais, destinados a educação tecnológica, bem assim com entidades privadas, naquilo que se referir aos interesses recíprocos nesse mesmo setor.

---

<sup>23</sup> Por conta de a primeira sede do CEETEPS ter sido no antigo prédio da Escola Politécnica, foi homenageado o primeiro diretor dessa instituição. O governador à época disse ter escolhido o local por ser haver uma história com a ciência e a pesquisa (MOTOYAMA et al., 1995).

§ 3.º - As atividades do Centro poderão incluir cursos experimentais, intermediários e outros permitidos pela legislação em vigor, de acordo com a evolução da tecnologia. (SÃO PAULO, 1969)

A proposta expressa no segundo artigo da legislação é bastante audaciosa, pois prevê uma integração muito tenaz da EPT em dois níveis de ensino. Também, como fica exposto no inciso II: formar professores. Ou seja, as atividades previstas no inciso I, os cursos para o mercado, seriam articuladas com, em tese, professores ligados, formados nas Universidades, sendo assim, criando um vínculo do setor produtivo com o setor acadêmico. Os parágrafos do inciso III reforçam essa ligação, mostrando que o Centro poderia realizar parcerias e, inclusivamente, com entidades privadas para realizar seu projeto de educação, sendo elo entre academia e produção.

Porém, Motoyama (et. al., 1995) aponta que essa não era missão trivial, em um país que tem sua elite intelectual voltada para a academia bacharelesca. Em uma sociedade em que o trabalho manual é entendido como inferior, uma entidade pública com educação de qualidade corria o risco de ver seus cursos, sobretudo de ensino superior, escorregar e se tornar um curso de engenharia, como tantos surgiram no início da década de 1970. Porém, é pouco analisado que, apesar de o mercado exigir mão de obra qualificada em tecnologia e os estudantes formados pelo Centro teriam o perfil desejado, o ensino tecnológico não era desvalorizado apenas pelo estigma do trabalho manual, mas, sobretudo, pela organização do capitalismo no Brasil.

Até o início da década de 1980, o Centro não ofertou curso de Ensino Médio e, no fim da década de 1970 chegou a suspender cursos de formação não seriados (MOTOYAMA et. al., 1995; LIMA; SANTOS FILHO; SANTOS FILHO, 2008). Teve enfoque só nos cursos de tecnologia de ensino superior e o profissional que formava teria capacidade científica para operar os equipamentos disponíveis nas empresas. Ainda, é preciso lembrar que ele teria também condições de propor soluções, de pensar novas alternativas de produção. Contudo, como a base dos grandes parques industriais de São Paulo era de maquinaria internacional trazida para cá, esse profissional acaba rivalizando com os próprios engenheiros. Não havia muita margem para aplicação e, como já apontado neste texto, a própria engenharia nacional tinha na sua base a reprodutibilidade de técnicas.

Reforça-se, então, que a desvalorização da EPT, ainda que tenha os traços inegáveis da imagem do trabalho braçal, não bacharelesco desvalorizada, a sua aplicação no mercado não é sentida, pois ela só vai aparecer como reprodutibilidade, dada a dependência ao capital e à

maquinaria internacional. Não julgamento moral, mas se dá nos termos do Capital, sujeito autômato, buscando os caminhos mais rápidos para sua reprodução e acumulação (MARX, 2011).

Percebe-se, então, apenas a constatação de que investir na criação de tecnologia nacional é mais caro, mais arriscado e com retorno no longo prazo. A associação do Capital nacional com o estrangeiro, há muito tempo, optou por investimento de retorno mais breve, mais seguro. Crer apenas que a EPT é desvalorizada por sua ligação com as classes mais pobres é ignorar que, fosse só isso, mais pessoas das classes mais baixas teriam acesso a essa educação, naquele período histórico, de muita qualidade. Ao contrário, como apontam os textos que narram a gênese do CEETEPS, havia uma concorrência grande no processo seletivo por suas vagas, que eram muito poucas (MOTOYAMA et. al., 1995; LIMA; SANTOS FILHO; SANTOS FILHO, 2008). Assim, como lá nas décadas de 1920 e 1930, implantaram-se também métodos para admissão nos cursos vocacionais, boa parte da população não teve acesso (CUNHA, 2005; CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Nas próximas subseções, o CEETEPS será abordado dentro dos demais cenários da EPT no Brasil.

## **2.8 Ditadura Militar (segunda parte)**

Em 1968, no Brasil, iniciam-se os Anos de Chumbo, a partir da promulgação do Ato Institucional número 5 (AI-5), que cassou direitos como o *habeas-corpus* e fechou o Congresso Nacional (DEL PRIORE; VENANCIO, 2010; CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Como apontado por Oliveira (2003), dentro do plano militar de modernização da economia, o Brasil irá crescer em taxas na casa de 10% não apesar de seu atraso tecnológico, em produção de tecnologia nacional, em relação às condições de trabalho braçais e degradantes, mas exatamente por elas. Porém, isso não ocorrerá sem consequências:

Longe de ser uma proposição reformista, o acesso das grandes massas da população aos ganhos da produção foi sempre uma condição *sine qua non* da expansão capitalista, mas a expansão capitalista da economia brasileira aprofundou no pós-ano 1964 a exclusão que já era uma característica que vinha se firmando sobre as outras e, mais que isso, tornou a exclusão um elemento vital de seu dinamismo. (OLIVEIRA, 2003, p. 112)

A dinâmica do capital nacional gera uma extrema concentração de renda. De 1969 até 1973, há o chamado Milagre Brasileiro. Contudo, como não houve a devida preparação, com estabilização de bens duráveis, sobretudo bens de capital, garantias energéticas e infraestrutura para sustentar esse ritmo de crescimento, ele foi feito sobretudo à base do endividamento externo. Com a queda do pacto de Bretton Woods, desvinculação do padrão ouro do dólar, crise do petróleo, que fez a *commodity* se valorizar muito, o Brasil começou a ter que arcar com os ônus de seu crescimento não planejado (OLIVEIRA, 2003; DEL PRIORE; VENANCIO, 2010; CAIRES; OLIVEIRA, 2016; CARVALHO; 2018).

Como já apontado acima, as políticas da globalização e neoliberais não simplesmente desregulam o mercado, elas garantem contratos e a circulação do capital. No caso do Brasil, elas tiveram papel em garantir, nesse período, que toda dívida externa, mesmo empresarial, fosse assumida pelo Banco Central. Isso fez com que o Estado ficasse como fiador mesmo de dívidas privadas. Com a diminuição do crescimento já no final da década de 1970, muitas empresas tendo dificuldades em se manter abertas, algumas migrando para a produção asiática, o país fica responsável em honrar a dívida que gerou concentração de renda nos mais ricos, mas sacrificando os serviços sobretudo que assistem os mais pobres (FATORELLI, 2003; OLIVEIRA, 2003; DEL PRIORE; VENANCIO, 2010; CARVALHO; 2018).

No campo educacional, há pontos relevantes para a EPT. Como já citado, um deles foi a própria criação do CEETEPS, pois tinha o intuito de ligar a academia ao setor produtivo. Também, no campo da educação básica, promulgava-se, no mesmo ano do AI-5, a lei 5.540, em 28 de novembro de 1968, que definia que o ensino de segundo grau deveria compulsoriamente ser profissionalizante. A lei se integrava ao projeto militar de expansão da economia.

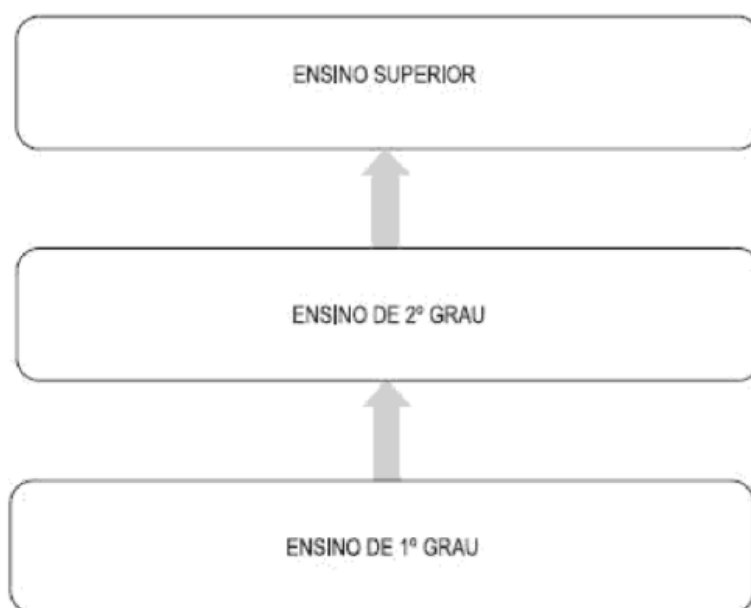
A educação do período foi marcada por um forte projeto de desideologização e o uso da palavra qualidade começa a aparecer, com o país cada vez mais sob influência de organismos internacionais. O MEC, repetindo outros setores públicos, começa a ser administrado por conceitos de organizações privadas, como a Administração por Objetivos (APO)<sup>24</sup>, pensada por Peter Drucker dentro do campo empresarial (FONSECA, 2009).

---

<sup>24</sup> De acordo com Fonseca (2009, p. 174): “APO é uma variante da teoria neoclássica, que tem como foco a ação e os seus resultados. Portanto, é pragmática e prescritiva, como mostram as suas próprias diretrizes: a) pauta-se pelo racionalismo ou comportamento segundo as prescrições do sistema; b) enfatiza os objetivos e os resultados, isto é, a parte instrumental da administração; c) planeja para a eficiência (custo-benefício) e a eficácia (resultados de impacto ou produto); d) descentraliza a ação para aumentar a eficiência.”

Em 1971, a Lei 5.692 reformou a LDBEN de 1961 e juntou num ciclo apenas o Primário e o Ginásial (o que seria equivalente hoje ao Fundamental I e ao Fundamental II) em 8 anos a serem realizados preferencialmente até 14 anos, no chamado 1º Grau. O 2º Grau ficou com o colegial (o que seria o atual Ensino Médio), mas sem as divisões anteriores. Agora é uma coisa só, que permite, a seu término, o ingresso no ensino superior. Ainda, conforme a lei citada anteriormente, essa etapa do ensino será compulsoriamente profissionalizante. A articulação que com alguns ajustes permanece até hoje ficou assim a partir de então:

Figura 2 - Articulação entre os níveis de ensino, segundo a Lei 5.962 de 1971



Fonte: CAIRES; OLIVEIRA, 2003, p. 80.

Porém, como apontado anteriormente, o não planejamento do crescimento do Brasil teve repercussões, mas não só econômicas, como na educação também. Nas escolas urbanas públicas, não havia contingente de professores para assumir essas atividades. Apenas nas escolas rurais, que já havia algum fito profissionalizante, a prática conseguiu ser implantada plenamente. Também, não havia vagas no setor produtivo para esse exército de técnicos formados. Sendo assim, os setores médios que começaram nesse período a frequentar instituições particulares de ensino se beneficiavam das brechas das leis, pois suas escolas usavam o período de ensino profissional para reforçar o propedêutico (CAIRES; OLIVEIRA, 2003).

Sendo assim, apesar de não haver aqueles dispositivos impeditivos de prosseguir na educação superior aqueles que cursaram a educação profissionalizante, como havia até a LDBEN, a vida, sobretudo do filho do trabalhador, não estava exatamente mais fácil. E, adiante,

vai se ver que, inclusivamente, por conta do processo de seleção, a EPT de nível médio vai ajudar na elitização da educação de qualidade pública, seja no nível médio, seja no nível superior.

Ainda na década de 1970, precisamente em 1976, é criada a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Nela, são congregadas 13 instituições de ensino superior já existentes no estado de São Paulo, que tinham personalidade jurídica própria, mas que se tornam um ente só a partir de então. Também, nesse processo, é unido a esse grupo o CEETEPS, mas em condições diferentes: em vez de perder sua autonomia, o Centro passa a ser uma autarquia de regime especial sem perder sua característica jurídica, como aconteceu aos outros entes. (LIMA, SANTOS FILHO; SANTOS FILHO, 2008). Era um apontamento do governo do estado para a missão de fazer a ligação do setor acadêmico com o produtivo.

No plano federal, Lei 6.565, de 30 de junho de 1978, transformava as escolas federais de Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais em CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica). Com isso, no mesmo intuito da criação do CEETEPS, essas instituições poderiam ter cursos de pós-graduação e, assim, realizar a formação de professores para a EPT de nível médio. Porém, não houve, como se tentava ao menos fazer em São Paulo, uma articulação com as universidades federais (CAIRES; OLIVEIRA, 2003).

Ao cabo, com os cortes de verba por conta da crise do endividamento externo brasileiro, a expansão de educação que já se dava com muitas limitações tem retirada parte de sua verba. No caso de instituições como autarquias e universidades paulistas, como a verba é já programada sobre um valor dos impostos arrecadados, a crise teve um efeito menos deletério do que na educação básica, que depende do orçamento e da política do executivo e do legislativo de ocasião. Ainda em 1982, a Lei 7.044 de 8 de outubro retirou o caráter profissionalizante compulsório.

Os Anos de Chumbo haviam começado com a repressão para implantação de uma gestão do país que concentrou dinheiro na mão dos mais ricos e terminaram, na década de 1980, com o povo empobrecido, uma dívida pública em níveis muito altos e como única perspectiva a redemocratização como possibilidade, através de política e do diálogo, de se buscar sair dessa crise que assolava não só o Brasil, mas demais países em situação semelhante. Na EPT, como as escolas já dispunham de boa estrutura e, também já dito, contavam com garantias dentro da

lei de que não sofreriam os mesmos cortes, as escolas técnicas de nível médio começam a se tornar referências não só profissionalizante, mas também de ensino propedêutico.

## **2.9 Redemocratização e as reformas neoliberais**

A crise econômica empurrou criou graves problemas para a o regime militar. Ainda que processo de transição para democracia tenha se iniciado no fim da década 1970, resultando na criação de novos legendas partidárias, pesou para que o processo corresse a crescente manifestação popular por conta do declínio econômico (a economia encolhe 4,2% em 1981 e 2,9% 1983), reflexo da desindustrialização, causando um empobrecimento muito grande da população (os pobres em 1977 eram 17 milhões e, em 1983, 30 milhões) (DEL PIORE; VENANCIO, 2010).

Em 1982, as eleições refletem o sentimento da população de esgotamento com regime. O Partido Democrático Social (PDS), herdeiro da Arena (Aliança Renovadora Nacional, partido da situação durante a ditadura), apesar de conseguir maioria no Senado, não consegue na Câmara de Deputados. O PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), herdeiro da oposição, faz maioria e novas forças, sobretudo o PT (Partido dos Trabalhadores, vindo do novo sindicalismo), com 8 deputados, aumentam o caldo da oposição. O clima de mudança gera a proposição da emenda Dante de Oliveira para reestabelecer o voto direto para presidente. Apesar de haver grande mobilização popular, o projeto não é votado. A eleição para presidente é indireta e vencida por Tancredo Neves, que oposição ao regime, mas não toma posse, pois vem a falecer pouco antes. Assume a cadeira presidencial, em 1985, apesar de muito ligado ao período militar, José Sarney, esfriando as expectativas de mudanças (DEL PIORE; VENANCIO, 2010).

Os sucessivos planos econômicos, ainda assim, não conseguem estabilizar a economia. A desindustrialização é crescente. O “Tudo pelo social” do governo Sarney não acaba se refletindo nas políticas sociais. O processo político é marcado por inúmeras irregularidades, como nepotismo e corrupção. Na EPT, há implantação de um Projeto de Expansão do Ensino Técnico (PROTEC), vinculado com o BM, visava à formação para o mercado de trabalho baseado na Teoria do Capital Humano, tentando sanear o problema econômico ofertando uma



educação aligeirada. Ainda, no fim da década de 1980, é iniciado o processo de Constituinte (DEL PIORE; VENANCIO, 2010; CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

O CEETEPS, em 1988, cria sua Escola de referência até hoje: a Escola Técnica São Paulo, conhecida atualmente como Etec São Paulo. Ocupando o mesmo conjunto de prédio da já estabelecida Fatec São Paulo, o Centro parece ali que deixou seu passo mais incisivo em uma política que mudará o perfil da instituição que iniciou sua atividade apenas no ensino superior para se concentrar na educação de grau médio. Em 1989, havia já 14 ETEs (como eram denominadas anteriormente as escolas técnicas da instituição) e havia mais de 18 mil estudantes matriculados em seus cursos de técnicos e 5 mil em formação de tecnólogos (CEETEPS, 1989; MOTOYAMA et al., 1994; LIMA; SANTOS FILHO; SANTOS FILHO; 2008).

À luz do conceito do conceito de Estado Democrático de Direito, a Constituição Federal começa a ser debatida, com promessas de pela primeira vez o povo, por maioria, poder eleger seu presidente. Ainda, é importante que lutas dos trabalhadores ocorrem nesse processo, como o direito a uma Reforma Agrária, do recém-fundado Movimento Sem Terra, em 1985; ou a garantia dos direitos trabalhistas na Carta Magna simbolizada pelo PT. Apesar disso, a educação para o trabalho não ganha parte específica, sendo citado de maneira ampla nos artigos 205 e 214, em que se propõe a formação e qualificação para o trabalho, mas sem dar as bases para isso. Ainda assim, há o estabelecimento da educação como obrigação do Estado e há necessidade de essa ser universalizada até o Ensino Médio (DEL PIORE; VENANCIO, 2010; CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

O processo de deterioração econômica se acentua e aumenta a expectativa pelas eleições de 1989. Com enorme peso dos meios de comunicação dando ecos a um anticomunismo extemporâneo, um candidato sem grande projeção anterior leva o pleito, Fernando Collor de Mello, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN). Apesar de sua curta passagem, ele inicia o processo de reformas neoliberais, em consonância com o Consenso de Washington, organismos internacionais, mas em contrastes com o texto constitucional recém-promulgado. Importa notar que há, por decisão da Assembleia Constituinte, a Carta Magna não foi referendada pelo povo. Como boa parte dos projetos nacionais, essa foi uma criação das elites econômicas, políticas e intelectuais, mas que não buscou legitimação na população. (FAORO, 1992; FONSECA, 2009; DEL PIORE; VENANCIO, 2010).

Com a Constituição de 1988 em vigor, no campo da educação, começaram os debates para a implantação de uma nova LDBEN. Como estava preconizado na Carta, a educação deveria passar a valer como um valor democrático não só no sentido de chegar a todos, mas por

todos ser construída. Sendo assim, uma série de seminários começaram pelo país, que, inclusivamente, davam continuidade aos debates educacionais iniciados na reabertura democrática. Também, inicia-se a partir da posse de Collor o Plano Ação de seu governo para os 1990 a 1995. Nele, as reformas neoliberais seriam implementadas a partir de mudanças na legislação que favorecessem uma maior facilidade na circulação do Capital, inclusivamente, posicionando novamente o Brasil caudatário do capitalismo internacional: as propostas para educação ficaram alinhadas ao papel novamente periférico entendido de que o país deve ter no cenário agora, não mais em disputa das potências nucleares, com o fim da Guerra Fria, marcado pela queda do Muro de Berlim e da dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, e sim pela economia globalizada em que empresas transnacionais buscam condições para maior rendimento financeiro (OLIVEIRA, 2003; GORZ, 2005; FONSECA, 2009; DEL PRIORE; VENANCIO, 2010; NOSELLA, 2012; HARVEY, 2013; CAIRES; OLIVEIRA, 2016; DARDOT; LAVAL, 2016; GUERRA, 2019; DOWBOR, 2017 e 2020).

No campo da educação os métodos de gestão que já vinham desde o período militar vão se sofisticando. FMI, BM, BID, em relação à questão do financiamento, com a Unesco dando suporte ideológico e científico, estabelecem parâmetros para o que deve ser uma educação de qualidade, a gestão escolar para isso e qual o perfil do trabalhador para uma economia que definitivamente sai do modelo fordista/taylorista e adere aos modelos flexíveis de produção acompanhando a lógica do Capital. A Conferência em Jomtien, em 1990, que se materializou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, apontou quais seriam tais caminhos esperados nas reformas educacionais, sobretudo de países em desenvolvimento econômico (SAVIANI, 1992; OLIVEIRA; ARAUJO, 2005; FONSECA, 2009; SILVA, 2009; CAIRES; OLIVEIRA, 2016). A qualidade na educação:

Em termos concretos, as políticas traduziam-se pelo provimento de insumos educacionais, tais como: recursos humanos e materiais; manutenção da rede física; adoção de medidas para neutralizar a repetência e para garantir a permanência do aluno na escola; estabelecimento de conteúdos nacionais mínimos, enriquecidos por contribuições regionais e locais; implantação de um processo de avaliação permanente dos currículos e do desempenho da escola e dos alunos. (FONSECA, 2009, p. 166)

Com a abertura econômica e sem um pálio industrial competitivo, a indústria nacional é altamente impactada. A conta de seu insucesso frente ao cenário internacional, contando com a sofisticação dos discursos dos órgãos internacionais, é colocada na falta de preparo da mão de obra, ou seja, falta educação para que o país se torne competitivo. Apesar de muitos teóricos terem dado como findado o debate da Teoria do Capital Humano, pois estaria exposta a

inconsistência do conceito (NOSELLA, 2012), nos documentos internacionais, ele aparece vivaz e traduzido agora em termos de competência. Como aponta Hirata (2013), com o fim do modelo fordista/taylorista, o trabalhador não possui mais função específica dentro do mercado de trabalho. Sendo assim, aquela formação herdada de Mange na tradição nacional, especificando a educação para um posto de trabalho, não teria mais sentido. No modo de produção flexível, as especificações ficam mais difusas, menos precisas. São necessários atributos mais gerais, como lidar com raciocínio abstrato. O conceito de competência<sup>25</sup>, que tem raiz em competir, é inserido nesse cenário por conseguir dar esse caráter impreciso, mas ainda assim sofisticado à nova formação de trabalhadores (SAVIANI, 1992; OLIVEIRA; ARAUJO, 2005; FONSECA, 2009; SILVA, 2009; HIRATA, 2013; CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Leite (2013), analisando a preponderância do modelo japonês ou toyotista, seus sistemas, como *kamban* e *just-in-time*, percebe que no Brasil, em boa parte, são aplicados apenas na forma, mas não na prática. Contudo, a autora entende que isso se deve a uma reprodução do modelo de trabalho no país, que sempre foi autoritário. Esses modelos flexíveis exigem uma organização mais horizontalizada, em que a experiência do trabalhador é ouvida para que haja melhoria dos processos, com prática experimentais, o que não é possível em um ambiente verticalizado. Apesar de a forma ser implantada, as ações não eram levadas a cabo.

Ainda Leite (2013), aponta que são três itens que são preponderantes para o modelo japonês: a) Centralização no produto ou na satisfação do cliente (a qualidade seria, então, satisfazer e atender com prazos cada vez mais curtos); b) Eliminação do desperdício (como apontado na seção 2, o Capital buscará os processos em que não fique parado e tenha maior ganho e, por isso, não haver desperdício, não só de material, mas principalmente de tempo, é fundamental); c) Tentativa e erro (como foi explicado no parágrafo anterior, a experiência é imprescindível na busca de melhorias, não só do processo, mas como também do produto).

Nesse período, em que as empresas alinham, ao menos na forma, sua gestão com os princípios elencado acima e tendo em vista que há na lógica neoliberal a necessidade de formação do trabalhador com ideologizado para aceitar as necessidades do fim do posto de trabalho fixo para o trabalho diluído no espaço e no tempo, as repercussões tanto nos debates da LDBEN e nas legislações educacionais de maneira geral e em metodologias educacionais

---

<sup>25</sup> Como aponta Santomé (2013), o discurso neoliberal é fundamental para conseguir a adesão das pessoas. Como dizer que se é contra a formação de pessoas competentes? A escolha lexical é importante instrumento para realização da adesão à ideologia.

são grandes. Importa apontar que, apesar de até o modelo produtivo apontar à necessidade de ouvir a experiência do trabalhador, mesmo no campo educacional, esse no máximo se faz ouvir por meio de representações. Talvez, como apontado por Faoro (1992), em reflexão sobre a modernização nacional, é difícil que esse seja um processo efetivo, quando pensado de cima para baixo e imposto por elites, ainda que iluministas, ou, em suas palavras, num processo pombalino-positivista<sup>26</sup>.

De sorte que, como descreve Frigotto (2015), durante os debates para a LDBEN, até forças reconhecidamente progressistas resolveram apartar um debate que vinha daqueles que ao menos como representados<sup>27</sup>: Darcy Ribeiro apresenta um projeto de LDB no Senado, atropelando os debates realizados na Câmara de Deputados. Naquele momento, Florestan Fernandes tece críticas ao senador, afirmando, inclusivamente, que esse teria acolhido solicitações do setor privado.

A LDBEN, sem ampliar o debate ao campo dos trabalhadores, ouvindo sindicatos, movimentos sociais ou até dando algum protagonismo ao Ministério do Trabalho, estava se desenhando na manutenção de uma educação propedêutica de um lado e a profissionalizante de outro. Ainda, como já apontado anteriormente, importa notar que a educação realizada dentro das escolas técnicas, inclusivamente no CEETEPS, bem como nas Federais, quando esse ensino está vinculado ao Ensino Médio, era tido como de excelente qualidade. Com processo de seleção para ingresso em suas cadeiras, essas instituições basicamente ficavam reservadas a um setor de renda média na sociedade, normalmente filhos de pais escolarizados. Assim, qualidade nesse ponto é um privilégio. Bem como, pensando nos cursos profissionalizantes (nem sempre técnicos, muitos são de Formação Inicial e Continuada – FIC) desvinculados da educação básica, com o acesso a cursos de nível superior bastante dificultado, seja por as vagas serem escassas, seja pelo setor privado ter preços proibitivos às classes populares, excetuando-se aqueles com grande concorrência, começam a se caracterizar pelo aligeiramento, buscando formar as competências para inserção imediata no mercado de trabalho, mesmo que não seja no formal, ou seja, com apologia ao empreendedorismo, à resiliência, ao risco, à mudança (GORZ, 2005; GENTILI, 2015; FRIGOTTO, 2015; CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

---

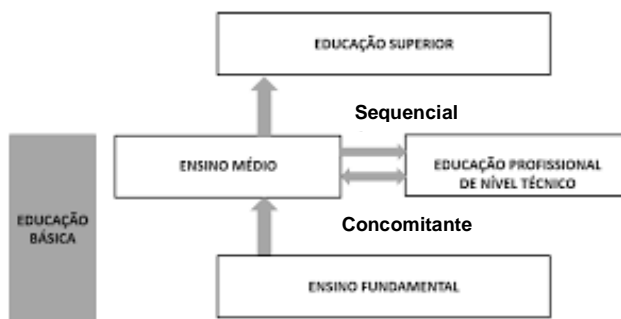
<sup>26</sup> O termo se refere a Marques de Pombal, que em seus despotismo-iluminista, impôs reformas em Portugal e às tentativas sobretudo do exército brasileiro, mas não só dele, como também da elite, de tentar conseguir a modernização brasileira à força, com planos pouco consistentes ou à base da força. Para Faoro (1992), não é possível se modernizar isso não vier do seio da sociedade.

<sup>27</sup> O termo é tomado no sentido de Negri e Hardt (2014), em que o sistema econômico neoliberal altera a subjetividade, despolitizando as pessoas. Sendo assim, ser representado é o suficiente para fazer política.

A queda de Collor, em 1992, não alterou o Brasil da rota das reformas neoliberais. Itamar, seu vice, assume com a missão de acabar de vez com a inflação. E, então, é elaborado o Plano Real, que pretendia acabar com o problema de uma só vez. Seu Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC), capitalizou para si as glórias do plano e, como ainda não havia a possibilidade de reeleição, fez-se o candidato do governo para continuidade das reformas estatais, com a ideia de implementação de austeridade e de conceitos da administração privada para aumento da eficiência do Estado. Ele sai vencedor do pleito ampliando as reformas prometidas, dado que vence no primeiro turno às eleições (DEL PRIORE; VENANCIO, 2010).

Em 1996, ainda em seu primeiro mandato, FHC sanciona a LDEN, a Lei 9.304 (BRASIL, 1996). Nessa lei, a articulação entre o Ensino Básico e a EPT, como havia sido pensado no ciclo de debates que antecedeu a legislação, não apareceu. O ensino tecnológico ou omnilateral (NOSELLA, 2007) não é considerado, apontando novamente para a dualidade do sistema. Em 1997, o decreto 2.208 (BRASIL, 1997) impossibilita o ensino técnico integrado ao médio.

Figura 3 - Articulação entre os níveis escolares, segundo a Lei 9.394/1996 e o Decreto 2.208/1997.



Fonte: CAIRES; OLIVEIRA, 2003, p. 80.

No CEETEPS, houve um importante debate sobre o futuro da instituição: manter sua natureza ou se transformar em uma Universidade Paulista de Tecnologia. Nos moldes do que hoje se conhecem os Institutos Federais, o Centro poderia ter iniciado esse processo em que se articularia ensino técnico de nível médio, tecnológico de superior e pós-graduação. Além de, naquele momento, tornar-se independente da Unesp, a pesquisa científica se tornaria obrigatória, o que contribuiria para um ensino tecnológico, omnilateral e não apenas para

ocupação no mercado de trabalho. Porém, o governo paulista era alinhado com o plano econômico federal. Como apontado no início desta seção, o professor Francisco de Oliveira (2003) via a pesquisa do genoma no Brasil como um procedimento único, pois o país não costuma investir em Ciência e Tecnologia. O capitalismo nacional se desenvolveu importando e adaptando tecnologia internacional. Até os sistemas japoneses foram adaptados, de acordo com o professor, pois o *just-in-time* era perfeitamente compatível com os eventos em que os ambulantes vendiam as cervejas. As empresas aumentavam a produção esperando que esses vendedores informais trabalhassem para elas em jogos de futebol, shows. Porém, a relação é informal, flexível, adaptada ao momento, como no exemplo dos feirantes também já citado nesta seção, quando se falava da década de 1960 (MOTOYMA et al., 1995; OLIVEIRA, 2003; LIMA; SANTOS FILHO; SANTOS FILHO, 2008)

Voltando ao plano econômico, mas já em seu segundo mandato (em 1997 a Emenda 16 na Constituição Federal permitia agora a recondução pelo voto de cargos executivos), o governo articula, em 1999, a emenda constitucional que, apesar de só entrar em vigor em 2003, é uma das tramitações mais importantes para das reformas neoliberais. Sem grande apelo popular para que fosse barrada, ela desregulamentou o setor financeiro, que, anteriormente, tinha cláusulas que limitavam os juros que poderiam ser cobrados, por exemplo. Apesar de aumentar o crédito ao trabalhador e às empresas, com a implantação do tripé macroeconômico por Armínio Fraga, então, presidente do Banco Central, criava-se o cenário para aparição de outra subjetividade descrita por Negri e Hardt (2014), o endividado. Apesar de conseguir manter o crescimento do país, há um novo endividamento externo e de desemprego crônico. Se, em 1989, o projeto trabalhista havia batido na trave, em 2003, com uma nova crise no fim do século XX, foi aberta a possibilidade de ascensão do PT ao poder. Porém, de princípio, já se sabia que o processo neoliberal não seria interrompido, pois, antes de sua eleição, Luís Inácio Lula da Silva, ou só Lula, escreve a Carta aos Brasileiros, em que se comprometia em manter as bases econômicas até então vigentes (DEL PRIORE; VENANCIO, 2010; DOWBOR; 2020).

## **2.10 Século XXI, o neoliberalismo mitigado**

Como já apontado, a ascensão do PT não gerou uma guinada nas políticas econômicas. Ainda assim, houve projetos importantes que apontaram para uma maior autonomia do Brasil no mundo globalizado, não se alinhando automaticamente ao Capital internacional. Entre 2003 (primeiro governo Lula, que se reelegeu e ficou até 2010) até 2016 (queda por impeachment de

Dilma Roussef, que foi eleita em 2011 e reeleita em 2014), primeiramente, nota-se que houve um entendimento de que a economia interna do país era um fator importante na organização, mas negligenciado até, então. Para além dos programas assistenciais e de distribuição de renda focalizados, muito criticados anteriormente pelo partido, o consumo interno e que fez o país diminuir de fato a pobreza se deu por uma política de aumentos do salário mínimo. Ainda que não tenha havido a reposição de anos anteriores, foi importante para que o padrão de vida melhorasse (DEL PRIORE; VENANCIO, 2010; DOWBOR, 2017 e 2020; CARVALHO, 2018).

Outro fator importante nesse sentido foi a implementação do Programa de Aceleração de Crescimento, a fim de realizar obras de infraestrutura tanto para tirar atrasos históricos, como o ainda não atingimento de uma ampla maioria da população tendo acesso a saneamento básico, como estruturas para escoamento de produtos ou de produção de energia para a indústria de transformação. Além da geração de empregos, essas reformas também permitiram acesso a direitos preconizados na Constituição de 1988. Não deve se deixar de mencionar que o crescimento chinês foi importante para os governos do PT, pois o país asiático puxou a exportação de *commodities* favorecendo a balança comercial, possibilitando que as políticas, sobretudo de salário mínimo, fossem implementadas. Aliás, o setor agroexportador, sobretudo da área pecuária, precisou investir em tecnologia para conseguir melhor desempenho no mercado internacional. É importante destacar, assim, o papel da Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária) no desenvolvimento de novas formas de cultivo, com melhoramento genético e outras técnicas, fazendo com que a produção nacional aumentasse sem a necessidade de mais terras, tendo impacto importante na diminuição do desmatamento até o ano 2014 (DEL PRIORE; VENANCIO, 2010; DOWBOR, 2017 e 2020; CARVALHO, 2018).

Das possibilidades de autonomia, por fim, é importante destacar a relevância da descoberta da Petrobras da área do chamado Pré-sal (petróleo em área marítima de alta profundidade). Tendo prioridade o investimento nacional, o Brasil, com prospecção feita, teria autonomia energética, além de fazer seu refino. Além de haver a necessidade de investimento em C&T, também se abria a possibilidade de manter o Capital, ainda que com pouco empregos frente a períodos anteriores, dada a automação de processos industriais, circulando nacionalmente

Contudo, não se revisaram as políticas de desregulamentação do mercado financeiro, nem se conseguiu implementar uma reforma tributária. A desigualdade na arrecadação de impostos instaurada no início da República e um dos motivos das maiores revoltas populares

da história do país, Canudos, ainda persiste. Esses fatos são importantes, pois, em partes, serão motivos para a saída do PT do poder (DEL PRIORE; VENANCIO, 2010; VASCONCELOS, 2015; DOWBOR, 2017 e 2020; CARVALHO, 2018).

Na EPT, o decreto presidencial n. 5.154 de 2004 voltava a permitir a articulação do Ensino Técnico com o Ensino Médio, mas ainda manteve a modalidade concomitante ou subsequente. Houve um avanço importante no sentido de haver um ensino básico tecnológico, mas, por outro lado, a manutenção dos cursos apartados aponta uma tendência conciliatória do governo Lula com setores econômicos, que ainda entendem a necessidade de formar o trabalhador limitado às expectativas do mercado de trabalho (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Ainda, o plano ampliação da Rede de Escolas Técnicas Federais, transformando-as em Institutos Federais, iniciado em 2005, em que se articulam o ensino tecnológico de nível médio, superior e de pós-graduação, mostrava a articulação com economia que se pretendia mais autônoma do Capital estrangeiro. Nesse sentido, havia motivos para expansão da pesquisa nacional e na produção de tecnologia nacional, pelos fatos mencionados acima. Soma-se a isso o programa Ciências sem Fronteiras (BRASIL, 2011) que buscava levar os estudantes brasileiros a ter formação tanto em graduação, quanto em pós-graduação no exterior, na tentativa de importar pesquisas, conhecimentos ao invés de apenas exportar cérebros para as economias desenvolvidas. Também, nesse espectro, cabe lembrar a negociação singular para compra dos caças suecos para aeronáutica com um acordo de transferência de tecnologia para utilização num processo de industrialização nacional (MIRANDA, 2008; CAIRES, OLIVEIRA; 2016).

O CEETEPS também opera nesse início de século XXI uma ampliação considerável de sua rede de escolas, tanto de nível médio, como de nível superior. Porém, a mais expressiva em quantidade são as vagas para técnicos. Buscando ofertar, em número crescente, uma educação que faça o trabalhador ter os requisitos mínimos para realizar atividades no mercado de trabalho cada vez mais flexibilizado, são abertas inúmeras classes descentralizadas, as extensões de Etecs. Também, são construídas novas cidades, menos tendo uma relação com um projeto de desenvolvimento econômico e mais observando o atendimento de reivindicações de deputados e prefeitos que pedem pela grife do Centro em suas cidades, ainda que não haja aproveitamento no mercado formal ou informal de trabalho do estoque de técnicos ali certificados. No início do governo Lula, que coincide com a primeira reeleição de Geraldo Alckmin para o Palácio dos Bandeirantes, havia 103 Etecs e 14 Fatecs; em 2016, fim do ciclo PT na presidência da



República e durante o quarto mandato de Alckmin a frente de São Paulo, são 220 Etecs e 66 Fatecs (LIMA; SANTOS FILHO; SANTOS FILHO, 2008; PETEROSI; MENINO, 2017).

Apesar de avanços expressivos, a conciliação de classes promovidas pelo PT mantém problemas históricos. Da mesma maneira que vai se optar por um investimento grande em educação pública, houve uma abertura para que o setor privado também fosse beneficiado. Ainda nos governos de Lula, surge o Todos pela Educação (TPE) – como já apontado em seção anterior –, que exercerá grande poder de influência na organização de políticas públicas de educação, tendo o gerencialismo como método de realização da escola eficiente e de qualidade. Seu discurso, tido por vezes como verdade incontestável, faz eco às propostas de reformas neoliberais iniciadas no século XX. Também, a fim de inserir o máximo de estudantes no ensino superior foi ampliado o programa de Financiamento Estudantil em instituições privadas (FIES), como também foi criado um programa de bolsas para estudantes oriundos do sistema público acessarem esses estabelecimentos (Prouni – Programa Universidade para Todos). Já sob o governo Dilma, especialmente voltado para o ensino técnico, é criado o Pronatec, também oferecendo cursos do setor privado financiado com dinheiro público (DEL PRIORE; VENANCIO, 2010; SHIROMA et al., 2011; MONTEIRO, 2015; CAIRES; OLIVEIRA, 2016; MANFREDI, 2016).

Se em 2008, Lula, incentivando o consumo interno, inclusivamente a partir do endividamento, conseguiu tirar o Brasil de uma situação de recessão, enquanto o mundo amargava as perdas do caso Lehman Brothers, quando chegou a crise que rebaixou o preço das *commodities*, Dilma não conseguiu permanecer no cargo. Primeiramente, pois, em 2013, ela se desviou do caminho da Carta aos Brasileiros e, usando os bancos públicos e os juros básicos nacional determinado pelo Banco Central, tentou diminuir os juros das operações bancárias comerciais. O esperado aumento de consumo se refletiu em uma escalada inflacionária incompatível com oferta de produtos, uma vez que o Brasil não passou perto de um desabastecimento. Além dos grandes investidores, a classe média que possui fundos de pensão também desaprovou a medida, pois assim via seu dinheiro ter menores rendimentos (DOWBOR, 2017 e 2020; CARVALHO, 2018).

O professor Francisco de Oliveira (2003) já apontava para as armadilhas desse tipo de aplicação. Ainda, Dilma buscou estimular a indústria nacional, desonerando a folha de pagamento, mas sem estabelecer contrapartidas. A diferença, dentro de um capitalismo financeirizado, acabou alimentando fundos de investimento, não se traduzindo em mais empregos. Os protestos de 2013, que pediam mais direitos, somaram-se aos de 2014 e 2015 que

pediam combate à corrupção por conta da operação Lava-Jato (DOWBOR; 2017 e 2020; CARVALHO, 2018).

Apesar de reeleita em 2014, Dilma, que acenou na campanha na direção de mais direitos, escalou para economia nomes como o de Joaquim Levi, a fim de acenar novamente às elites com ideia de austeridade. A área de educação foi uma das mais afetadas, apesar do Plano 2014-2024 acenar com aumentos da EPT, por exemplo. Sem a força popular, que se sentiu traída pelas promessas não cumpridas, com a operação Lava-Jato produzindo provas que rendiam manchetes para imprensa e paralisava a construção civil e com um Congresso em que ela não conseguia fazer passar nenhuma de suas medidas para combate à crise econômica, é iniciado em 2016 o processo de impeachment contra ela por aquilo que ficou conhecido como pedalada fiscal, um processo jurídico bastante controverso, pois houve muita divergência entre juristas, inclusive no Ministério Público Federal, se havia crime no processo contábil. O Senado a afasta em maio daquele ano e, em setembro, seu vice, Michel Temer, que exercia o cargo interinamente, é empossado presidente do Brasil (DOWBOR; 2017 e 2020; CARVALHO, 2018).

## **2.11 Pós-impeachment**

Antes mesmo da oficialização do impeachment, como um de seus atos como interino, articulando com aquele que seria um de seus Ministros das Relações Exteriores, José Serra, começa um processo para alterar a lei que garantia participação da Petrobras em qualquer área explorada do Pré-sal (BRASIL, 2016a). Como apontado anteriormente ainda nesta seção, a área era importante para uma ação mais autônoma do país no cenário global. Sendo assim, o impeachment de Dilma sinalizava para um realinhamento do Brasil em relação ao Capital internacional.

Depois de sua posse, acompanhado de Mendonça Filho, seu Ministro da Educação, apresentou por Medida Provisória (instrumento inadequado para quem quer ter amplo debate com a sociedade), uma Reforma do Ensino Médio, que seria aprovada apenas no ano seguinte (BRASIL, 2017). O texto aponta para que o estudante possua autonomia sobre o que quer estudar, surgindo a possibilidade de ele escolher entre 5 itinerários formativos: Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e uma formação profissionalizante (não

necessariamente técnica). Sem paralelos no mundo, ou ao menos nos países vizinhos ou nos de economia desenvolvida, o texto apresenta um teto de horas, ao invés de um mínimo, para o currículo básico, 1800. Além de por princípio impedir qualquer projeto de educação tecnológica ou de formação omnilateral, ele sinaliza para um entendimento de que o Brasil deve ocupar a periferia do capitalismo: ou não é necessário formação de muita mão de obra muito qualificada.

Mehedff (2013) narra que, na década de 1990, prestando serviço ao Banco Mundial, analisou um pedido de empréstimo à USP. A princípio, ele iria se posicionar contra a solicitação, pois entendia que essa universidade já possuía grande investimento por parte do Estado brasileiro, seja pelo ICMS do estado paulista, seja pelas bolsas concedidas tanto por agências de fomento estadual e federal. Porém, quando argumentado por um dos diretores do banco, representante dos Estados Unidos, que a quantia não deveria ser enviada, pois o Brasil precisa ter ajuda apenas em ensino básico, assim como em toda América Latina, ele mudou de opinião e lutou para que o dinheiro viesse para o país. A Reforma do Ensino Médio de Temer é uma volta ao cenário descrito e por opção política dos dirigentes nacionais.

Ainda em 2016, por iniciativa do governo federal, é aprovada a Emenda Constitucional 96 (BRASIL, 2016b), que impede o Estado de investir além da correção inflacionária. Com a justificativa de austeridade fiscal para manter as contas em dia, o único gasto não controlado é a despesa com a dívida pública. Como aponta o professor Ladislau Dowbor (2017 e 2020), com boa parte das nações com suas economias capturadas por dívidas públicas e legislações que garantem apenas seu pagamento e a circulação do Capital, a organização neoliberal esvazia de sentido os governos, uma vez que, com a legislação atual, mesmo que havendo alguém que entenda a organização econômica de maneira diferente, não existem espaço jurídico para realizar uma administração diferente.

Nesse cenário de pouca confiança na política, com a prisão do ex-presidente Lula, foi aberto espaço para um candidato fora dos grandes partidos. Em 2018, na oitava vez que o povo brasileiro foi à urna para escolher seu representante máximo, elegeu Jair Messias Bolsonaro. Como apontado por seu antecessor, seu governo se caracteriza por um aprofundamento das reformas neoliberais que voltaram à tona em 2016. Já em seu primeiro ano, conseguiu emplacar a que faltou a Temer: a Reforma da Previdência (BRASIL, 2019).

Mesmo em meio a uma pandemia de coronavírus<sup>28</sup>, não faltam atos de desregulamentação para que o Capital possa aumentar seus ganhos. Como aponta o professor

---

<sup>28</sup> <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>

Ladislau Dowbor (2020), não é só circulação, mas há uma mais-valia financeira em que as massas de capitais retiram do serviço público, do salário indireto do cidadão, e se apropriam desses valores via dívida pública. Educação, saúde e Ciência & Tecnologia, por exemplo, são expropriadas, nesse caso, deixando de receber do orçamento federal verbas que serão destinadas ao serviço da dívida pública. Em meio à crise da Covid-19, foi aprovada a Emenda 106 (BRASIL, 2020) possibilita que o Banco Central comprar títulos no mercado secundário, sem critérios claros e sem contrapartidas estabelecidas para quem receber o dinheiro público, em termos, no caso do setor financeiro, realizar empréstimos, e, no caso das empresas, manter salários e empregos. Corre-se o risco que a crise financeira se alongue por muito tempo, pois poderá haver uma dívida pública futura muito grande, impossibilitando a autonomia dos próximos governos eleitos, inclusive em desfazer a Reforma do Ensino Médio, pois o barateia, mas sua revogação é essencial para uma proposta de educação tecnológica.

### 3. O CEETEPS E A QUESTÃO DA QUALIDADE

Evidentemente, a organização administrativa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza está submetida a conjuntura econômica na qual ele está inserido. Na seção anterior, foi mostrado como a EPT se organizou em cada período histórico.

Nessa direção, um primeiro aspecto a ser ressaltado é que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação – como direito social e como mercadoria –, entre outros. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203-204)

Dentro do espírito do que Saviani (2008) propões sobre análise das pedagogias, são analisadas políticas recentes do Centro, a fim de se extrair categorias que apontem para o que a instituição entende atualmente como qualidade e o que poderia significar qualidade, dentro de uma perspectiva de formação tecnológica ou omnilateral.

Como descrevem e citam Caires e Oliveira (2016), há o uso de muitos termos e por muitos autores para definição de uma educação ampla e não restritiva à formação para o mercado de trabalho. Essas autoras e Machado (2015) defendem o uso do termo politécnica, como termo para significar uma educação ampla para a cidadania e a para o trabalho. Nosella (2007), a fim de pensar sobre qual a importância de um termo mais assertivo, analisou que o termo politécnico poderia ser confundido com o polivalência, podendo servir ao espectro neoliberal. Ainda, descreve que dentro da tradição marxista, apesar de o próprio Marx ter usado em alguns textos o termo defendido por Machado, é com o termo ensino tecnológico que vai se expressar esse ensino que não é aplicável imediatamente, mas que é embasado em amplo conhecimento científico, artístico e humanístico dando ao trabalhador a oportunidade de ter, não só um arcabouço de saberes para sua profissão, mas uma compreensão de seu papel social, das relações de trabalho e da organização da economia; além de ter possibilidade de fruir dos bens culturais e de ser críticos em relação a seus direitos. Neste trabalho, optou-se pelo termo tecnológico, até por esse estar no nome do CEETEPS, bem como o omnilateral para descrever uma educação que não dualize o propedêutico e o profissional.

### 3.1 Qualificação para o trabalho, teoria do Capital humano ou educação tecnológica

Gorz (2005) aponta que o valor trabalho se deslocou do trabalho manual para o trabalho imaterial. Se antes a mais-valia era obtida em relação ao tempo de trabalho não pago a um trabalhador, no atual estágio do Capitalismo, ela se realiza na privatização do saber. Com a automação das fábricas e com muitos recursos não sendo escassos, o trabalho manual vai desaparecendo, pois ele sai da fábrica, sai do posto de trabalho e vai se diluindo no tempo e no espaço. Trabalha-se em mais lugares e por mais horas, porém o valor se deslocará para o conceitual. Por exemplo, uma vacina tem seu custo material muito baixo. Uma vez que a pesquisa é encerrada, que a fórmula da vacina é encontrada, sua produção em larga escala é de custo baixo, sua embalagem também, etc. Contudo, se algum grupo patentear a descoberta, poderá cobrar o que bem entende para seu uso. Em tempos de pandemia, por exemplo, se um único grupo farmacêutico chegar a uma fórmula de fato segura, é difícil estimar o quanto as ações em bolsa de valores dessa empresa se valorizariam.

Aliás, o professor Dowbor (2020), assim como Gorz (2005), sugere que o conhecimento não fique represado e, utilizando-se da internet e outros meios de comunicação, possa circular, visto que o ganho social dele seria muito melhor para a sociedade do que os benefícios financeiros a um grupo seletivo. Volte-se ao exemplo da vacina. Como se sabe, o Capital em si não faz esses julgamentos morais e, como sujeito da História que nos assujeita (MARX, 2011), não mudará sua lógica, pois está aí a luta de classes: a população mundial tentando se livrar de uma peste contra os interesses financeiros de uma elite rentista.

Sendo dentro do contexto atual ou da utopia proposta pelos autores, é importante notar que o trabalho desse tempo não é mais aquele do fordismo/taylorismo. O trabalhador desse período não pode estar segmentado, isolado e especializado em uma única função. Ao contrário, precisa ter autonomia intelectual, ser proudhoniano (HIRATA, 2013).

As qualificações exigidas no interior desse “novo modelo produtivo”, representado pelo empresariado japonês, contrastam fortemente com aquelas relacionadas com a lógica taylorista de remuneração, de definição de postos de trabalho e de competências: trata-se da capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário de produção, e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro. (HIRATA, 2013, p. 130)

Ou seja, a formação dentro das séries metodológicas se torna completamente descompassada. Se antes se limitava o estudante de maneira questionável a um determinado

saber, agora, limita a própria entrada no mercado de trabalho. Por isso, e sobretudo dado ao grau de instabilidade da distribuição do trabalho e da própria continuidade dos serviços prestados, começa-se a empregar o termo competências. Oriundo do mundo empresarial, ao invés de apontar para uma atividade específica, como antigamente havia, com plano de carreira, salários, etc., sinaliza agora para uma condição subjetiva, em que deixa de existir a heteronomia imposta pelo local de trabalho para se inculcar uma autonomia (GORZ, 2005; HIRATA, 2013):

Neste tipo de trabalho, o lugar do sujeito e das relações de intersubjetividade seria absolutamente central, na medida em que a mobilização psíquica do indivíduo, sujeito do processo de trabalho, constituiria a pré-condição mesma de toda atividade produtiva. (HIRARA, 2013, p. 137)

Partindo dessa descrição, essa subjetividade não advém apenas de um *ethos*, mas de um arcabouço de saberes pelo qual se pode percorrer, a fim de encontrar sustentação para reflexão, problematização e solução de situações problemas ou para modificação de uma técnica. Se assim não for, se apenas vier de um novo perfil, que aceita condições de trabalhos mais exaustivas, que estende sua jornada de trabalho, entendendo assim ser o empresário de si mesmo, arcando inclusivamente com os insumos de sua atividade, corre-se o risco haver uma proliferação de novas Toritamas. A cidade Pernambuco é retratada no documentário *Estou me guardando para quando o carnaval chegar* (2019), de Marcelo Gomes. Com tecelagens em suas casas ou oficinas coletivas, o município, que tem cerca de 40 mil habitantes, movimenta cerca de 20% do jeans nacional. A ideia de movimentar é exatamente por não ser lá que ele é fabricado. Os trabalhadores da localidade descolorem, colocam zíperes e bolsos, fazem estilizações e recebem por produtividade. Porém, é um trabalho completamente dentro da disciplina taylorista, mas sem a heteronomia da fábrica; é a subjetividade de contas e dívidas, de planos e sonhos, que fazem os moradores aceitarem essas condições. O *just-in-time* é o trabalho que só para comer e dormir, sobretudo para aqueles que possuem equipamentos dentro de suas casas (NEGRI; HARDT, 2014).

Não há inovação no trabalho, nem problemas a serem reportados, a não ser defeitos nas peças, mas em que não se poderá fazer sugestão para mudança dos processos, pois esses trabalhadores estão completamente apartados. Como apontado por Gorz (2005), o valor trabalho vai desaparecendo nesse tipo de atividade. Sendo assim, o enfoque no *ethos* ao invés de se contemplar uma formação com base científica lega um trabalho de baixo valor. Mesmo assim, no memorando 37/19 (CEETEPS, 2019), nas prerrogativas pelas quais o trabalho pedagógico deve se pautar pelas habilidades comportamentais, as competências

socioemocionais, conhecidas também por *soft skills*, em vez de dar prioridade a uma formação científica ampla.

A indicação de trabalharmos com as competências socioemocionais deve-se ao crescimento de procura por profissionais que saibam conviver com as diversidades do cotidiano das empresas, pois nos últimos anos cada vez mais as organizações estão entendendo que a formação de um profissional vai muito além do domínio das competências técnicas. Neste mundo em constantes transformações, observa-se a necessidade de formamos pessoas capazes de conviver e resolver as questões do dia a dia com criatividade, enfrentando os problemas com resiliência e que saibam gerenciar as emoções para transitar por diversas áreas do conhecimento. (CEETEPS, 2019, p. 5)

Como é possível analisar valores dentro de uma subjetividade tão grande, como a formação de resiliência e gerenciamentos de emoções? É possível avaliar e comparar resultados? A possibilidade de, inclusivamente, trabalhar com essas competências advém de o conhecimento ser o mais amplo possível. Porém, com a diminuição das cargas horárias, não ficará mais difícil dispor ao estudante uma bagagem cultural em que ele possa encontrar respaldo para suas reflexões, inquietações, soluções de problemas, sustentação para inovar. Frigotto (2015) verifica que o que as bases curriculares pensadas pelas dominantes financeiras no Brasil não correspondem às aplicadas nos Tigres Asiáticos, que formavam, e ainda formam, o referencial de gestão do empresariado brasileiro. Além de, retomando e parafraseando Leite (2013), realizar apenas no plano da forma a administração nos moldes japoneses, a educação para modelo toyotista não consegue passar discurso.

Ainda dentro das categorias propostas, percebe-se que há uma, para além dessa formação em competências socioemocionais genéricas, também há uma espécie de especialização em ferramentas, quase uma qualificação para uso de ferramentas específicas e não uma compreensão ampla das atividades em que, independentemente da ferramenta disponível para realização do trabalho, o estudante possui autonomia intelectual para reconhecer seus potenciais e utilizá-lo. Dos cursos abertos a partir de 2019 para estudantes oriundos da Secretaria de Educação de São Paulo, há “Excel aplicado administrativo” ou “Edição de vídeo – Youtuber”<sup>29</sup>. Mais para frente se fará uma apreciação de todo projeto M-tec/Novotec. Por agora, é importante notar que, conforme está em seus programas, são cursos de 200 horas, insuficientes para se ter noções estéticas para edição ou conceitos de administração. Ainda, limitam as práticas a plataformas específicas, como, no período atual, houvesse um curso de motoristas de aplicativos para plataforma Uber. O profissional flexível

<sup>29</sup> <http://www.novotec.sp.gov.br/Curso/Modalidade/NovotecExpresso>.



não pode ficar preso em uma única ferramenta para não correr o risco de ter tempo ocioso, ou seja, sem ganho.

Mesmo em seus cursos técnicos, nos planos de curso, nas Bases Tecnológicas (termo que o CEETEPS para definir o conteúdo científico a ser aplicado em aula, dentro dos planos de curso), há referências específicas aos *softwares* da Microsoft. A parceria que existe desde 2008, ainda no governo de José Serra, não possui contrato público para se entender se há algum tipo de cooperação técnica ou transferência de tecnologia<sup>30</sup>.

Ao cabo, os estudantes acabam se especializando em ferramentas, saem como se qualificados nelas. Não se limitam mais a cargos como no processo de qualificação fordista/taylorista, mas o fazem em relação às ferramentas que são necessárias para as atividades profissionais. Ainda, é preciso citar que, em conferência recente, Brad Smith, presidente da Microsoft, apontou que foi um grande erro da empresa manter seus códigos fechados, pois perderam a oportunidade de compartilhar e assim melhorar seus programas<sup>31</sup>.

Como sinalizam Gorz (2005) e Dowbor (2020), a abertura do conhecimento a todos tende ao melhoramento das tecnologias. O conhecimento é um tipo de riqueza que, quando compartilhada, não deixa mais pobre quem a compartilhou. Ao contrário, as ideias junto com outras acabam sendo melhoradas. Contudo, seja dentro do estágio atual do Capitalismo, seja na utopia dos dois autores, a formação do trabalhador precisa ser tecnológica, calcada em ampla base científica.

Paula Souza, homenageado por nossa instituição, estudou em instituições politécnicas na Europa, além de ter sido diretor da Escola Politécnica de São Paulo. O conceito de tecnológico não se aplica à educação promovida por ele, nem para a que ele estudou. No entanto, como eram instituições com forte vínculo ao Positivismo, tinham ampla base científica em seus cursos com pesquisas. A homenagem não foi dada ao acaso. Eram as ideias iniciais dos pioneiros do CEETEPS.

Não bastasse esse vínculo com o homenageado, o decreto de fundação é chave para entender a vocação de formação tecnológica da instituição. Não se pode negar que o instrumento usado para fundação do CEETEPS é apenas de uso discricionário do poder executivo, não havendo articulações políticas que, por vezes, suplantam as intenções daquele que assina o documento final. Mesmo assim, também não é possível ignorar quando quem põe

---

<sup>30</sup> <https://www.cps.sp.gov.br/governo-e-microsoft-lancam-programa-para-educacao/>

<sup>31</sup> <https://www.csail.mit.edu/event/conversation-microsoft-president-brad-smith>

seu nome no documento declara suas intenções. Para Motoyama et al. (1995), o governador Abreu Sodré não só diz que uma de suas intenções é ver uma instituição que pesquisa, como a vinculou com a criação da Fundação Padre Anchieta e a TV Cultura, o Museu da Imagem e do Som, o Museu de Arte Sacra e o Festival de Inverno de Campos de Jordão. Para o político, “Ninguém faz um estudo tecnológico se não a partir de um desenho” (MOTOYAMA et al., 1995, p. 92), ao responder sobre se via relação entre arte e técnica.

### **3.2 Gerencialismo/Tecnicismo ou Administração político-pedagógica**

Frigotto (2015) percebe não só a dificuldade em articular um currículo para EPT que não seja limitador, como também que as Escolas Técnicas, de maneira geral, são extremamente hierarquizadas. Muito possivelmente, o vínculo dessas instituições tendo mais recursos do que outras instituições de ensino durante o período militar ajudem a explicar esse caráter.

No CEETEPS, há inclusivamente muitas escolas que existem antes de sua fundação. Como já narrados, são estabelecimentos que entre os anos de 1980 e 1990 passaram para a administração do Centro. Sendo assim, escolas que já possuíam uma cultura própria. Pelo período da passagem, os instrumentos utilizados para administração de uma grande rede de educação, daquele momento histórico, estavam ligados ao gerencialismo, aos métodos neoliberais de gestão, busca de qualidade, através da eficiência dos resultados em relação aos gastos efetuados.

Como foi visto, naquela época, o discurso único sobretudo da imprensa de massa convencia as pessoas. Elegeu Collor (DEL PIORE; VENANCIO, 2010 e também foi preponderante para o enraizamento na cultura dos conceitos ideológicos neoliberais. Dentro das escolas do CEETEPS, é possível identificar como a educação de qualidade é entendida a partir desse viés da gestão escolar. Para se pensar em qualidade na educação, é preciso haver elementos claros a serem avaliados. Dourado e Oliveira pontuam que:

A qualidade da educação, portanto, não se circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade, entre outros. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207)

#### **3.2.1 Custo e benefício**

O CEETEPS envia, a cada fim de ano letivo, ofício a unidade de ensino técnico a fim

de que seus diretores tomem ciência e deem ciência a seus coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais dos objetivos que nortearão seus projetos durante o próximo. Desde 2015, os textos dos Grupos de Supervisão Educacional e de Gestão Pedagógica trazem a ordem de diminuição da evasão de estudantes em ao menos 50% nos cursos: “A meta para o próximo ano será a redução em 50% das perdas nos cursos (módulos/séries) com foco dos projetos de Coordenação Pedagógica e de Orientação e Apoio Educacional.” (CEETEPS, 2017, p. 1)

Após as formalidades próprias de um ofício, o trecho acima citado é o terceiro parágrafo e, de maneira contundente, retira autonomia das escolas sobre quais objetivos essas queiram ter em relação às realidades em que estão inseridas (SANTOMÉ, 2003; LAVAL, 2004), impondo de maneira autoritária a todas um compromisso mensurável. A eficácia da escola como um todo, tanto para o projeto de Coordenação Pedagógica, quanto para o de Orientação e Apoio Educacional é o mesmo, o que de partida já causa algum estranhamento.

Ao ler, as Deliberações 18, de 16 de julho de 2015, que versam sobre as atribuições da Orientação e Apoio Educacional, e 20, da mesma data, dispondo sobre as funções da Coordenação Pedagógica, em momento algum, tratam especificamente do caso de evasões de estudantes. No primeiro documento, há nos quinze incisos do primeiro artigo, o qual define as atividades do Orientador Educacional (“o profissional que promove o desenvolvimento de uma ação educacional coletiva”), referências ao que deve ser feito junto aos alunos, como o acompanhamento desses. Dessa feita, é possível apontar que, de alguma forma, cuidar da perda de estudantes estaria inserida nas responsabilidades desse profissional, mas no sentido de saber o destino desses.

Porém, quanto ao texto relativo à Coordenação Pedagógica, o documento aponta, no oitavo inciso, o último do primeiro artigo, que lista as obrigações do cargo (“o profissional que responde pelo suporte didático-pedagógico do processo de ensino-aprendizagem”), a necessidade de analisar os indicadores de desempenho da função pedagógica, e na interpretação do CEETEPS está ligado a evasão, apesar de isso não estar explicitado. Assim sendo, a inserção do acompanhamento das perdas de estudantes parece uma ampliação da interpretação da redação que regulamenta a função, principalmente por se verificar que os demais incisos estão voltados para o fazer docente.

O Ofício Circular nº 34/2017, por exemplo, veio acompanhado de um documento denominado “Subsídios para a Elaboração dos Projetos de Coordenação Pedagógica e de Orientação e Apoio Educacional”. Nesse, de maneira mais incisiva, a ordem é para que tanto Orientadores Educacionais quanto Coordenadores Pedagógicos tenham o mesmo objetivo de

diminuir a evasão escolar. De chofre, logo que se apresenta as orientações relativas aos projetos e como esses devem ser escritos, a meta principal é apresentada: “Para 2018, as metas deverão estar, obrigatoriamente, centradas na questão da perda escolar, sobretudo nos cursos com perdas superiores a 20% em qualquer módulo/série.”.

Apesar de as deliberações que instituem a Coordenação Pedagógica e a Orientação e Apoio Educacional definirem cada umas das funções com diferentes obrigações, as instruções de organização de projetos para 2018, bem como as sugestões de atividades a serem realizadas durante o ano letivo são as mesmas. Além de impor uma meta universal a todas as Etecs, o Ofício Circular nº 34/2017 de alguma maneira uniformiza também a ação dos cargos em voga.

Interessa notar que, para o ano letivo de 2020, houve uma mudança de discurso. Como dito, a forma de se pensar os projetos de Orientação Educacional e Coordenação pedagógica vinham desde o fim de 2015. Talvez por desgaste, mas se alinhando à necessidade de um discurso que soe mais preocupado com direitos educacionais (SANTOMÉ, 2013), o CEETEPS deixa de lado o termo evasão (esse nem aparece no documento) e passa usar aprovação. Numa mudança discursiva, muda-se o tom, mas se mantém o fito ainda que é tornar o sistema mais eficiente e eficaz.

A meta para os projetos de Coordenação Pedagógica e de Orientação e Apoio Educacional, para o ano de 2020, será melhorar em 5% a taxa média de aprovação das turmas no período noturno que fazem parte do projeto, por meio da construção de competências socioemocionais. (CEETEPS, 2019, p. 1)

Apesar da jogada com a linguagem, as próprias tabelas usadas para se justificar o projeto mostram que ainda se está preocupado com os mesmos cálculos. A mudança de nomes não trouxe novidade ao planejamento de Orientadores Educacionais e Coordenadores Pedagógicos de Etecs.

O CEETEPS, como todo órgão público, retomando Ball (2012) é cobrado por sua performance. Nesse sentido, é exigido dele, a partir da verba a ele destinada todos os anos, formar o máximo de estudantes possíveis. Não se pode cair numa falsa dicotomia que criticar essa forma de administração escolar é defender o descontrole com o erário. Porém, ao definir as metas da gestão de cada unidade escolar externamente, retira-se a autonomia das escolas. Ao definir que se deve simplesmente diminuir as perdas sem levar em consideração a realidade na qual a prática pedagógica está inserida não se reflete “a preocupação com a gestão voltada para a racionalização dos processos e para a busca da otimização com os custos do processo educacional.” (CASTRO, 2008, p. 396).

Laval (2004) alerta que é preciso ver de perto o que de fato, sob o discurso de responsabilidade social com o erário para fazer justiça social, está sustentando essa quantificação. Vai além, sugere que, muito provavelmente, o que esteja sendo medido seria o valor mais fácil a ser mensurado e verificado. Sendo assim, é um redutor da aferição da eficácia escolar. A questão é: a perda estudantil é necessariamente um bom índice para se verificar a qualidade de um curso?

No CEETEPS, a perda de estudantes tem sido critério para fechamento de cursos. Isso significa também o fechamento de postos de trabalhos para os professores. Paro (2015; 2018) diferencia o professor da maior parte dos trabalhadores comuns da ordem capitalista, pois, se a exploração da mão de obra é a mesma no conceito marxista, a relação com o fruto desse é diferente: o bem ou o serviço prestado realizado pelo trabalhador a seu patrão não necessariamente precisa lhe interessar; no entanto, no caso da escola, como a aprendizagem só se dá numa interação dialógica em que professor e estudantes são sujeitos agindo, esses últimos, objetos do trabalhador da escola, são total interesse do docente, pois há uma motivação política nisso.

Sendo assim, é preciso pensar nas consequências possíveis de um planejamento anual feito pela Coordenação Pedagógica e pela Orientação e Apoio Educacional, em que o objetivo seja apenas manter os estudantes frequentando a escola até o fim do curso, inclusivamente não ficando retido. Será que os professores, coordenadores e orientadores, pensando em manter os postos de trabalho, farão o percurso necessário para formação dos profissionais técnicos que serão certificados ao fim?

Na França, Laval (2004) conta que há um aumento expressivo no número de novos bacharéis sendo formados todos os anos. Porém, não há nenhum estudo em que se verifica a relação disso com a aquisição intelectual desses formandos. Em suas palavras, há um fetiche em se apresentar um alto número de estudantes saídos do Ensino Superior sem necessariamente ter a ideia do que isso signifique em termos de aprendizagem e, talvez, de aplicação às necessidades sociais e coletivas reais.

O mesmo poderia se dizer sobre a política do CEETEPS em relação a uma ordem para que as escolas se planejem tendo como meta central apenas as perdas estudantis. Ainda que seja exitosa a medida em seu intento de diminuir as perdas, isso vai significar um ganho intelectual àqueles que se formarão, serão profissionais melhores e mais bem formados? Não há garantias nem estudos que mostrem que as necessidades sociais e coletivas também estão sendo atendidas. O custo por aluno sobe quando há evasão. Contudo, é preciso haver um estudo sobre

os impactos e as relações do ensino com o trabalho, a renda de seus egressos, em sua realização como cidadão.

### *3.2.2 Metodologias ativas e gestão democrática*

Saviani (2008) ilustra três falácias que rondam o discurso atual e são bastante utilizados pelos alas que fazem um discurso que parece progressista, mas, ao cabo, é bastante reacionário. A primeira é a pedagogia da essência contra a pedagogia da existência. Os movimentos reformadores da escola, optando pela última, advogam a necessidade de permitir o estudante seguir o seu ritmo, o seu jeito, suas capacidades. Dá a ideia de que nem todos vão ter a capacidade de chegar ao aprendizado completo. A burguesia, mas sobretudo a classe média, advogam com ares benevolentes tal tese, pois ela perpetua as desigualdades. Em uma escola que é formatada para atender os filhos daqueles já passaram pelo sistema escolar, os mais pobres terão maior dificuldade. Porém, isso não quer dizer que é preciso cobrar menos, nem fazer vista grossa para falta de aprendizagem. Como ressalta o Saviani:

[...] a pedagogia da essência não deixa de ter um papel revolucionário, pois, ao defender a igualdade essencial entre os homens, continua sendo uma bandeira que caminha na direção da eliminação daqueles privilégios que impedem a realização de parcela considerável dos homens. Entretanto, neste momento, não é a burguesia que assume o papel revolucionário, como assumira no início dos tempos modernos. Nesse momento, a classe revolucionária é outra: não é mais a burguesia, é exatamente aquela classe que a burguesia explora. (SAVIANI, 2008, p. 34)

Em decorrência do exposto na subseção anterior, a fim de evitar maiores índices de evasão, consequentemente fechamento de cursos e perda de carga horária, faz-se um discurso de diminuição dos desafios da educação, de vista grossa à aprendizagem. Porém, o discurso de defesa para isso é essa pedagogia da existência (OLIVEIRA, DELGADO, 2019b).

A segunda falácia é a das novas metodologias em relação às metodologias antigas. Interessa que em todos os documentos citados, de 2015 a 2020, sempre aparece como função da Coordenação Pedagógica instruir os demais professores acerca de metodologias diferenciadas. Ainda, é preciso inserir o processo de pesquisa na aprendizagem dos estudantes. Se os estudantes ainda não possuem domínio dos conceitos científicos, como é possível que realizem uma pesquisa científica? Os métodos inovadores mascaram a primeira falácia, a da pedagogia da existência. Dentro da lógica das competências, como essas não são precisas, são subjetivas, é possível, novamente não se deter ao de fato o que estudante está aprendendo. Cria-se assim a cultura da escola que mais tem eventos do que aulas, cheia de feiras e exposições,

mas sem base científica. Também, é possível uma escola com caráter menos festivo, em que os estudantes entregam todas as tarefas solicitadas, independentemente de seus conteúdos, a fim de obter os resultados escolares pretendido (SAVIANI, 2008; HIRATA, 2013; OLIVEIRA; DELGADO, 2019b).

Por fim, como aponta Saviani (2008), decorrente das duas anteriores, as escolas que mais falam em democracia são as menos democráticas. A escola da existência (cada um no seu ritmo) e das novas metodologias (eventos e tarefas) é a escola que não inclui os que estão fora do sistema. Sem se exigir esforço dos estudantes, que eles superem suas diferenças, com estudo na ciência conhecida, não será possível trazer o que está marginalizado para os direitos como cidadão.

Ainda, é possível notar esse caráter amplamente antidemocrático do CEETEPS. As decisões sobre abertura e fechamento de cursos, as mudanças nos planos de curso, as alterações nos planos de carreira ou mesmo sobre os regimentos da instituição não passam pela comunidade escolar. Porém, pede-se que os Projeto Políticos-Pedagógicos sejam debatidos entre a comunidade; que os Planos Plurianuais sejam também parte do debate no Conselho de Escola. No entanto, as metas escolares já veem estipuladas. Essas, inclusivamente, forçam para que a pedagogia da existência e das novas metodologias preponderem, a fim de segurar o estudante a qualquer preço. Ou melhor, para que não suba o preço por estudante, ele aponta para essas pedagogias como métodos contra a evasão ou, no sentido contrário, culpa a escola quando há estudantes evadidos pela falta dessas.

É preciso lembrar mais uma vez Leite (2015) quando aponta que os métodos horizontais de tomadas de decisão na implantação de métodos japoneses de gestão são só na forma, mas não ocorrem na prática. Mesmo quando geram consultas que são referendos a decisões tomadas pelas equipes de Supervisão que não foram eleitos, como foi o caso de tentativa de mudança do Regimento Comum das Etecs (CEETEPS, 2013), conforme Ofício 003/2018 da Comissão de Revisão e Atualização do Regimento Comum, não há retorno sobre o resultado.

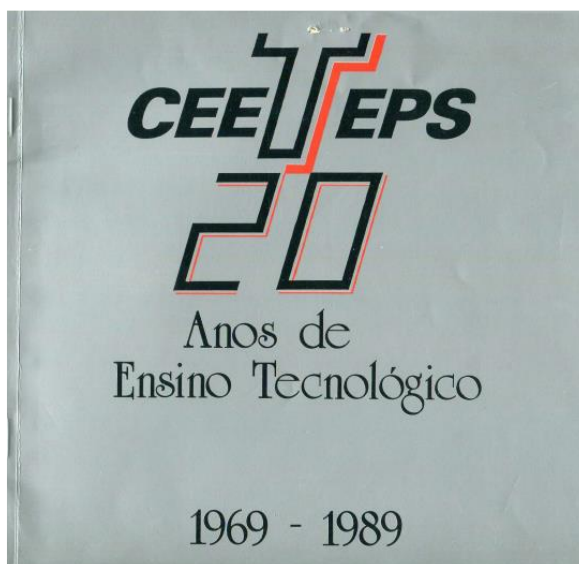
### 3.2.3 *Branding*

Como já apontado, tendo como entendimento que a instituição precisa se vender como produto, a fim de fechar parcerias e até mesmo ser mais facilmente lembrada para os processos seletivos, o CEETEPS abandonou não apenas essa antiga utilização de sigla, inclusivamente em documentos sociais, mas o logo para um só com três letras CPS. Porém, esse estilo mais

leve, menos cerimonioso da nova sigla que parece apelido aponta mudanças importantes em como fazer a história da instituição.

No site do CEETEPS, não se encontra muito sobre a histórias da instituição, sobre suas unidades, há só um breve histórico sobre o nome de seu patrono, não há uma lista de antigos superintendentes e outros detalhes que seriam importantes na preservação da história. Do quando dos 20 anos de Centro, o então Governador Orestes Quércia encomendou que fosse escrito um livro registrando as atividades da instituição até ali. No Brasil, há muita descontinuidade de projetos, de políticas. Vinte anos de atividade no fim da década de 1980 era um grande feito. Foi registrado um histórico da instituição bastante breve e um longo inventário de escolas, patrimônios, professores, um organograma.

Figura 4 - Capa do Livro de Comemoração dos 20 anos do CEETESP



Fonte: SÃO PAULO, 1989.

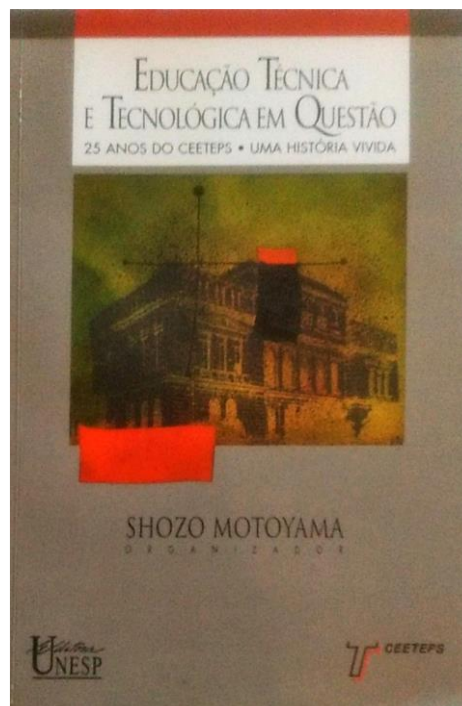
Já citado neste trabalho por diversas vezes, por ocasião dos 25 anos do CEETEPS, a pedido do Reitor da Unesp da época, Arthur Roquete de Macedo, Shozo Motoyama e uma equipe de pesquisadores fizeram um longo trabalho de pesquisa entrevistando 25 personalidades importantes do um quarto de século da instituição.

Além das entrevistas, o livro de quase 500 páginas conta com fotos de instalações, dados sobre algumas unidades, um mapa sobre a expansão pelo estado de São Paulo. Também, faz-se um rememorar da história da EPT e uma análise sobre os caminhos do Paula Souza naquele momento em que se debatia torná-lo Universidade Paulista de Tecnologia. Educação técnica e



tecnológica em questão: 25 anos de CEETEPS, uma história vivida (MOTOYANA et. al., 1995) é uma obra importante não só para a instituição como para todos que pesquisam EPT.

Figura 5 - Educação técnica e tecnológica em questão: 25 anos de CEETEPS, uma história vivida



Fonte: MOTOYANA et. al., 1995.

No ano de 2019, então, o CEETEPS completou meio século. Para padrões de um país que realiza muita interrupção de projetos, em que a política é mais de governo e não Estado, é uma marca muito interessante. Contudo, fruto de seu tempo, a instituição não fez um levantamento de informações gerais, um inventário, uma pesquisa agora com 50 pessoas importantes nesse tempo.

A pedido do Governador João Doria Jr. foi feito um trabalho fotográfico, em que na abertura há um texto seu, um de sua Secretária de Desenvolvimento Econômico Patrícia Ellen e um da Superintendente do Centro Laura Laganá. Não há dados sobre a instituição, senão uma ou outra que aparecem nos textos, mas nada sistematizado que aponte o tamanho do CEETEPS, suas realizações, quantos formandos há em sua história, números do Enem, de projetos junto ao setor produtivo, dos Simpósios do SEMTEC, dos Fóruns do Centro de Pós-Graduação. Apenas fotos e frases genéricas.

Figura 6 e Figura 7- Centro Paula Souza 50 anos: 1969-2019



Fonte: SÃO PAULO, 2019, capa e página 94.

### 3.2.3 Administração político-pedagógica

As preocupações do CEETEPS em sua administração revelam ligação ideológica com o gerencialismo, em que implementa métodos advindos da gestão privada; e com a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2008), por haver uma preocupação excessiva com a forma, com a burocracia escolar, os métodos ativos, mas não tem enfoque nem nos estudantes ao cabo, nem nos professores, o que acaba desagradando ambos. Como apontado anteriormente, levando em consideração o tipo educação que teve e proporcionou o patrono da instituição, como também as intenções do Governador Abreu Sodré, há um afastamento do potencial e da vocação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

É preciso destacar que a instituição carrega no nome tanto o termo Educação, que é mais amplo do que o Ensino, como também o Tecnológica. Por óbvio, não se está fazendo ilações de que há aí a mesma noção adotada por este trabalho, a partir do ponto de vista de Nosella (2007). Contudo, não deixa de ser uma feliz coincidência. Se, como muitas vezes dá a entender os documentos para planejamento de ano letivo, que a instituição é apenas de ensino profissionalizante, o nome lembra que ela é mais abrangente. Talvez, por isso também, não só pelas questões ligadas à design de marca, no novo logo, Educação e Tecnológica perderam espaço. Mas não se deve esquecer.

Por fim, na condição de sistema, e a fim de realizar uma educação tecnológica de qualidade, o CEETEPS deveria levar em consideração os seguintes itens apontados por Dourado e Oliveira:

O plano do sistema – condições de oferta do ensino – refere-se à garantia de instalações gerais adequadas aos padrões de qualidade, definidos pelo sistema nacional de educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários; ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc.; equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *on-line*, entre outros; acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; laboratórios de ensino, informática, [...] entre outros, em condições adequadas de uso; serviços de apoio e orientação aos estudantes; condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; programas que contribuam para uma cultura de paz na escola; definição de custo-aluno anual adequado que assegure condições de oferta de ensino de qualidade. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 209-210)

Contudo, como será apontado, a ideologia gerencial e tecnicista, com a ideia de que assim se atenderá mais estudantes, buscará o aligeiramento do modelo que já é reconhecido por seu valor. Em vez de tornar todo o sistema público compatível com a estrutura que se aproxima de uma formação omnilateral ou tecnológica, rebaixa-se o modelo.

### 3.3 O caso M-tec/Novotec

Em 2017, como narrado em seção anterior, foi aprovada a Reforma do Ensino Médio. A lei federal 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 altera a LDBEN com uma inovação ímpar: estabelece, ao invés de um mínimo, um máximo de horas para a carga de ensino comum. Com a promessa de dar liberdade de escolha aos estudantes de seguir suas vocações, os itinerários formativos estabeleceram cinco caminhos, aqui lembrados: Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e uma formação profissionalizante (não necessariamente técnica).

Ao contrário do que ao menos deu a entender o governo Michel Temer em veiculações de propagandas, não houve em nenhum momento possibilidade de escolha livre do currículo. Pela organização das escolas técnicas de seleção por prova, a opção, pelo menos nos sistemas públicos em que já estão sendo implantadas grades curriculares adequadas à Reforma, dá-se não vocacionalmente, mais dentro da lógica meritocrática (OLIVEIRA, 2019).

A inovação legal no campo da educação se encontra no artigo terceiro da referida lei. Esse dá nova redação ao artigo 35-A da LDBEN/1996 e o quinto parágrafo ficou com a seguinte redação:

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017)

Ainda, na mesma lei, o artigo 12:

Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2017)

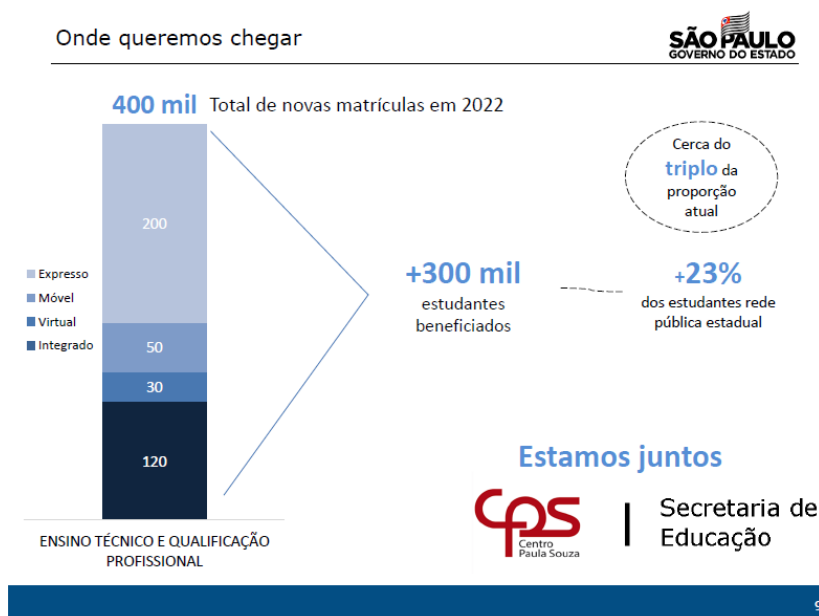
Ou seja, só começaria a valer a nova redação que rebaixa a carga horário e põe um teto de horas (a antiga redação determinava um mínimo de 2400 horas para a BNCC), quando fosse homologada a nova Base Curricular. Antes disso, a antiga redação deveria ser respeitada. No entanto, no fim do ano de 2017, em seu processo de seleção de estudantes, havia já a oferta de cursos com o novo formato, mais enxuto. Até ali, havia uma modalidade de Ensino Técnico Integrado ao Médio (Etim), mas naquele ano, ainda no Governo Alckmin, iniciava-se um novo modelo o M-tec.

Apelidado de Etim *fit*, pois o tradicional tem 8 aulas por dia, enquanto a nova modalidade só tinha 6, além de ter cursos técnicos também apresentava duas novas opções: a qualificação profissional, com carga horária menor e sem certificação técnica, e a articulação com ensino superior, em que o estudante, ao sair do curso médio, iria diretamente para um curso de tecnologia em uma Fatec. Além da diminuição da carga científica para aquele que optava pela relação tradicional, as duas outras opções sinalizam o caminho do aligeiramento dos cursos tanto de nível médio, quanto de superior. O barateamento com a possibilidade de atender mais estudantes. A conta é simples: uma sala que recebia uma turma por 8 aulas, agora receberá 2 por 12 aulas, utilizando as salas por mais tempo, numa modalidade curso em que há menos evasão (o Ensino Médio, como é obrigatório, acaba segurando o estudante muitas vezes, mesmo ele não simpatizando com a parte profissionalizante).

O açodamento em realizar a modalidade antes mesmo que a lei permitisse já apontava em que direção o CEETEPS correria. Com a homologação da BNCC no fim do ano de 2018, a instituição, agora sob o governo de João Dória, apresentou durante o 23ª edição do Fórum da

Educação Profissional do Estado de São Paulo, que tinha como tema Perspectivas para a Educação Profissional no Estado de São Paulo, seu plano para os próximos 4 anos, em que pretende fazer com 30% dos estudantes de Ensino Médio cursem também alguma formação profissionalizante. Como há um novo dirigente, a marca M-tec foi abandonada para o Novotec Integrado.

Figura 8 - Meta de matrículas de estudantes de Ensino Médio em cursos 2022



Fonte: <http://www.cpscetec.com.br/fepesp/new/arquivos/apresentação.pdf> (acessado em: 04 de junho de 2019)

De 2018 a 2020, em seus cursos ofertados no primeiro semestre, o CEETEPS passou de 75.736 para 82.689 vagas, mesmo com a demanda tendo ficado estável, 290.684 e 290.498 vestibulandos. Isso se deveu pela abertura dos novos cursos de Ensino Médio organizados pela reforma<sup>32</sup>. Ainda assim, nota-se que a maior parte das vagas não virão dos cursos remodelados, mas de uma nova modalidade e que será denominada Novotec Expresso.

Como itinerário profissionalizante não está relacionado com cursos técnicos obrigatoriamente, o governo paulista propôs a inclusão de cursos rápidos de qualificação profissional, articulado, mas não integrado. Esses cursos são também conhecidos como FIC (Formação Inicial e Continuada), muito populares no Sistema S.

<sup>32</sup> Informações retiradas do Banco de Dados da CETEC (disponível em <http://www.cpscetec.com.br/bdcetec/index.php>, acessado em 31 de janeiro de 2020).

Figura 9 - Organização do Ensino Médio a partir da lei 13.415/2017



6

Fonte: <http://www.cpscetec.com.br/fepesp/new/arquivos/apresentação.pdf> (acessado em: 04 de junho de 2019)

Importante notar que, apesar de a Reforma do Ensino Médio propagandear um ensino de tempo integral, pode-se notar que, para CEETEPS, que tinha um ensino que ocupava o dia todo dos estudantes, opta por uma carga horária menor, mesmo no máximo do curso, uma vez que o não há Etim com carga menor a 1360 horas anuais.

Figura 10 - Definição e condição para implantação do Novotec Expresso

Como vamos chegar lá

**SÃO PAULO**  
GOVERNO DO ESTADO

**NOVOTEC**  
Integrado

- Curso de **habilitação**, currículo integrado entre ensino médio e técnico (3000 horas em um turno)
- **Itinerário Formativo Técnico do Novo Ensino Médio**
- Implantação em escolas estaduais e ETECs

**NOVOTEC**  
Expresso

- Cursos de **qualificação profissional** de em média **200h**, duração de um semestre
- Implantação: **espaços ociosos** em unidades escolares próximas (ETECs, FATECs e EEs)

**NOVOTEC**  
Móvel

- Cursos de **qualificação profissional** de **160h a 200h**, nas unidades **móveis**
- Critério de implantação: Escolas Estaduais em municípios sem ETEC, ou escolas distantes de ETEC e com infraestrutura insuficiente

**NOVOTEC**  
Virtual

- Cursos de **qualificação profissional** de **400h**
- Oferta via **EaD** em parceria com a **UNIVESP**
- Critério de implantação: municípios sem acesso ao Ensino Profissionalizante via ETEC ou IF

Fonte: <http://www.cpscetec.com.br/fepesp/new/arquivos/apresentação.pdf> (acessado em: 04 de junho de 2019)

Nota-se que a articulação dos cursos depende mais de uma ociosidade do espaço do que ligação com o mercado de trabalho ou mesmo uma preocupação de fato de realizar alguma educação a favor de uma inserção dentro do campo tecnológico desses estudantes. Assim, tendo em vista as categorias acima, tendo também em consideração o planejamento do governo Doria para o CEETEPS, pode-se dizer que a qualidade da educação para a instituição é uma híbrido de formação por competências com qualificação para ferramentas, uma vez que, como descrito anteriormente, alguns desses cursos de curta duração tem enfoque em *softwares* específicos; são organizados de maneira tecnicista e gerencialista, pois buscam na forma apenas formar o maior número de estudantes possíveis, com a uso de metodologias inovadoras, a fim de compensar a curta duração. Importa dar uma marca aos estudantes, o Centro Paula Souza, no caso, sem preocupações em ter uma educação mais crítica, inclusivamente em relação a inserção deles no mundo do trabalho.

A Secretária de Desenvolvimento do governo de João Dória, Patrícia Ellen, afirmou estar preocupada com o alto desemprego no país e, mesmo assim, nas feiras de mutirão de empregos, há uma quantidade razoável de vagas que não são preenchidas por falta de qualificação profissional<sup>33</sup>. Também, com esse tipo de formação ofertada, não deixa de ser preocupante que tipo de mercado de trabalho está se formando para esses novos trabalhadores.

---

<sup>33</sup> <https://www.cps.sp.gov.br/centro-paula-souza-promove-forum-sobre-educacao-profissional/>. Acessado em 20 de julho de 2020.

#### 4. CONSIDERAÇÕES PARA POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Não será com uma ampliação nos cursos do setor terciário (ver Apêndice A), nem com enfoque em metodologias inovadoras ou com o desenvolvimento de *soft skills* de seu quadro discente que o CEETEPS poderá contribuir num futuro, como imaginado por Motoyama (1995), para exploração sideral. Ao longo da última seção, percebe-se o afastamento Centro de sua vocação, das intenções de sua criação para assunção dos planos educacionais definidos por organismos internacionais que veem o Brasil como periferia do Capitalismo. Assim sendo, não há necessidade desenvolvimento de tecnologia por cá, bem como é necessário a formação de um *ethos* trabalhador flexível para as mudanças constantes do trabalho.

Pode-se entender que, para as políticas públicas atuais que norteiam o trabalho da instituição, qualidade é treinar, não mais para o cativo da indústria, como criticava Aprígio Gonzaga na década de 1930, mas para um rol limitado de procedimentos técnicos e *softwares*, sem aprofundamento tecnológico, como repetição. Para isso, também é preciso é desenvolver as *soft skills*, uma vez que as *hard skills* não são utilizadas pela maior parte da população, que não deve se dedicar à produção tecnológica, é preciso que essa tenha ferramentas emocionais e atitudinais para poder suportar as mudanças no mercado do trabalho, adaptando-se com maior agilidade.

A realização dessa educação é aferida através de seus custo benefício, no caso, através de índices de evasão, ou como indicado pelo documento mais recente, pela taxa de concluintes. Sem verificar relação de empregabilidade, de geração de renda por formados, continuidade de estudos, o sucesso e, por consequência, a manutenção dos cursos, dá-se apenas por manter a relação do valor gasto por estudante o menor possível. As evidências que garantem esse trabalho de fazer o número de formandos de um curso seja o mais próximo ao de ingressantes são burocracias pedagógicas que demonstram metodologias inovadoras.

Só é possível haver aceitação de que a qualidade se resuma a isso, porque a maior parte da população é alijada de trabalhos em que ela necessitaria de maiores conhecimentos. A crescente desindustrialização e a assunção do Brasil como mero exportador de *commodities*, sobretudo a partir de 2016, não permitem muitas vezes vislumbrar a limitação dos potenciais da sociedade com essa educação.

Ao serem analisadas as políticas públicas da EPT, é preciso verificar se ela não é limitadora de procedimentos, mas dá arcabouço científico para que o estudante possa lidar com



as exigências do mercado, mas possa se desenvolver com autonomia, não tendo a necessidade de sempre retornar a escola cada vez que haja um novo *software*, por exemplo. Isso tira o sentimento de frustração e o prepara de maneira efetiva para as mudanças do mercado de trabalho. Também, não se deseja o desperdício do erário, mas é insuficiente entender que o custo por aluno possa ser medida efetiva de qualidade. É preciso ver a inserção no mercado de trabalho, a criação de novos negócios e geração de renda dos formandos. É preciso fazer o registro e o resgate da importância do espaço chamado aula, menos de eventos que buscam socialização e que encobrem a dificuldade de uma educação tecnológica num país de enorme desigualdade social.

Assim, é possível ter parâmetros para uma educação de qualidade. Contudo, é difícil pensar que essa se realize enquanto também não houver um outro projeto nacional que não limite economicamente o país, uma economia basicamente extrativista. Por ora, a escola ministra os conhecimentos teóricos e práticos aos estudantes, mas, nem sempre, sem dar a dimensão reflexiva das implicações daqueles na vida cotidiana da sociedade. O aprendizado tem como enfoque a execução de avaliações, sem o empoderamento estudantil para pensar sobre sua própria realidade (HABERMAS, 2011).

Na EPT, esse efeito é ainda mais sentido. Desde a primeira lei sobre o tema, para além do assistencialismo (CUNHA, 2000 e 2005; DELGADO, 2018; MORAES, 1996), o que estava explícito era o controle social que essas políticas educacionais deveriam exercer. A educação propiciada deveria atender os desvalidos, ao lumpem-proletariado, aos vadios de toda sorte e daí a interpretação de uma política meramente assistencial, mas é preciso atentar que, para tal, a educação ministrada deveria ser moralizante e realizadora de um ajustamento do indivíduo à sociedade.

A partir do momento em que a industrialização era um ponto importante sobretudo para o escoamento do fruto do extrativismo realizado pelas elites econômicas (aqui, pode-se entender a crescente importância dos trens para o transporte de *commodities* com destino aos portos, destaca-se o Porto de Santos), essas começam, dado que há possibilidade em aumentar sua acumulação de capitais, diminuem cada vez mais os custos com a mão de obra. Mais que isso: quer que os trabalhadores sejam formados de maneira mais rápida, seguindo os preceitos tayloristas (CUNHA, 2000 e 2005; DELGADO, 2018). Além da agilidade na formação, havia outro motivo pela escolha dessa linha taylorista da administração: a segmentação.

As escolas profissionalizantes no Brasil, desde o final do século XIX, foram se organizando em formas pedagógicas próprias, como já narrado. Havia muitas oficinas-escolas,

em que os estudantes faziam de suas jornadas de trabalho o momento para sua aprendizagem. O modelo era criticado pela falta de uma reflexão mais científica dos processos práticos aprendidos. Também havia as escolas-oficinas, que, ao contrário, tinham o enfoque na formação conceitual. Também no reverso, recebiam críticas pela falta de traquejo na resolução de problemas do dia a dia que seus formandos não possuíam (CUNHA, 2000).

Ainda, e tendo em vista a questão pedagógica, pode-se retomar a análise já narrada das duas linhas pedagógicas que se estabeleciam em debate no início do século XX: as séries Metódicas de Roberto Mange e o método *slojd* defendido por Aprígio Gonzaga. Relembrando, o primeiro consiste, baseado na ideologia taylorista, na fragmentação do saber no treinamento passo a passo de técnicas pré-determinadas limitando a possibilidade de desenvolvimento de autorreflexão sobre o fazer profissional e, conseqüentemente, a aquisição de autonomia pelo estudante (CUNHA, 2000). Também, é importante ter em mente a análise de Gentili (2015) e a ideia de que os preceitos da educação neoliberal beberam dessa.

Nesse sistema não era mais simplesmente possível a admissão pela situação social dos estudantes, lembrando o certo caráter assistencialista que a EPT havia recebido. A partir dessa lógica, só é possível aceitar nos bancos escolares os mais aptos e, então, uma série de testes começa a ser feita para a aceitação das matrículas. É importante notar que, sobretudo no caso dos testes psicotécnicos, o que se estava buscando era um perfil certo de estudante, que aceite a disciplina, aceite ordens. Havia a busca por determinado *ethos*.

O *slojd*, retomando também, consistia em defender uma educação baseada no trabalho manual para o desenvolvimento cognitivo do estudante, bem como valores morais e de amor ao trabalho (CUNHA, 2000). Para Aprígio Gonzaga, seria uma vergonha que a educação governamental limitasse o formando, indo contra o “determinismo industrial”, o “cativeiro do homem à fábrica”.

De acordo com Gonzaga, a educação profissional deveria fazer com que o estudante compreenda claramente seus direitos, sua ação e posição na sociedade, dialogando diretamente com a burguesia, com os agentes do estado e com a própria escola (CUNHA, 2000). Esse tipo de educação pode ser associado à ideia que mais tarde Habermas (2011) viria a defender para que a universidade obtivesse sua autonomia através da ação política. Em ambos o princípio do diálogo para não limitação da formação científica está posto e, a partir dele, é possível que decisões racionais sejam tomadas a partir dos melhores argumentos apresentados, além de possibilitar a autorreflexão sobre o fazer profissional, técnica e cientificamente (HABERMAS, 2011).

Nesse mesmo período, como defende Jessé Souza (2017), esse controle não será feito apenas pela EPT, mas também via formação de bacharéis com a criação em 1934 da Universidade de São Paulo (USP). Dessa feita, tanto a da classe média mais alta como a da mais baixa, está sob o interesse econômico, pois elegeu o sistema pedagógico de Mange como o modelo a ser seguido, inclusivamente inculcando a mentalidade meritocrática, uma vez que o ingresso nessas instituições educacionais se dão por exame, que, em última instância, buscam selecionar um *ethos* profissional. É dessa forma que a elite dirigente pensou a qualidade educacional, na formação que embute seu controle social.

A segmentação da classe média acaba tendo duplo resultado (faz-se importante aqui relembrar que a LP também tinha o conceito de segmentação): o primeiro é fazer com que essas não se percebam mais participantes da mesma classe social; a segunda é a dificuldade de que elas possam agir em conjunto politicamente seja em inovação tecnológica, dado que cada uma precisa ocupar papéis pré-determinados por suas formações, seja na sociedade na busca em conjunto de reivindicações de pautas que lhe são comum, como saúde, educação, transporte público, etc.

Sendo assim, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país teve em seus primórdios (e não para dizer que no restante da história tenha sido lá muito diferente) as decisões sobre sua forma sendo tomadas de acordo com os interesses exclusivamente da elite nacional. Sendo assim, toda tecnologia, todo conhecimento a ser observado e sistematizado tanto para pesquisa como para ensino serve apenas aos propósitos rentistas dessa casta social. Aquilo que Habermas (2011) denomina como disposição técnica, ou seja, a dimensão dos saberes e práticas profissionais, sua racionalização, fica sob a égide de apenas interesses de uma parte da sociedade.

Do ponto de vista de pesquisa e desenvolvimento científico e tecnológico, há no país uma limitação dos caminhos e de inovações. De acordo com o pensador alemão, sobretudo pela influência positivista, mais marcada ainda nas ciências naturais, por sua vez entendidas isentas de ideologias e, por isso, modelos virtuosos a serem seguidos no mundo do trabalho, a ciência, erroneamente, é vista como algo em que quem faz a pesquisa não possui parcialidade tanto na observação de fenômenos da natureza, quanto sociais, quanto também nas proposições e relatos resultantes daquela atividade primeira (HABERMAS, 2011).

Contudo, ao contrário do que se pretende com essa inexistente imparcialidade, é preciso levar em conta e entender as forças políticas que querem ter a narrativa preponderante sobre qualquer ciência. Há tensões de poder em todos estudos e na EPT isso não é diferente.

Para Habermas (2011), e pode-se levar isso em consideração para o ensino profissionalizante, o ideal é que os caminhos da pesquisa universitária sejam discutidos entre todos os atores que deles participam. Se na universidade os atores citados pelo filósofo são o corpo docente, colaboradores científicos e o corpo discente, na EPT, é possível ler que trabalhadores, empresários, governo e instituições de ensino deveriam sentar-se à mesa para debater e negociar.

A importância desse ato é dar autonomia (dessa vez intelectual e não uma simulação de ação com metas já fixadas e um orçamento pré-definido) para o ensino, para a pesquisa e para produção científica e tecnológica. Sem essa autonomia, a racionalização da disposição técnica de cada profissão e inovações decorrentes dessa ficam prejudicadas, pois não há ações decisórias esclarecidas, uma vez que não há debate entre as partes. O debate, garantindo igualdade de voz, entre os atores que compõem o quadro social é condição para que o melhor argumento no momento se sobressaia, ao invés de a decisão ser tomada pela parte que detém maior poder institucional, seja pela via Estado, seja pela via financeira.

Sendo assim, a Ciência e a Tecnologia, além da própria EPT, ficam limitadas em suas possibilidades de inovação, por um viés ideológico determinado. É possível sofisticar dentro das técnicas existentes, mas se dificulta enormemente o caminho para criação de outras tecnologias, de produtos e de processos. As diversas reformas educacionais pouco influíram no paradigma profissionalizante e tecnológico, nesse sentido, com exceção talvez aos da LDBEN de 1961 e os debates da LDBEN de 1996. Ainda, as reformas neoliberais quando no país chegaram, por conta das práticas já existentes que já levavam em consideração a satisfação de certificar/qualificar os estudantes para as demandas do mercado e criar um *ethos* do trabalhador especializado, encontraram terreno fértil para se disseminar: o trabalhador flexível e certificado para o que o mercado necessita.

Também, a EPT se limita na forma de existir, sendo, ao contrário do que muitas vezes é propagado na liturgia neoliberal, mas pensado em seus programas, fragmentadora de conhecimento (MARKERT, 1994), assim dificultando em muito a possibilidade de dar autonomia intelectual ao estudante. Como esse segundo estágio não permite a formação política dentro da técnica, fazendo aquele que aprende não apreender o contexto, os usos e os motivos do arcabouço ensinado, o formando sai dos bancos escolares com a certeza de ter que voltar em algum momento para ter que receber nova qualificação à medida que a tecnologia apresentar novas formas.

Uma vez que o estudante possui um saber apenas fragmentado, quando aparece um novo maquinário industrial ou mesmo um programa novo (analise-se o caso dos Novotec Expressos), por exemplo, ele precisa retornar à escola para saber lidar com aquele processo que ao cabo conceitualmente tem o mesmo propósito do anterior que ele dominava. Contudo, como a questão é que ele não chega a dominar de fato o conceito e só apenas a superfície de um procedimento, haverá a necessidade de uma nova qualificação.

Retomando assim as afirmações iniciais deste texto, num país extremamente desigual como o Brasil, em que a elite tem o domínio da grande imprensa e da classe média para impor sua narrativa, as possibilidades de se reverter esse quadro em que uma só voz determina não só as políticas para a EPT, mas como todas as outras, ficam especialmente mais difíceis. É possível dizer que é preciso não haver uma conciliação com as classes dominantes, e sim uma ruptura com o regime vigente para começar a existir um primeiro equilíbrio das vozes no debate político.

Nesse sentido, e pensando em caminhos menos graves, a educação, não apenas formal, mas com grande relevância a essa, pode ser a opção, mas isso não deve ser nada fácil, uma vez que a situação pode ser entendida como um grande dilema como Habermas (2011) postula que a educação deve ter duas funções: 1) ministrar o saber formal e empírico da pesquisa, mas podemos também falar da EPT; 2) e demonstrar como esses saberes aparecem, alteram, influem no interesse social e nos próprios rumos do país, não apenas de maneira instrumental, mas incorporando ao discurso do educando e o empoderando politicamente.

O dilema se dá pelo seguinte motivo: retomando Jessé (2017) e Cunha (2000; 2005), as instituições de ensino estão embebidas de uma ideologia hegemônica pela qual interpretam e narram boa parte da realidade. Sendo assim, caminhando com as ideias de Saviani (2008), para não ficar apenas com a um teoria crítica, só quando houver uma autorreflexão dessas é que poderão entender que não se podem partir todos do mesmo ponto científico dissuadindo qualquer hermenêutica que não compreenda ou parta de seu arcabouço teórico comprometido com uma parte da sociedade. Ou seja, há um longo caminho para que se obtenha condições de diálogo em pé de igualdade.

Voltando a Habermas (2011), e esse será um grande debate e processo pelo qual a sociedade brasileira deverá passar, não é possível a produção científica (isso também se aplica à EPT) sem autorreflexão, sem dialogar com o contraditório, sem verificação das próprias teses em suas brechas e falhas. Ao contrário do que talvez imagine o senso comum, as bolhas ideológicas existem há muito tempo, bem antes das redes sociais (essas apenas explicitaram e

reforçaram práticas existentes). E no caso do campo educacional, também contrariando o que talvez seja esperado, essas restrições são muito fortes, possuindo forte resistência.

Por isso, o processo de democratização descrito por Habermas (2011) como já complexo, mesmo para a cultura alemã que gozava de uma democracia consolidada, ainda que muito machucada pela experiência do nazismo, mas mais estabelecida do que a brasileira, é ainda mais desafiador e, também, necessário ao maior país da América do Sul. O desafio se encontra no fato de se conseguir trazer aos atores educacionais, sobretudo da EPT, à autorreflexão e ao autoconhecimento de que sua prática é enviesada. A partir daí, conseguir sua compreensão de que é preciso, sendo assim, não agir apenas na reprodutibilidade de técnicas, mas politicamente para que haja autonomia de ensino e pesquisa e, conseqüentemente, haja possibilidade de inovação tecnológica.

E é necessário, pode-se dizer imprescindível, pois também será esse o caminho para que se possa se pensar em mitigar a incrível desigualdade social que nos é imposta. Evidentemente, pensando no caso de Habermas (2011), que é na universidade, e no aqui proposto, que é a EPT, essa educação emancipadora se dará a uma parcela da população apenas. Contudo, e retomando Jessé (2017), é justamente na parcela da camada média, aquela que a elite pensou em controlar ideologicamente, uma vez que sabia que o embate, se for travado, seria muito difícil de ser vencido. Há um caminho e muitas pedras.

#### **4.1 Ideias para a Educação Tecnológica**

O título de livro de Ailton Krenak, *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), traz uma reflexão importante, pois o mundo, nesse caso, é relação entre as pessoas, uma relação que pode ser descompromissada, só pelo prazer:

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem é ainda capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. (KRENAK, 2019, p. 26-27)

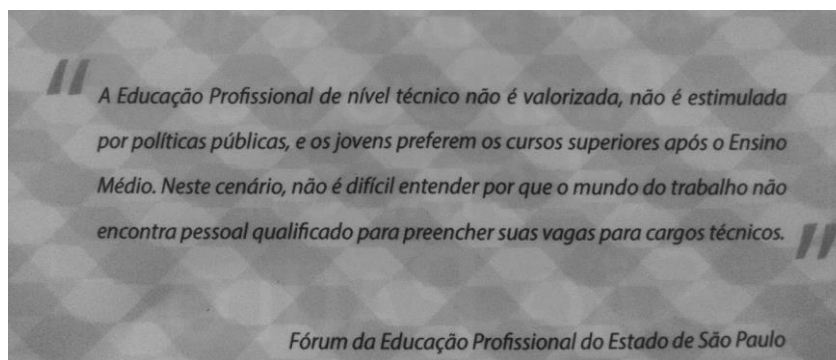
Sua reflexão se liga a de Gorz (2005), em que se percebe o desaparecimento do Outro, a alteridade. Fica-se apenas no papel de usuário no mundo, ao mesmo tempo trabalhador e consumidor, pois como não há mais espaços específicos para o trabalho, todo lugar vira do trabalho.

Nosella aponta que há certa crueldade, um certo fim de mundo imposto aos trabalhadores, sobretudo aqueles mais marginalizados:

[...] há educadores que pensam restaurar, junto às massas miseráveis, os ideais de revolução burguesa que, dizem, ainda não aconteceram plenamente no Brasil. Consequentemente, sugerem abstratas pedagogias de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Quiçá, pensam, os miseráveis das nossas favelas não consigam entrar no mercado de trabalho porque lhes falta um preparo técnico e cívicos adequados. Daí sua preocupação em melhorar a “embalagem” dessa mercadoria, mão de obra que ninguém quer. Logo, surgem criação de mais cursos técnicos mais especialização e estágios qualificados. (NOSELLA, 2012, p. 55)

Não se quer com isso criticar os cursos técnicos, mas pensar que exclusão de um saber formal ou de uma cultura mais sofisticada é impedida a uma grande parte da popular e, em troca, são ofertados cursos de curta duração, como demonstrado no final da seção 3. Aliás, a propaganda da 23ª edição do Fórum da Educação Profissional do Estado de São Paulo trazia uma frase reveladora de uma mentalidade pombalina-positivista (FAORO, 1992):

Figura 11 - Frase do folder da 23ª edição do Fórum da Educação Profissional do Estado de São Paulo



Fonte: <http://www.cpscetec.com.br/fepesp/new/arquivos/apresentação.pdf> (acessado em: 04 de junho de 2019)

Não se trata de não valorizar o técnico, mas de não se limitar apenas a preencher vagas de qualificação técnica. Qual seria a explicação razoável, em um país de extrema desigualdade, não permitir avanços nos estudos, se não a manutenção das desigualdades.

Por uma educação tecnológica e com *póiesis*, como preconiza Nosella (2007 e 2012). Não só pelo lirismo, mas pela realidade que se impõe, em que a divisão entre o trabalhador cerebral e o braçal não estão mais divididos. O trabalhador precisa ser proudhoniano, mas só o

será com uma educação da essência e educado no esforço da pedagogia tradicional, sem atalhos, pois esses é que excluem o trabalhador de participar da vida política do país (SAVIANI, 2008). Pela livre circulação do conhecimento, sem pedágios para a cultura, pois só é possível transcender se todos tiverem a oportunidade de ter contado com esses saberes. Quem compartilha não fica menos inteligente e, inclusivamente, pode ser surpreendido. Por mais espaços como o deste programa de Mestrado, pois, sem estudo disciplinado, não será possível estabelecer políticas públicas que permitam ao trabalhador ocupar seu espaço no mercado, mas que o permita fruir de música, natureza, pintura, cinema. Uma educação tecnológica, de fato, desinteressada de preencher um pré-requisito do mercado apenas, mas muito interessada em contar histórias, de fazer cantar e até de fazer chover. Nunca se sabe.



## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. da S. A. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo. Ícone Editora: 2007.

ARAÚJO, L. da C. M. N. de; LIMA, M. H. de C. **Um olhar sobre o ensino técnico no Brasil**. São Paulo: Metalivros, 2018. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/168.pdf>> Acessado em 30 jan. 2020.

ASSIS, M. de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. 28ª ed., São Paulo: Ed. Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. **Quincas Borba**. 17ª ed., São Paulo: Ed. Ática, 2000.

AZEVEDO, A. **O Cortiço**. São Paulo: Círculo do Livro.

AZEVEDO, J. M. L. de. A temática da qualidade e a política educacional no Brasil. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação. CEDES. n. 49. Campinas: Papirus, 1994.

BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. Trad. de Silvia M. K. Breiby. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**/V. N. Volochínov (1929-30). Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3ª ed., São Paulo: Hucitec, 1986.

BARRETO, L. **Triste Fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo: Via Leitura, 2018.

BARRETO, E. S. de S. Estado e município no provimento do ensino fundamental em São Paulo: o desafio da qualidade. In: VELLOSO, J. et al. **Estado e educação**. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992.

BEEGLE, K. G.; HENTSCHEL, J. S.; RAMA, M. G. **World development report 2013: jobs**. Washington, DC: World Bank Group, 2012. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/263351468330025810/World-development-report-2013-jobs>>

BENJAMIN, W. “O narrador” in: Textos escolhidos / Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. Trad. José Lino Grünnewald... [et al.]. 2 ed., São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BOSI, A. A escravidão entre dois liberalismos. **Estud. av.**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 4-39, Dea. 1988. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141988000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000300002)>. Acessado em: 14 nov. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208**, 17 de abril de 1997.
- \_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 40**, 29 de maio de 2003.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.642**, de 13 de dezembro de 2011.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 13.365**, de 30 de novembro de 2016a
- \_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 95**, 15 de dezembro de 2016b
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017.
- \_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 103**, de 12 de novembro de 2019
- \_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 106**, 07 de maio de 2020

BRASIL. MEC/CNE. **Parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19**. 28 de abril de 2020.

BRUEL, A. L. de O. Estrutura e organização da educação básica. In: **Política e legislação da educação básica no Brasil**. Curitiba, PR: Ibepex, 2010. pp. 96-109

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CARA, D. O Custo Aluno-Qualidade Inicial como proposta de justiça federativa no PNE: Um primeiro passo rumo à educação pública de qualidade no Brasil. In: *Jornal de políticas educacionais*. nº 16. Julho-dezembro de 2014. Pp. 75–91. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/40314/24622>> Acessado em 30 de jan. 2020.

CARVALHO, L. **A valsa brasileira**. São Paulo: Todavia, 2018.

CASTRO, A. M. D. A. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE** – v.24, n.3, p. 389-406, set./dez. 2008.

CEETEPS. **CEETEPS: 20 anos do ensino tecnológico, 1969-1989**. São Paulo: CEETEPS, 1989.

- \_\_\_\_\_. **Regimento comum das Etecs**, 18 de julho de 2013.
- \_\_\_\_\_. **Deliberação nº 18/2015**, de 16 de julho de 2015.
- \_\_\_\_\_. **Deliberação nº 20/2015**, de 16 de julho de 2015.
- \_\_\_\_\_. **Ofício nº 34/2017 – GSE/GPED**, de 22 de novembro de 2017.
- \_\_\_\_\_. **Memorando Circular nº 37/19 – GSE/GPED**, de 19 de novembro de 2019.

CEPAL; UNESCO. Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade: resumo e conclusões. In: Cinquenta anos de pensamento na CEPAL – Rio de Janeiro: Record/CEPAL, 2000 - v. 2, p. 911-919.

CHAUÍ, M. de S. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. 1ª ed., São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHESNAIS, F. Introdução Geral. In: CHESNAIS, F. (coord.) **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos**. São Paulo: Xamã Editora, 1998a.

\_\_\_\_\_. Mundialização financeira e vulnerabilidade sistêmica. In: CHESNAIS, F. (coord.) **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos**. São Paulo: Xamã Editora, 1998b.

CHESTERTON, G. K. **O que há de errado com o mundo**. Trad. Luíza de Castro Monteiro da Silva Dutra. Campinas, SP: CEDET, 2013.

CAMPOS, C. de. Ferrovias e saneamento em São Paulo. o engenheiro Antonio de Paula Souza da rede de infra-estrutura territorial urbana paulista, 1870-1893. Tese de Doutorado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo na FAUUSP, SP, 2007.

CUNHA, E. da. **Os Sertões: a campanha de Canudos**. 2ª ed. São Paulo: Record, 2000.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2000a.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2000b.

\_\_\_\_\_. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./jun./jul./ago. 2000c.

CURY, C. R. J. O público e o privado na educação brasileira. In: VELLOSO, J. et al. **Estado e educação**. Campinas, SP: Papirus; Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Trad. Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELGADO, D. M. A educação profissional e tecnológica e a C&T no Brasil: cultura científica e o tripé ensino, pesquisa e extensão”. In: FREIRE, E.; VERONA, J. A.; BATISTA, S. S. dos S. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica: extensão e cultura**. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

DELIGNY, F. **Os vagabundos eficazes**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. Brasília: UNESCO: São Paulo: Cortez, 1998.

DEL PRIORE, M; VENANCIO, R. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

DORADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. In: Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.fill

DOWBOR, L. **A era do capital improdutivo**: Por que oito famílias têm mais riqueza do que a metade da população do mundo? São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

\_\_\_\_\_. **O capitalismo se desloca**: novas arquiteturas sociais. São Paulo: Edições do Sesc São Paulo, 2020.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. da S. A. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

EVANGELISTA, O.; SCHIMIDT, M. A. Relação estado/municípios no Paraná; construção ou desconstrução da escola pública de qualidade? In: VELLOSO, J. et al. **Estado e educação**. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992.

FATORELLI, M. L. **Auditoria da dívida externa**. Questão de soberania. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 10ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, R. A. M. da M. A cultura escolar como uma questão didática. In: LIBÂNEO, J.C., ALVES, N. (org.) **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

FREYRE, G. **Casa-Grande e Senzala**. 48ª Edição. São Paulo: Global Editora, 2006.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: 2014.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. da S. A. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. da S. A. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. Do modelo do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.) **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

GHIRALDELLI JR, P. **Educação e movimento operário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1987.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, volume 1. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUERRA, A. et al. **Os donos do dinheiro**: o rentismo no Brasil. São Paulo : Fundação Perseu Abramo, 2019.

GORZ, A. **O imaterial**: conhecimento, valor e capital. Trad. Celso Azzan Junior. São Paulo: Annablume, 2005.

HABERMAS, J. **Teoria e práxis**: estudos de filosofia social. Trad. e apres. Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. 6ª ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HIRARA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competências. In: FERRETI, C. J. et al (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 27 ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2014.

IEDI. Carta IEDI. Edição 76. 2003. Disponível em: <[https://iedi.org.br/cartas/carta\\_iedi\\_n\\_76\\_politica\\_industrial.html](https://iedi.org.br/cartas/carta_iedi_n_76_politica_industrial.html)>. Acesso em: 16 nov. 2019.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina, PR: Planeta, 2004.

LEITE, M. de P. Modernização tecnológica e relações de trabalho. In: FERRETI, C. J. et al (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. 10 ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

LIMA, S. E. de; SANTOS FILHO, S. dos; SANTOS FILHO, C. R. **Os (des)caminhos da educação profissional e tecnológica no Estado de São Paulo**: das raízes às reformas neoliberais: aspectos históricos e reflexões políticas. São Paulo: Sinteps: 2008.

LINS, I. **História do Positivismo no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

LOBATO, M. **Urupês**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2010.

MACHADO, L. R. de S. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAESTRI FILHO, M. J. **O Escravo Gaúcho**: Resistência e Trabalho, São Paulo: Brasiliense, 1984.

MAGUIRRE, M.; BALL, S. J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.) **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIA, B. J; COSTA, M. T. A. **Os desafios e as superações na construção coletiva do projeto político-pedagógico**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2013.

MANFREDI, S.M. **Educação profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí, SP: Paco, 2016.

MARKERT, W. “Lean Production” – Uma revolução da forma de produção capitalista? A discussão alemã e internacional, sua implementação no Brasil e consequências para a formação profissional. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação. CEDES. n. 49. Campinas: Papirus, 1994.

MARX, K. **O capital**: Livro 1. Trad. Rubens Enderle. 2ª ed. Coleção Marx & Engels. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **O capital**: Livro 3. Trad. Rubens Enderle. 1ª ed. Coleção Marx & Engels. São Paulo, SP: Boitempo, 2017.

MEHEDFF, N. Debate, Capítulo 2. In: FERRETI, C. J. et al (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MELLO, G. N. de. Autonomia na escola: possibilidade, limites e condições. In: VELLOSO, J. et al. **Estado e educação**. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992.

MÉRIAN, J. **Aluísio Azevedo**: vida e obra. Rio de Janeiro: Gramond, 2013.

MIGUEL, L. F. A desdemocratização como projeto. **Justificando**, 2017. Disponível em <<http://justificando.cartacapital.com.br/2017/11/01/desdemocratizacao-como-projeto/>>, acessado 2.out.2018.

MIRANDA, K. A. C. L. de. Política de compras do comando da aeronáutica e o aprendizado tecnológico de fornecedores. 2008. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/287341>>. Acessado em 19 jul. 2020.

MONTEIRO, R. A. Escolas estaduais de educação profissional do Ceará e a tecnologia empresarial socioeducacional: a transposição da lógica empresarial para a escola pública. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

MORAES, C. S. V. Jornal da educação: O Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a Cefetização: Questões a serem consideradas pelos educadores. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação. CEDES. n. 49. Campinas: Papirus, 1994.

MORAES, C. S. V. Ensino médio e qualificação profissional: uma perspectiva histórica. In: In: BRUNO, Lúcia (org.) **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo** (leituras selecionadas). São Paulo, Editora Atlas, 1996.

MOTOYAMA, S. et al. **Educação técnica e tecnológica em questão**. 25 anos do CEETEPS. História Viva. São Paulo: Editora da UNESP: CEETEPS, 1995.

NABUCO, J. **A escravidão**. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 1988.

NEGRI, A.; HARDT, M. **Declaração** – Isto não é um manifesto. Trad. Carlos Szlak. São Paulo: N1, 2014.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In: Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Educação. In: GOMEZ, C. M et al. (org.). **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2012.

OLIVEIRA, A. H. F. A falsa democracia nas políticas públicas: uma análise do material publicitário do Dia D da BNCC. In: MONFREDINI, I.; GALLEÃO, A. M. (Orgs.) Anais XIII Mostra de Pesquisa em Educação, VI Seminário Parfor, VI Encontro PIBID. **O direito à educação**: políticas, pesquisas e práticas. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2019. Disponível em: <<https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2019/06/Anais-XIII-Mostra-de-Pesquisa-em-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 31 jan 2020.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 28, abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>> Acessado em: 30 jan. 2020.

OLIVEIRA, A. H. F.; DELGADO, D. M. Formação do *ethos* do trabalhador em São Paulo: um histórico do controle ideológico da elite sobre a educação profissional e tecnológica. In: COLÓQUIO NACIONAL E COLÓQUIO INTERNACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 5., 2., 2019, Natal. Anais do 5º Colóquio Nacional e 2º Colóquio Internacional a Produção do Conhecimento em Educação Profissional: regressão social e resistência da classe trabalhadora. Natal: IFRN, 2019a. Disponível em: <<https://coloquioep.com.br/anais/trabalhos/linha1/submissao50.pdf>>. Acesso em: 31 jan 2020.

\_\_\_\_\_. Conceito de qualidade de ensino das escolas técnicas do Centro Paula Souza em 2018: análise de um ofício orientador do planejamento da gestão educacional. In: ALEMEIDA, L. C. et al. (orgs.) **Cenário político e tensões contemporâneas na educação**. Campinas, SP: CEDES, 2019b. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/856>> Acesso em 31 jan. 2020.

OLIVEIRA, F. de. **A crítica à razão dualista / O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5ª ed., São Paulo: Ed. Brasiliense, 1999.

PACHECO, J. **Dicionário de valores**. São Paulo, SP: Edições SM, 2012.

PADILHA, R. B. da. A formação científica e humanística de Antonio Francisco de Paula Souza, o fundador da Escola Politécnica de São Paulo. Dissertação de Mestrado em História da Ciência na Pontífice Universidade Católica de São Paulo, SP: 2009.

PARO, V. H. **Diretor escolar**: educador ou gerente. São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **Professor**: artesão ou operário? São Paulo: Cortez, 2018.

PEREIRA, L. D. **Educação e serviço social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo, SP: Xamã, 2008.

PETEROSI, H. G.; MENINO, S. E. **A formação do formador**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2017.

PIAIA, K.; SCALABRIN, I. S. **Um olhar sobre as políticas educacionais brasileiras**: desafios e possibilidades. X Congresso Nacional de Educação - Educere - PUC-PR, 2011.

PRADO, P. **Retrato do Brasil**: um ensaio sobre a tristeza brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

RODRIGUES, A. T. Neoliberalismo, Gênese e Prática. **Filosofia, sociedade e educação**, Marília, ano I, n. I, p. 193-225, jul, 1997.

SAVIANI, D. Neoliberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. In: VELLOSO, J. et al. **Estado e educação**. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOMÉ, J. T. **El curriculum oculto**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

\_\_\_\_\_. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Trad. Cláudia Shcilling. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G. (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO. **Decreto-lei sem número**, de 6 de outubro de 1969.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.627**, de 4 de setembro de 1985.

SHIROMA, E. O. et al. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.) **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.



SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 78, p. 216- 226, ago. 2009.

SILVA, T. da S. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. da S. A. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SILVEIRA, C. E. F. da. Desenvolvimento tecnológico no Brasil: autonomia e dependência num país industrializado periférico. Tese de Doutorado defendida na Univeridade de Campinas, Instituto de Economia. Campinas, SP: 2001.

SINGER, P. **Para entender o mundo financeiro**. São Paulo: Contexto, 2000.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro, RJ: Leya, 2017.

TEIXEIRA, L. H. G. Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas pública. Tese de doutorado. Campinas, SP: Unicamp, 1998.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota Técnica: Análise da relação entre investimento por aluno e qualidade do ensino. Agosto de 2019. Disponível em <<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/319.pdf?477736800>>, acessado em 30 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Repensar o Ensino Médio. Maio de 2017. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/131.pdf>> Acessado em 30 jan. 2020.

VASCONCELLOS, P. L. **O Belo Monte de Antonio Conselheiro**: uma invenção “biblada”. Maceió: Edufal, 2015.

VEIGA, I. P. A. “Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva”. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Tailândia: 1990. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>> Acessado em 30 jan. 2020.

XAVIER, A. C. da R. Reflexões sobre a qualidade da educação e a gestão da qualidade total nas escolas. In: VELLOSO, J. et al. **Estado e educação**. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992.

WEBER, M. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Trad. Mário Moraes São Paulo: Martin Claret, 2013.

WEBER, S. Escola pública: gestão e autonomia. In: VELLOSO, J. et al. **Estado e educação**. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992.

WILLIAMSON, J. *What Washington Means by Policy Reform*. Whashington: Peterson Institute for International Economics, 2002. Disponível em <<https://www.piie.com/commentary/speeches-papers/what-washington-means-policy-reform>> Acessado em 16 mai. 2020.

**Filmes**

ESTOU me guardando para quando o Carnaval chegar. Direção: Marcelo Gomes. Produção: REC Produções, Misti Filmes e Carnaval Filmes. 2019. Disponível em <<https://www.netflix.com/br/title/81180842>>. Acessado em 28 fev. 2020.

## APÊNDICE A - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS POR EIXO TECNOLÓGICO NO CEETEPS

Evolução das matrículas por Eixo Tecnológico no CEETEPS								
Eixo Tecnológico/Educação Básica	1981	%	1988	%	1998	%	2003	%
Ambiente e Saúde	0	0,0%	309	6,6%	7481	9,6%	7846	9,0%
Controle e Processos Industriais	1270	67,7%	2535	53,9%	29023	37,3%	17344	20,0%
Desenvolvimento Educacional e Social	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Educação Básica	0	0,0%	0	0,0%	8275	10,6%	23713	27,3%
Gestão e Negócios	52	2,8%	764	16,2%	10693	13,7%	13077	15,0%
Informação e Comunicação	0	0,0%	135	2,9%	8394	10,8%	9550	11,0%
Infraestrutura	241	12,8%	417	8,9%	5700	7,3%	3785	4,4%
Produção Alimentícia	0	0,0%	86	1,8%	798	1,0%	552	0,6%
Produção Cultural e Design	0	0,0%	0	0,0%	1057	1,4%	1818	2,1%
Produção Industrial	313	16,7%	457	9,7%	439	0,6%	1336	1,5%
Recursos Naturais	0	0,0%	0	0,0%	4866	6,2%	3689	4,2%
Segurança	0	0,0%	0	0,0%	735	0,9%	1434	1,6%
Turismo, Hospitalidade e Lazer	0	0,0%	0	0,0%	404	0,5%	2770	3,2%
<b>Total por ano</b>	<b>1876</b>	<b>100%</b>	<b>4703</b>	<b>100%</b>	<b>77865</b>	<b>100%</b>	<b>86914</b>	<b>100%</b>

Fonte: CEETEPS, 1989, página 37; <http://www.cpscetec.com.br/bdcetec/index.php>, acessado em 10 de junho de 2020.

Evolução das matrículas por Eixo Tecnológico no CEETEPS								
Eixo Tecnológico/Educação Básica	2008	%	2013	%	2018	%	2020	%
Ambiente e Saúde	12469	10,5%	18001	7,9%	18383	8,8%	19600	8,7%
Controle e Processos Industriais	21006	17,8%	31583	13,9%	26798	12,9%	27771	12,4%
Desenvolvimento Educacional e Social	0	0,0%	149	0,1%	194	0,1%	306	0,1%
Educação Básica	30198	25,5%	50021	22,0%	17923	8,6%	13501	6,0%
Gestão e Negócios	20804	17,6%	70107	30,9%	77669	37,3%	89249	39,8%
Informação e Comunicação	13259	11,2%	26382	11,6%	27011	13,0%	31696	14,1%
Infraestrutura	3926	3,3%	5545	2,4%	5822	2,8%	6040	2,7%
Produção Alimentícia	1163	1,0%	1622	0,7%	1792	0,9%	2243	1,0%
Produção Cultural e Design	2132	1,8%	5343	2,4%	5846	2,8%	6165	2,7%
Produção Industrial	2594	2,2%	1702	0,8%	9066	4,4%	10242	4,6%
Recursos Naturais	5287	4,5%	6111	2,7%	6794	3,3%	7173	3,2%
Segurança	2346	2,0%	5878	2,6%	5584	2,7%	5444	2,4%
Turismo, Hospitalidade e Lazer	3033	2,6%	4479	2,0%	5085	2,4%	5085	2,3%
<b>Total por ano</b>	<b>118217</b>	<b>100%</b>	<b>226923</b>	<b>100%</b>	<b>207967</b>	<b>100%</b>	<b>224515</b>	<b>100%</b>

Fonte: CEETEPS, 1989, página 37; <http://www.cpscetec.com.br/bdcetec/index.php>, acessado em 10 de junho de 2020.