

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

SILVIA ELENA DE LIMA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PÚBLICA NO ESTADO DE SÃO
PAULO: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPANSÃO DO CENTRO PAULA SOUZA

São Paulo
Junho/2020

SILVIA ELENA DE LIMA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PÚBLICA NO ESTADO DE SÃO
PAULO: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPANSÃO DO CENTRO 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 da Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista

São Paulo
Junho/2020

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS – CRB8-8281

L732e Lima, Silvia Elena de
Educação Profissional e Tecnológica Pública no Estado de São Paulo: um estudo a partir da expansão do Centro Paula Souza / Silvia Elena de Lima. – São Paulo : CPS, 2020.
235 f. : il.

Orientadora: 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 Profissional. 2. Expansão do CEETEPS. 3. Ensino Técnico e Tecnológico. 4. Políticas Educacionais. I. Batista, Sueli Soares dos Santos. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

SILVIA ELENA DE LIMA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PÚBLICA NO ESTADO DE SÃO
PAULO: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPANSÃO DO CENTRO PAULA SOUZA

Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista

Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes

Prof. Dra Celi Langhi

São Paulo, junho de 2020

Dedicatória

Dedico este trabalho aos que acreditam na educação pública como elemento de transformação, de crescimento e de cidadania.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares pelo incentivo e por desculpar minhas ausências, aos meus amigos pela paciência comigo e às minhas professoras da banca de qualificação, Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista, minha prestativa e paciente orientadora, Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes, que apesar de sua agenda de trabalho extensa por sua dedicação às pesquisas em educação profissional no Estado de São Paulo, prontamente aceitou avaliar meu trabalho e Prof. Dra Celi Langhi, dedicada professora do programa de mestrado do CEETEPS, mestre na arte de ensinar, que também prontamente aceitou avaliar meu trabalho. Às três professoras agradeço pelas valiosas contribuições que fizeram para a melhoria do meu trabalho. Agradeço às leituras, às discussões em sala de aula, ao aprendizado e a oportunidade de partilhar meu estudo com os pesquisadores em educação, que têm a árdua missão de manter acesa a chama do conhecimento.

Escrever é fácil. Você começa
com uma maiúscula e termina
com um ponto final. No meio
você coloca as ideias.

Pablo Neruda

RESUMO

LIMA, S. E. **Educação Profissional e Tecnológica Pública no Estado de São Paulo:** um estudo a partir da expansão do Centro Paula Souza. 235 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

Nas abordagens sobre a expansão da educação profissional e tecnológica pública e, para o Estado de São Paulo, deve-se incluir as Escolas Técnicas (ETECs) e as Faculdades de Tecnologia (FATECs) vinculadas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” CEETEPS por se tratar de instituição pública desta modalidade de ensino desde o final da década de 1960. Em geral, as publicações com essa temática lidam com número de matrículas, vagas e perfil sócio econômico dos estudantes, ressaltando o protagonismo e a importância da autarquia na qualificação profissional dos jovens paulistas. Entretanto não se explora como a expansão da educação profissional e tecnológica (EPT) pública do Estado de São Paulo se constituiu, desde meados da década de 1990, em resposta à política educacional em curso, quando a globalização da economia se fez sentir mais concretamente no Brasil. Na formulação do problema de pesquisa se questiona sobre os elementos capazes de esclarecer quanto às políticas públicas que nortearam essa expansão; quanto aos documentos que a justificaram; quanto aos estudos que a prepararam e quais foram os atores que a elaboraram. A presente pesquisa tem como objeto a expansão, a partir dos anos 2000, do CEETEPS, autarquia estadual responsável pela oferta de educação profissional e tecnológica pública no estado de São Paulo. Pretende-se analisar, de uma forma geral, os estudos relacionados às políticas educacionais no Brasil, com ênfase nas que visam a formação para o mundo do trabalho, bem como, as transformações da legislação sobre a educação profissional no Brasil e seus reflexos na trajetória paulista neste contexto. Especificamente pretende-se levantar e problematizar os pressupostos que nortearam a expansão das unidades escolares do Ceeteps de forma bastante significativa em termos numéricos a partir do início dos anos 2000. A metodologia usada é a revisão bibliográfica e pesquisa documental. A revisão bibliográfica diz respeito à análise das políticas educacionais neoliberais frente aos desafios do mundo do trabalho. Essas políticas educacionais são elaboradas mediante estudos e iniciativas de atores sociais que buscou-se identificar na análise de documentos, alguns inéditos ao público externo da instituição, que foram produzidos no início desse processo de expansão. A contribuição que se vislumbra para esse estudo é de que auxilie a levantar e compreender dados, documentos e experiências sobre a expansão da educação profissional e tecnológica, seus elementos fundamentais e, por fim, apresentar documentos inéditos para estes estudos.

Palavras-chave: Educação Profissional. Expansão do CEETEPS. Ensino Técnico e Tecnológico. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

LIMA, S. E. Public Professional and Technological Education in the State of São Paulo: a study based on the expansion of the Paula Souza Center. 235 p. Dissertation (Professional Master in Management and Development of Professional Education). Paula Souza Technological Education Center, São Paulo, 2020.

In the approaches to the expansion of public professional and technological education and, specifically for the State of São Paulo, must be included the Technical Schools (ETECs) and the Faculties of Technology (FATECs) linked to the State Center for Technological Education "Paula Souza" CEETEPS for it is a public institution of this form of education since the late 1960s. In general, the publications with this theme deal with number of enrollments, vacancies and socioeconomic profile of students, highlighting to the role and importance of autarchy in the professional qualification of young people from São Paulo. However, do not explore somehow the expansion of public professional and technological education (EFA) in the State of São Paulo were constituted from the mid-1990s, in response to the ongoing educational policy, when the globalization of the economy be felt more tangible in Brazil. In defining the research problem, there are questions about the elements capable of clarifying the public policies that guided this expansion; as to the documents that justified them; as much to the studies that were prepared and which were the actors that elaborated them. The present research has as its object the expansion of CEETEPS, state authority responsible for the provision of public professional and technological education in the state of São Paulo, since the beginning of the 2000s. It intended to analyze, in general, the studies related to educational policies in Brazil, with emphasis on those aimed at training for the labor world, as well as the changes of legislation on professional education in Brazil and its reflexes in the trajectory São Paulo in this context. Specifically, it is intended to raise and questioning the assumptions that guided the expansion of Ceeteps school units in a very significant way in numerical terms since the beginning of the 2000s. The methodology used is the bibliographic review and documentary research

The bibliographic review concerns the analysis of neoliberal educational policies facing the challenges of the labor work. These educational policies are developed through studies and initiatives by social actors wich that research pursuits to identify by the analysis of documents, some unpublished to the institution's external public, which were produced at the beginning of this expansion process. The contribution envisaged for this study is that it helps to raise and understand data, documents and experiences about the expansion of professional and technological education, its fundamental elements and, finally, show unprecedented documents to these studies.

Keywords: Professional Education. Expansion of CEETEPS. Technical and Technological Education. Educational Policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Análise das Políticas Públicas (autores e conceitos fundamentais).....	69
Quadro 2: Comparação entre a expansão do CEETEPS e os elementos principais de definição das políticas públicas.....	71
Quadro 3: <i>Agenda – setting</i> : Os modelos de Kingdon e Baumgartner & Jones	74
Quadro 4: Os modelos de construção das políticas políticas e a expansão do CEETEPS.....	75
Quadro 5: A Legislação do CEETEPS nas décadas de 1960 e 1970	77-78
Quadro 6: Legislação sobre a vinculação do CEETEPS à UNESP	78
Quadro 7: Legislação do pessoal do CEETEPS.....	79
Quadro 8: Legislação sobre a 1ª etapa de incorporação das Escolas Técnicas Estaduais pelo CEETEPS	80
Quadro 9: Legislação sobre a 2ª etapa de incorporação das Escolas Técnicas Estaduais pelo CEETEPS	81
Quadro 10: Legislação sobre as primeiras unidades criadas pelo CEETEPS	82
Quadro 11: Criação de unidades pelo CEETEPS na década de 90	84
Quadro 12: Quantitativo das escolas criadas pelo CEETEPS de 2002 a 2014	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relação Sintética entre os modos de produção e os modelos educacionais correspondentes.....	32
Figura 2: Síntese da legislação sobre a educação profissional até a década de 1990.....	48
Figura 3: Correlação entre as políticas do BM e as reformas educacionais do Governo FHC.....	54
Figura 4: Propostas de Mudanças trazidas pelo Decreto 2.208/97	63
Figura 5: Ciclo das Reformas Educacionais no início do governo FHC.....	67
Figura 6: Desenho do Ciclo da Política.....	70
Figura 7: Modelo de Múltiplos Fluxos (<i>Multiple Streams Model</i>).....	72
Figura 8: A caracterização do CEETEPS de 1969 aos anos 1980.....	83
Figura 9: Primeiros passos da expansão do CEETEPS.....	85
Figura 10: O desenho do PROEP.....	90
Figura 11: Resumo das propostas do CRUESP para o CEETEPS.....	107
Figura 12: Desenho da Modularização do Projeto Ourinhos.....	111
Figura 13: Visão Integradora do processo educacional no âmbito do CEETEPS ...	112
Figura 14: Resumo das propostas contidas no documento do CEETEPS.....	113
Figura 15: Resumo das premissas contidas no do documento da SCTDE.....	121
Figura 16: Relação entre o BM e os documentos estudados	126

LISTA DE SIGLAS

AID – Associação Internacional de Desenvolvimento
AMGI – Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
BM - Banco Mundial
BID – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CD – Conselho Deliberativo
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEETEPS – Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica “Paula Souza”
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE – Conselho Federal de Educação
CFI – Corporação Financeira Internacional
CIAD – Centro Internacional para Arbitragem de Dispositivos sobre Investimentos
CO – Conselho Universitário
CONED – Congresso Nacional de Educação
CPS – Centro Paula Souza
CRUESP – Conselho dos Reitores das Universidades Estaduais Paulistas
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
ESTNU – Ensino Superior Técnico Não Universitário
ETEC – Escola Técnica Estadual
FATEC – Faculdade de Tecnologia
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
GID – Grupo de Informações Documentárias do CEETEPS
LAO – Liceu de Artes e Ofícios
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA – Lei Orçamentária Anual
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMC – Organização Mundial de Comércio
ONU – Organização das Nações Unidas
PNE – Plano Nacional da Educação

PPA – Plano Plurianual

PPP – Parceria Público Privada

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

SCTDE – Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico

SCTDET - Secretaria de Ciência, Tecnologia, Desenvolvimento Econômico e Turismo

SD – Secretaria de Desenvolvimento

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

UTP – Universidade Tecnológica Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Capítulo 1 – Introdução às relações entre educação, sociedade, trabalho no contexto das alterações do processo produtivo	20
1.2 Do Fordismo à Acumulação Flexível: a educação por competências	26
1.3 Resgate histórico das políticas educacionais brasileiras e o pioneirismo do Estado de São Paulo para a Educação Profissional	33
1.4 - A regulamentação da Educação Profissional.....	41
Capítulo 2 - Os organismos internacionais e as reformas educacionais.....	49
2.1 A regulamentação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).....	54
2.2 Análise das teorias das políticas públicas e sua relação com as reformas educacionais dos anos 1990 e a expansão do CEETEPS.....	67
2.3 - Caracterização do Ceeteps: origens e expansão inicial	76
Capítulo 3 – Sentido (s) da Expansão Da Educação Profissional Pública No Estado De São Paulo	91
3.1 A grande expansão.....	92
3.2 A análise dos documentos produzidos pelo governo paulista	101
Considerações Finais	123
REFERÊNCIAS	128
ANEXO A – Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior	134
ANEXO B – Educação Profissional em São Paulo.....	150
ANEXO C – Elementos para o Planejamento Estratégico do Ensino Público Técnico e Tecnológico do Estado de São Paulo	172
Anexo D – Relatório de Atividades CEETEPS de 1994.....	209
ANEXO E – Ata do conselho deliberativo de outubro de 1997 e ofício que a encaminha	216
ANEXO F – Quadro das 99 escolas transferidas da rede estadual para o CEETEPS.....	222
ANEXO H – Quadro das escolas criadas de 2002 a 2014	228
ETECS	228
FATECS	233

INTRODUÇÃO

O lócus deste estudo é o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” (CEETEPS), autarquia educacional criada nos termos do Decreto Lei s/nº de 06 de outubro de 1969 e que foi transformada em autarquia de regime especial associada e vinculada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) pela Lei Estadual 952 de 30 de janeiro de 1976. É a maior instituição pública responsável pela oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e modalidades no Estado de São Paulo. Desde sua origem sempre foi alvo de interesses governamentais para experiências educacionais. O texto de criação já previa que a autarquia deveria:

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 (SÃO PAULO, 1969, Decreto Lei de criação) (grifos nossos)

Sua trajetória no cenário educacional paulista foi marcada por muitos momentos de experiências e novas modalidades educacionais, de forma a ser escolhida pelo governo paulista para a multiplicação da oferta de educação profissional gratuita do Estado de São Paulo a partir dos anos 2000. O CEETEPS teve início com duas unidades na década de 1970 e, contava com 99 Escolas Técnicas (ETECs) e 09 Faculdades de Tecnologia (FATECS) no final da década de 1990, portanto, sempre teve vocação para a expansão. Em 2006 esse número chegou a 128 e 28 respectivamente.

Responder quais foram os pressupostos educacionais, institucionais e políticos que nortearam a expansão destas unidades escolares no início dos anos 2000, buscando explicar os elementos capazes de esclarecer quanto às políticas que nortearam essa expansão; quanto aos documentos que a justificam; quanto aos estudos que a prepararam e quais foram os atores que a elaboraram, tendo como pano de fundo a política de governo elaborada e executada pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) a partir de 1995 são elementos basilares do problema de pesquisa.

Dados institucionais de 2019 declaram a presença do CEETEPS em aproximadamente 300 municípios e a existência de 223 ETECs e 72 Fatecs, com 291

mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior de nível tecnológico (CEETEPS, 2019).

Por trás desses números há variadas explicações e motivações que são objeto da análise deste estudo. Não pautar a expansão apenas de forma numérica, e sim questionar os seus pressupostos legais e institucionais é a proposta central do presente estudo.

A presente pesquisa tem como fundamento a expansão do CEETEPS promovida a partir dos anos 2000, quando teve início a maior expansão de unidades e que se manteve em ritmo acelerado até 2014. Por se tratar de uma autarquia estadual responsável pela oferta de educação profissional e tecnológica pública no estado de São Paulo, a compreensão do processo de expansão se entrelaça com a política educacional do PSDB, tendo em vista que no período estudado o governo paulista teve o PSDB à frente do Poder Executivo. Também foram analisados, de uma forma geral, os estudos relacionados às políticas educacionais no Brasil, com ênfase nas que visam a formação para o mundo do trabalho, bem como, as transformações da legislação sobre a educação profissional no Brasil e seus reflexos na trajetória paulista neste contexto.

Especificamente a análise e a problematização dos pressupostos que nortearam a expansão das unidades escolares do CEETEPS de forma bastante significativa em termos numéricos a partir do início dos anos 2000, foram elaboradas a partir de documentos inéditos, produzidos pelo CEETEPS e pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico (SCTDE), ambos representantes do governo paulista, os quais seguem anexados ao trabalho de pesquisa para a difusão do conhecimento e aprofundamento de análises por meio de nuances antes não analisadas, face o ineditismo dos documentos.

Na agenda neoliberal implantada a partir da posse do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) em janeiro de 1995, as políticas públicas ficaram condicionadas ao ajuste fiscal e, as políticas públicas sociais passaram de universais a focalizadas, visto que as políticas universais devem direcionar recursos públicos a todos os cidadãos, enquanto que a política focalizada tem o objetivo de redirecionar os recursos públicos aos mais pobres. As políticas educacionais do Estado de São Paulo seguiram à risca os modelos implantados a partir da agenda federal.

Almeida (2011) seguindo a premissa de que definir política pública universal

ou focalizada se atem aos recursos públicos disponíveis e à orientação do Estado, afirma que:

No Brasil, convivemos hoje com a contradição posta por uma legislação constitucional de cunho universalizante e adoção pelos governos de políticas sociais focalizadas, principalmente a partir da década de 1990, com princípios influenciados por órgãos externos, como FMI e Banco Mundial, orientados por concepção marcadamente neoliberal. (ALMEIDA, 2011, p. 141)

Para Souza (2017) “políticas públicas repercutem na economia e na sociedade, daí porque qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (p. 69).

A pesquisa bibliográfica envolve os temas relacionados às políticas educacionais no Brasil e, sobretudo aquelas que visam à formação para o mundo do trabalho. Essas políticas educacionais têm pressupostos teóricos construídos a partir de maneiras peculiares de se compreender as relações entre educação, trabalho e sociedade, o que se explorou ao longo da pesquisa.

Como afirma Moraes (2013, p. 981) “compreender a realidade educacional brasileira significa compreender a história do nosso país” e, assim, o resgate das políticas educacionais se faz imperioso para que possamos compreender como a educação profissional, que nos primórdios foi concebida para os pobres e desvalidos, se constituiu historicamente como uma política pública importante para o governo do Estado de São Paulo, impelindo de forma substancial a oferta desta modalidade de ensino através da expansão de unidades do CEETEPS.

É dessa forma que, aliados a estudos sobre educação profissional no Brasil e a trajetória paulista neste cenário, a revisão bibliográfica sobre o contexto contemporâneo dirá respeito à análise das políticas educacionais neoliberais frente aos desafios do mundo do trabalho.

Considerando que as políticas educacionais são elaboradas mediante estudos e iniciativas de atores sociais, a pesquisa buscou identificá-los na análise de documentos específicos que foram produzidos no início desse processo de expansão nos anos 2000, tanto em âmbito federal quanto na esfera estadual.

Os documentos mais relevantes do período na esfera estadual são *Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior*, uma publicação do CRUESP – Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (Anexo A); *Educação Profissional em São Paulo*, documento elaborado pelo CEETEPS em 2000 (Anexo B), que apenas foi divulgado para deputados da Assembleia Legislativa de São Paulo,

sendo inédito para os pesquisadores do tema e *Elementos para o Planejamento Estratégico do Ensino Público Técnico e Tecnológico do Estado de São Paulo*, elaborado pela Secretaria de Ciência, Tecnologia, Desenvolvimento Econômico e Turismo (SCTDET) em janeiro de 2005. (Anexo C), mas que jamais foi publicado.¹

No primeiro capítulo do estudo são tratados elementos trazidos a partir da leitura de Max Weber, Karl Marx e Friedrich Engels, Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto e Cleverson Molinari Mello, com o propósito de compreender a complexidade do processo educativo pensado nas relações de trabalho e de produção, percorrendo a seção desde o trabalho artesanal, primitivo, passando pelo taylorismo-fordismo, até chegar à acumulação de capital, a fim de conduzir a leitura para a inter-relação entre os modos de produção e as mudanças no processo educativo. Neste mesmo capítulo é feita um breve histórico das políticas educacionais brasileiras e uma análise mais detalhada das reformas da EPT no início dos anos 1990, destacando o pioneirismo do Estado de São Paulo na educação profissional. Para o histórico da educação os autores principais são Carmen Sylvia Vidigal Moraes e Jamil Cury e a bibliografia se baseia no arcabouço legal referente à legislação da educação brasileira, como leis, decretos e instrumentos normativos do período, que se encerra com a análise da Lei 5.692/71.

No segundo capítulo do trabalho, retoma-se a discussão sobre as reformas educacionais, desta vez analisando a implantação do decreto 2.208/97, primeira grande alteração na educação profissional desde a lei 5.692/71, chegando ao decreto 5154/04, que é o principal instrumento normativo que regulamenta atualmente a educação profissional e tecnológica. As considerações, observações e ensinamentos de Domingos Leite Lima Filho são guias para a discussão do tema. Autores como Acácia Kuenzer, Marise Nogueira Ramos e William Pessoa da Mota Jr e Olgaíses Cabral Maués são também fundamentais para o complemento das análises, os últimos, em especial, para a inter-relação entre as reformas educacionais no país e os organismos internacionais. Também neste capítulo é feita uma análise das políticas públicas de educação que defendem a valorização da educação profissional como

¹ Devo esclarecer que por ser docente do CEETEPS desde 1985 e, por estar à frente do Sindicato dos Trabalhadores do CEETEPS (SINTEPS) no período do estudo desta pesquisa, tive acesso aos documentos inéditos, que foram entregues apenas a um público restrito, passando a integrar o acervo do sindicato.

política de desenvolvimento regional e são abordados aspectos das políticas públicas: como são desenhadas, quais são os atores que as formulam, tendo por base os autores Gilberto Hochman, Marta Arretche, Eduardo Marques, organizadores do livro *Políticas Públicas no Brasil*, além de vários artigos sobre o tema, relacionando a teoria das políticas públicas com a hipótese de que a expansão das ETECs e FATECs iniciada no início do século XXI, pode ser caracterizada como uma política pública dos governos do PSDB no estado de São Paulo. O final do capítulo introduz o *lócus* da pesquisa: o CEETEPS. Nesta seção é descrita a origem do CEETEPS e sua caracterização como instituição responsável pela oferta da EPT pública no Estado de São Paulo.

No terceiro e último capítulo, o estudo recai sobre a expansão do CEETEPS realizada no período de 2000 a 2014, a partir de um mapeamento inicial de documentos elaborados por órgãos do governo Estadual Paulista, como da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico (SCTDE), hoje Secretaria de Desenvolvimento (SD), do próprio CEETEPS e do Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas, o CRUESP, que teve papel muito importante na definição da expansão do CEETEPS e das três universidades estaduais paulistas a partir do ano 2000. A trajetória da autora, como professora da EPT desde 1985 e como integrante da direção do sindicato dos trabalhadores do CEETEPS também faz parte das análises, trazendo para a discussão documentos inéditos para os pesquisadores do tema, mas que foram muito relevantes para as definições das políticas de expansão da autarquia nos anos 2000.

A partir das definições de Souza (2017), esta pesquisa se caracteriza como pesquisa em política pública, deixando em aberto a outros pesquisadores a proposta de estudo do que representou a expansão do CEETEPS em termos de política social. Será uma pesquisa em política pública, pois este estudo se concentra no processo e em responder “por que” e “como”. As análises do que esta política “faz” ou “fez” deverá ser alvo de novo estudo.

A contribuição que se vislumbra com este estudo é que ele, ao levantar e compreender dados, divulgar documentos inéditos e experiências sobre a expansão da educação profissional e tecnológica no estado de São Paulo, inter-relacionando-os com outras publicações do período, traga uma nova perspectiva de análise para outros pesquisadores no aprofundamento de temas e pontos específicos que sejam

úteis para novas pesquisas, bem como, que o estudo apresentado resgate o histórico de uma instituição importante para a EPT pública, como é o CEETEPS e como ele passou pelas diferentes etapas das reformas educacionais brasileiras.

Capítulo 1 – Introdução às relações entre educação, sociedade, trabalho no contexto das alterações do processo produtivo

Há vários prismas pelos quais se podem abordar o trabalho, sua evolução e sua interação com os diferentes estágios de desenvolvimento das sociedades. Aqui o prisma reside em caracterizar e articular a educação, o trabalho e a sociedade como elementos indissociáveis. Se inicialmente a mera sobrevivência era o elo que mantinha a interação entre os humanos, nas sociedades capitalistas, é o trabalho quem vai definir a posição dos sujeitos na sociedade, sendo sua renda justificável em função das etapas de educação cumpridas.

É importante que se questione, por meio das mais diversas teorias, como a humanidade passou de uma vida simples, da produção para a satisfação das necessidades da família ou das comunidades, para uma total exploração do trabalho. Grandes contingentes populacionais trabalham apenas para continuar sobrevivendo, sem que tenha o controle de seu trabalho ou do resultado desse trabalho enquanto garantia de melhores condições de vida.

Nesse capítulo é feita uma breve introdução sobre as relações entre educação, trabalho e produção contextualizando-a com a formação profissional em diferentes épocas e contextos.

No estudo ontológico sobre trabalho e educação, Saviani destaca que para existir o homem é obrigado a produzir sua própria vida, pois diferente dos animais, ele não se adapta a natureza, ele age sobre ela, ajustando-a às suas necessidades.

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. (SAVIANI, 2007, p.1)

A essência humana que, segundo o autor, é o trabalho, não é uma dádiva de Deus, ou algo natural, o homem tem produzi-lo e, se a existência humana depende da atuação dos homens ele precisa aprender a produzir a sua existência e assim a correlação entre a sua existência se dá pela educação, pelo ato de aprender a formar-se homem, de forma que o aprendizado é essencial à humanidade constituindo no binômio educação-trabalho a relação de identidade dos homens. Enquanto aprendiam a trabalhar no exercício do trabalho os homens aprendiam o que era fundamental para a sobrevivência e o que não era. Assim, Saviani (2007) explica o processo histórico da relação entre o trabalho e a educação.

Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (SAVIANI, 2007, p.1)

Então, a passagem de conhecimentos adquiridos de geração em geração, especialmente daqueles que efetivamente serviam para sobrevivência da espécie e das comunidades é a primeira forma do aprendizado humano, aquele que distinguiu o homo sapiens das demais espécies e que conferiu à humanidade seu protagonismo na natureza, sendo, pois, a educação uma ferramenta fundamental para a sobrevivência e supremacia humana.

É importante afirmar que o marxismo problematiza a exploração do trabalho humano e o processo educativo necessário para esse fim nos termos que mais nos interessa nesse estudo. O funcionamento desta engrenagem foi muito bem detalhado por Karl Marx, em suas obras. Em *O Capital*, não se ateve propriamente a um *ethos* mas à lógica material e historicamente construída para que se desse sentido à acumulação por via da exploração da força de trabalho:

A primeira publicação de *O capital* foi em 1867, no início da segunda revolução industrial e, portanto, tratou de analisar aquele momento histórico em que o capitalismo estava se consolidando e tornava-se impactante no modo de produção. O livro se insere na discussão do início da ascensão do capitalismo e da forma capitalista de produção em substituição ao processo do trabalho presente nos modos de produção pré-capitalistas.

A partir daí, estanca-se a manufatura artesanal, em que o trabalhador era responsável pelo produto de seu trabalho, do começo ao fim, e tem início o trabalho em fábricas, com operários responsáveis por apenas uma parte do processo fabril, sem conhecimento do todo, o que muda significativamente a relação com o bem produzido. A este fenômeno, Marx descreveu como o trabalho coletivo que produz um produto social, comum, no qual não mais o trabalhador individual, mas, uma combinação de trabalhadores através do processo de produção, direta ou indiretamente, que vai dar forma ao objeto sobre o qual incide o trabalho:

Para trabalhar produtivamente não é mais necessário executar uma tarefa de manipulação do objeto do trabalho; basta ser órgão do trabalhador coletivo, exercendo qualquer uma das suas funções fracionárias. (MARX, 2002, p. 577)

A diferença essencial entre o trabalho, cujo objetivo é satisfazer as necessidades do homem ou, ainda, entre o trabalho de subsistência realizado pela capacidade de trabalho do homem e o processo de produção capitalista é a exploração da força de trabalho do homem. A produção capitalista se define pela exploração do trabalho alheio da força de trabalho do homem para a produção de bens e, o que define o trabalho produtivo, concebido como aquele capaz de gerar mais capital, no qual o capitalista (detentor do capital) é o condutor do trabalho alheio é a obtenção de mais valia. “A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais valia”. (MARX, 2002, p.579).

Marx diferencia duas formas de obtenção da mais valia: a mais valia absoluta e a mais valia relativa. É produtivo o trabalhador que não produz apenas para si, mas aquele que é capaz de com seu trabalho, aumentar o capital de seu patrão e por isso afirma Marx não haver qualquer felicidade em ser um trabalhador produtivo.

A produção da mais valia absoluta, que deriva da subsunção formal do trabalho ao capital, “se realiza com o prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador produz apenas um equivalente a sua força de trabalho” (MARX, 2002, p.579), ou, o trabalho da subsistência, e, com a apropriação pelo capital desse trabalho excedente. Ou seja, a mais valia absoluta se dá no prolongamento da jornada de trabalho para além das necessidades do trabalhador.

A mais valia relativa se dá pelo aumento da produtividade do trabalho, para reduzir o tempo de trabalho necessário a uma parte da jornada de trabalho, aumentando, portanto, o tempo restante em que o trabalhador é explorado para a obtenção de mais valia. O aumento desta produtividade geralmente se faz através de tecnologias.

Afirma Marx:

Se o trabalhador precisa de todo o seu tempo, a fim de produzir os meios de subsistência necessários para a sua manutenção e de seus dependentes, não lhe restará tempo nenhum a fim de trabalhar gratuitamente para outra pessoa. Se não atinge certo grau de produtividade do trabalho, não sobra tempo ao trabalhador para produzir além da subsistência; sem este tempo de sobra, não haveria capitalistas, nem donos de escravos, nem barões feudais, em suma, nenhuma classe de grandes proprietários. (MARX, 2002, p.580)

As análises de Marx a respeito do trabalho manual e do trabalho intelectual nos leva a refletir sobre o conceito de qualificação, na fase pré-capitalista, que em muito difere do conceito de qualificação e da exigência do trabalhador na forma de

organização da produção taylorista/fordista e, mais ainda, na forma de organização da produção flexível. É importante destacar estes aspectos, pois a qualificação e o trabalho estão diretamente ligados aos processos educativos, mais ainda no que diz respeito ao direcionamento das políticas públicas em educação e os ditames do capital.

Na discussão da formação do homem, do trabalho e da educação, Saviani faz importante consideração sobre a produção comunal:

Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalcia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de "comunismo primitivo". (SAVIANI, 2007, p.2)

No trabalho comunal não havia divisão de classes pois tudo era feito em comum. A propriedade era coletiva, o trabalho era coletivo e o fruto do trabalho também. O processo educativo era, também, produzido coletivamente.

Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação identificava-se com a vida. A expressão "educação é vida", e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática. (SAVIANI, 2007, p.2)

Da mesma forma, para Engels (1977) o trabalho nas formações sociais mais primitivas se constituía em atividades de pesca, criação de gado, caça e de certa agricultura embrionária e se caracterizava como trabalho em família: o homem responsável pelo sustento (alimentação) e a mulher responsável pelos cuidados da casa e filhos. Como os instrumentos de trabalho eram da propriedade dos trabalhadores (homem e mulher), não havia, para Engels, classes sociais. No entanto, os instrumentos necessários para o trabalho do homem eram de sua propriedade, assim como os utensílios domésticos eram de propriedade da mulher. Ou seja, não havia classes sociais: a produção era o necessário para a sobrevivência e pressupunha posse de terra. A qualificação do trabalhador passava do conhecimento de geração para geração. Mas a produtividade era pequena e, aos poucos foi se incorporando o trabalho (e a produção) de outras famílias, e, neste momento se deu a ruptura do regime primitivo e natural, quando a propriedade comum primitiva passou a propriedade privada dentro das próprias comunidades, pelo aumento gradativo das

trocas. Essa nova realidade assentada na propriedade privada (que alterou as relações sociais) deu origem à divisão dos indivíduos em classes.

A partir de então, as qualificações distintas passavam a diferenciar aqueles que se encarregavam do trabalho intelectual, daqueles que se encarregavam do trabalho manual. O trabalho intelectual considerado nobre, enquanto o trabalho manual era considerado indigno. Os proprietários, que não mais precisavam trabalhar com as próprias mãos, reivindicaram para si a prerrogativa de reger a sociedade se transformando na classe dominante, que necessitava de uma qualificação diferenciada que lhes instrísse os saberes políticos e administrativos. Esta qualificação se daria por meio de escolas, criadas com o propósito de educar a classe dominante. A divisão entre o trabalho manual e o intelectual subordinou os indivíduos a uma classe – dominante –, de qualificação diferenciada, que se auto proclamou detentora da gestão do interesse da coletividade.

O artesão, com autonomia produtiva e com habilidades manuais e intelectuais também era capaz de comercializar seu produto, porém, limitado a pequenas distâncias. Para negociar seus produtos para mercados mais longínquos surge a figura do comerciante, que por sua vez, vende e troca não apenas um, mas diversos produtos de diferentes artesãos nos confins mais remotos. O comércio, o aumento da demanda, o vislumbre de uma rentabilidade maior, fez desaparecer as pequenas oficinas de artesãos e deu forma as primeiras indústrias.

Mello (2017) ao discutir a relação entre o capitalismo e a divisão de classes afirma que:

Dessa forma, o modo de produção capitalista inicia a divisão de classes (de proprietários dos meios de produção que compram a força de trabalho e dos proletários que vendem a sua força de trabalho), que privilegia a primeira classe em detrimento da segunda (apartada dos meios de subsistência e de recursos que lhe permitam existir de distinto modo que não pela alienação da sua força de trabalho). (MELLO, 2017, p 60)

Conforme o trabalho foi se especializando ao longo dos tempos, por meio do estudo das ciências, com a invenção de máquinas, com o advento da mecanização, a necessidade de mais educação para o trabalhador foi aumentando e, desta forma, ampliou-se a base social e técnica do trabalho, tornando-se cada vez mais importante o conhecimento da ciência e sua aplicação aos processos produtivos e assim também a sociedade ganhou maior complexidade e diferenciação, definindo-se as diversas classes sociais.

Refletindo sobre as idéias de Marx e Engels a respeito da divisão do trabalho e das classes sociais, Saviani (2007) discute os fundamentos ontológicos e históricos das relações entre trabalho e educação, considerando que:

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários. (SAVIANI, 2007, p.1)

A partir da divisão dos homens em classes tem o início da exploração humana que irá consolidar-se no século XX com a consolidação do modo de produção capitalista. Ainda sobre a divisão dos homens em classes sociais, Saviani afirma que:

Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor. (SAVIANI, 2007, p.2)

Considerando que, na origem da formação do homem, o trabalho era parte do seu ser, e ele o fazia para alcançar sua plenitude, trabalhando para a perfeição e bem-estar de sua humanidade, para este homem, o conceito de mais valia e de produção capitalista, com a subsunção do trabalho ao capital e a exploração do trabalho alheio contradiz o princípio de formação do homem.

Na contramão do trabalho para a satisfação pessoal e familiar, tendo o desenvolvimento técnico como um elemento a mais de exploração fez-se com que a ciência e a tecnologia, para Marx, se tornassem subsumidas ao capital. Esta percepção de Marx também é discutida por Frigotto, ao analisar a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, na sociedade socialista:

Sob o domínio do capital, o trabalho é predominantemente meio de potencializar os processos de exploração e de alienação. Livre dessa relação de classe, todavia, a ciência e as técnicas que dela derivam constituem-se em meios de diminuição do tempo de trabalho imperativamente dedicado à esfera da necessidade e de ampliação do tempo livre, tempo de efetiva liberdade, de escolha e de fruição, em que as qualidades humanas podem se expandir. (FRIGOTTO, 2017, p.2)

Para Marx, a ciência e a tecnologia são forças que deveriam ser usadas para o aumento do tempo livre do homem, mas, subsumida ao capital elas perdem esta característica ímpar e, dentro do contexto do capitalismo a introdução da ciência e da tecnologia vai demandar um maior nível de escolarização dos trabalhadores e, Além de se exigir um maior nível de escolarização dos trabalhadores, o sistema produtivo

começou a julgar necessário que as pessoas estivessem preparadas e pré-dispostas às mudanças e aceitassem que o sucesso e o fracasso fossem resultado exclusivo de seus esforços individuais.

O deslizamento da ideia de qualificação de categorias profissionais para o desenvolvimento de competências individuais dos trabalhadores foi algo que se efetivou apenas com o surgimento e consolidação das ideias que, no século XX, visam escamotear as contradições entre capital e trabalho.

1.2 Do Fordismo à Acumulação Flexível: a educação por competências

As transformações do trabalho, da produção e educação podem ser divididas nas etapas das revoluções industriais, pois, cada uma, a seu modo, criou um novo perfil de trabalhador, com requisitos distintos umas das outras.

A primeira revolução industrial transforma o trabalho de manufatura ou artesanal em trabalho assalariado. A primeira grande indústria foi a da tecelagem, com o tear mecânico e o aprimoramento das máquinas a vapor deu continuidade ao processo de transformação da produção. Sua origem foi na Europa, mais precisamente na Inglaterra.

Os artesãos passaram a trabalhar em grandes manufaturas, que eram grandes oficinas, e, mesmo quando o trabalho ainda era realizado manualmente, já era subordinado ao capital.

A segunda revolução industrial é marcada pela industrialização, modernizada com o uso da energia elétrica e dos derivados de petróleo. Às máquinas a vapor são adicionados o motor elétrico, o motor à combustão. Vários países entram nesta nova fase de produção, tanto na Europa quanto os Estados Unidos. Nesta etapa destaca-se o Taylorismo/ Fordismo.

Inicialmente, em 1913, o fordismo foi implantado na fábrica de Henry Ford, a Ford, fabricante de automóveis, no qual os veículos eram fabricados quase artesanalmente, por operários extremamente especializados, que conheciam o processo de produção completo, mas a produção demorava muito tempo e os carros eram caros.

Foi o próprio Henry Ford quem aprimorou o sistema de produção capitalista no início do século XX valendo-se dos estudos de Frederick Winslow Taylor. A implantação de uma esteira na linha de produção em que cada operário apenas

realizava uma função específica reduzia drasticamente o tempo da produção, de forma que o modelo de produção fordista foi considerado como de produção em massa. Enquanto no modelo convencional um automóvel demorava 12 horas para ser montado, na esteira, menos de 2 horas. Foi uma revolução na produção capitalista e criou a especialização do trabalhador e, segundo Souza (2015) as seguintes transformações principais:

1. Em busca da produção de massa, operou-se extrema racionalização nas operações executadas pelos operários, evitando ao máximo o desperdício de tempo.
2. Seguindo o taylorismo, as tarefas foram parceladas entre os operários, cada um dos quais faria, doravante, um número limitadíssimo de gestos repetitivos. Ele não precisa mais ser um especialista, o que acarreta na desqualificação da força de trabalho.
3. Criou-se a linha de montagem para sincronizar os diferentes trabalhos realizados no interior da fábrica. Frente a uma esteira rolante, os operários, um ao lado do outro, executam as tarefas que lhe cabem. Além disso, a esteira rolante permite que os diretores da empresa criem e regulem uma cadência regular de trabalho.
4. Para aprofundar a simplificação e aceleração dos trabalhos individuais, Ford passa a padronizar as peças. Para obter os componentes exatos, adaptáveis a seus veículos, a Ford Motor Company começa a comprar as firmas fabricantes de peças, lançando-se assim à integração vertical, i.e. controle direto de um processo de produção, de cima a baixo. (SOUZA, 2015, p. 6-7)

Assim, de trabalhadores especializados, artesanais, manufatureiros, os trabalhadores passam a uma disciplina da esteira, da maquinização, do automatismo, ou como afirma Gramsci (2001), era necessário:

Desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa na inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas no aspecto físico e maquinal (Gramsci, 2001, p.266).

Este comportamento, denominado como americanismo por Gramsci, foi, no seu entendimento, a medida adotada pelos representantes do capital para manter e assegurar seu desenvolvimento através de um aparelhamento de gestão e controle

do processo produtivo mediante as novas formas de captura objetiva e subjetiva do trabalhador.

Na obra *Princípios da Administração Científica*, de Frederick Winslow Taylor, que é, por muitos, considerado o Pai da Administração Científica, destaca-se que, no início da produção industrial, a organização racional do trabalho era baseada nos seguintes fundamentos e conceitos:

1. Análise do trabalho e estudo dos tempos e movimentos. O estudo de tempos e movimentos era basicamente a observação de que cada trabalhador aprendia observando o outro e que, por não ser responsável pela produção, apenas por sua “fatia” no processo, era possível aprimorar cada vez mais a produtividade.
2. Divisão do trabalho e especialização do operário: Uma das conclusões dos estudos foi a divisão do trabalho e a especialização do trabalhador, com o objetivo de dinamizar e otimizar a produção industrial era fundamental para majoração da produtividade e do lucro.
3. Desenho de cargos e de tarefas: Cargo é o conjunto de tarefas a serem realizadas. A tarefa é a menor divisão do trabalho. Organizar os cargos a partir das tarefas a serem realizadas ampliava a especialização do trabalhador aumentava o lucro, reduzia os erros e cada um tinha apenas uma função no processo de produção.
4. Incentivos salariais e prêmios de produção: A satisfação do trabalhador o colocava em condições de maior produção, a partir do princípio do *homo economicus*.
5. Conceito de *homo economicus*: Para Taylor, o trabalhador era influenciado exclusivamente por recompensas salariais, econômicas e materiais.
6. Condições ambientais de trabalho, como iluminação, conforto e estudo da fadiga humana: Os trabalhadores eram “confinados” em fábricas, era necessário cuidar das condições do trabalho para que a produção se desenvolvesse no ritmo requerido pela maquinização, a partir do estudo de fadiga a que cada trabalhador estaria submetido ao longo da jornada de trabalho.

7. Padronização de métodos e de máquinas: A maquinização do trabalho diminuía o tempo de produção. Todo o ritmo e metodologia do trabalho era ditado pelas máquinas.
8. Supervisão funcional: Todo trabalho era supervisionado para a manutenção da produção e o aumento do lucro. A supervisão controlava um numero maior de subordinados a partir do desenho de cargos e tarefas.

O método imposto na produção era quem ditava o ritmo e cada operário era submetido ao tempo especificado pelo método utilizado na produção. Marx já havia concluído que o fim do trabalho artesanal e a passagem para o trabalho produtivo obrigava o confinamento dos operários num determinado lugar para a realização do trabalho sob a supervisão de gerentes do processo, passando desta maneira a ser apenas um mero acessório da produção. Estas observações são importantes para determinar como a qualificação destes trabalhadores será organizada – os que produzem; os que gerenciam a produção e os que planejam o processo.

Caracterizando a origem do trabalho fabril, Mello (2017), apresenta suas considerações:

A máquina conferiu uma nova matéria. A fiandeira já não podia contornar sua roda, e o tecelão não podia percorrer sua lançadeira em casa, ambos alforriados de orientação, no horário que os acordasse. Agora, o trabalho tinha que ser executado numa fábrica, num compasso constituído por infatigáveis máquinas inanimadas, como elemento de uma ampla equipe que tinha que principiar, interromper e cessar ao mesmo tempo. Todos sob a rigorosa cautela dos administradores, que infligiam a ininterrupção por meio de coação moral, normas pecuniárias e, vez por outra, intimidação física. A fábrica era um novo tipo de carceragem, e o relógio, uma nova condição de vigilante. (MELLO, 2017, p 65)

Ainda, segundo Mello, com a inclusão da tecnologia no processo produtivo as máquinas tomam o lugar do homem que passa de trabalhador alienado a acessório.

Ou, como afirmam as autoras do artigo Americanismo e Fordismo, Gramsci considerou que trabalhador americanizado reuniu os principais elementos do sistema taylor-fordista que marcou a era de uma inaudita subsunção do trabalho ao capital, consolidada após os anos de 1930 com o redimensionamento do capitalismo sob uma nova ideologia exteriorizada do interior da fabrica, que se internalizou e se tornou hegemônico. (LIMA, SANTOS, SOUZA, 2016, p.13-14)

A hegemonia da produção em massa começou seu declínio com a crise do petróleo, que se acentua na década de 1960. Tem início o modelo de acumulação

flexível, que busca atender às demandas do mercado de forma mais rápida. Como afirmava Marx (2006, p.86), “A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. ”

A profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da "estagflação" (estagnação da produção de bens e alta inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta. (HARVEY, 2008, p.140)

O fato histórico que determina a mudança no padrão de produção capitalista é a crise do petróleo e a ascensão da empresa Toyota, que conquistou além do mercado interno no Japão, outros mercados antes dominados pelos Estados Unidos, além dele próprio. O Sistema Toyota de produção passa a ser analisado e seguido.

Seus princípios basilares eram a automação e a técnica *Just in Time*, descrita por Mello (2017), como segue:

Por meio do sistema *Just in Time*, o produto ou matéria prima chega ao ponto de emprego apenas no momento exato em que for necessário, ou seja, os produtos apenas são produzidos ou entregues a tempo de serem comercializados ou montados, não havendo, portanto, estoque parado. Portanto, a redução de estoques ou a eliminação do estoque parado por meio do sistema *Just in Time* é, pois, um dos principais elementos que diferem do modo de produção em massa de Henry Ford; e que fez o sistema de produção flexível (chamado de *toyotismo* ou *produção enxuta*) superar a crise de 1973, que atingiu o mundo todo, impetrando a sobrevivência e alcançando satisfatórios índices de lucro da *Toyota Motor Company*, conforme já mencionado (MELLO, 2017, p. 74).

Além de estoques menores, a grande mudança é que primeiro a empresa vende o produto para depois fabricá-lo, o que gera, sem dúvida, mais lucro. Por outro lado, esta mudança vai demandar do trabalhador outras habilidades e conhecimentos completamente diferentes daqueles demandados no sistema de produção em massa. Como descreve Mello (2017):

O segmento pedagógico medrado na fábrica disciplinando os trabalhadores tecnicamente e moralmente, mediante valores e atitudes admissíveis pela empresa políticas de gestão da força de trabalho, assentadas nas competências, dissimula as contradições da analogia capital *versus* trabalho. Logo, a forma de instrução (taylorista/fordista), arraigada na intransigência da hierarquia e disciplina (sucumbindo espaço para conflitos e possíveis resistências), abdica lugar a uma forma de instrução (toyotista) calcada nos

“valores organizacionais” e “atitudes aceitáveis pela empresa”, obstruindo, assim, qualquer tentativa de resistência. (MELLO, 2017, p. 76)

É a partir do modelo toytista de produção, que se espalhou pelo mundo capitalista, que surge o trabalhador das competências, o homem organizacional, o que demandou consequentemente alterações na forma de qualificação deste trabalhador.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 2008, p.140)

Não cabe ao trabalhador das competências o questionamento. Ele se adequa ao modelo da fábrica e se considera parte do processo, como afirma Mello (2017):

Os intelectuais que influem na fábrica, ora disciplinando tecnicamente, ora disciplinando moralmente, mediante valores e atitudes aceitáveis pela empresa, acabam por intrinsecar fatíveis articulações de organização operária. A ideologia incutida na mente dos trabalhadores os envolve de tal forma que qualquer tentativa de manifestações e reivindicações passa a ser considerada como desnecessária. (MELLO, 2017, p. 81)

As novas competências impostas pelo método *Just in Time*, cooperação, iniciativa, criatividade visavam definir o trabalhador ser eficiente aquele moldado aos interesses da empresa onde trabalha. Estes preceitos vão criar um novo modelo de ensino no qual as competências valem mais do que o conhecimento, pois, ainda cabe ao trabalhador apenas saber fazer o seu trabalho (e somente ele) e a comportar-se como exigido pela empresa.

Esses sistemas de produção flexível permitiram uma aceleração do ritmo da inovação do produto, ao lado da exploração de nichos de mercado altamente especializados e de pequena escala- ao mesmo tempo que dependeram dela. Em condições recessivas e de aumento da competição, o impulso de explorar essas possibilidades tornou-se fundamental para a sobrevivência. O tempo de giro - que sempre é uma chave da lucratividade capitalista - foi reduzido de modo dramático pelo uso de novas tecnologias produtivas (automação, robôs) e de novas formas organizacionais (como o sistema de gerenciamento de estoques "justi-in- -time", que corta dramaticamente a quantidade de material necessária para manter a produção fluindo (HARVEY, 2008, p. 148)

Com a ampliação do uso das tecnologias o desemprego aumentou e as exigências para o trabalhador (que operava as máquinas) também aumentaram. Ou, como afirma Harvey (2008):

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e

necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas. (HARVEY, 2008, p. 151)

No Brasil o modelo de competências instalou-se com a reforma da educação profissional e tecnológica promovida na metade da década de 1990 pelo governo FHC. Ramos (2015) ao discutir os objetivos das reformas após a LDB de 1996 afirma:

É o decreto nº 2.208/97 e sua posterior regulamentação que darão uma certa conotação 'científica' à noção de competências, a ser utilizada como principal referência para a elaboração de currículos de cursos de educação profissional. Também as diretrizes do ensino médio e, mais tarde, as do ensino superior, foram formuladas nesses termos. Enquanto a tendência ao esgotamento dos padrões tayloristas-fordistas de qualificação do trabalhador ocupava o debate em países de capitalismo avançado, os países da América Latina recebiam orientações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) para a organização de sistemas de competência profissional, conjugadas a diretrizes do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a realização de reformas em seus sistemas de ensino. (RAMOS, 2015, p.2)

Assim, novos modelos de ensino técnico, adaptados ao modelo toyotista serão desenhados, alterando novamente a formação do trabalhador e a concepção da escola técnica.

Sinteticamente podemos descrever a correlação entre modos de produção e de educação como na Figura 1.

Figura 1 – Relação sintética entre os modos de produção e os modelos educacionais correspondentes.



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Do artesão ao trabalhador das competências, o trabalho sofreu muitas alterações estruturais. A educação, que se relaciona diretamente com a sociedade e, a formação do trabalhador, que se relaciona diretamente com as formas de produção, sofreu também profundas mudanças, fortalecendo cada vez mais a divisão de classes sociais.

1.3 Resgate histórico das políticas educacionais brasileiras e o pioneirismo do Estado de São Paulo para a Educação Profissional

Discorrer sobre os modelos de ensino de cada época da nossa história, os aspectos políticos, ideológicos e econômicos que fomentaram sua implantação pode trazer ao leitor uma compreensão de que as políticas educacionais se transformam tanto pelas mudanças sociais capitalistas, quanto pelas políticas governamentais que lhe sustentam.

Na primeira Constituição do Império, promulgada em 1824, era previsto apenas o ensino primário gratuito e para todos, e o ensino das ciências e das artes em colégios e universidades (que não existiam no país). O desprezo pela atividade manual e a importância dada à atividade intelectual sempre marcaram a educação brasileira.

Nesta Constituição registrava-se: quem é “coisa” (índios e escravos) não têm direitos. Quem é “povo” ou “plebe” tem direitos civis e políticos diferenciados e proporcionais à renda (desde que brancos e com renda mínima de 100 mil réis anuais) (SANTOS, 2008, p. 90).

Foi também no período imperial que surgiram os sistemas educacionais das províncias, justapondo-se ao do governo central, com a introdução da educação vocacional: de prendas para as mulheres e de ofícios para os homens, mas, ainda assim, a educação era para poucos.

Na primeira República, com a abolição da escravatura e a universalização do trabalho livre, surge a necessidade de uma qualificação para os trabalhadores, que irão atender principalmente aos interesses do capital cafeeiro. O café foi o produto de maior impulso comercial do Brasil por décadas e, o Estado de São Paulo o maior produtor. Assim se explica o pioneirismo do Estado de São Paulo na constituição de um sistema escolar preocupado com “nova escola”, que atendesse aos interesses da burguesia surgida com a riqueza do café em solos paulistas.

Coube a uma facção da classe dominante, a seu núcleo republicano identificado com os interesses do capital cafeeiro, originário do Oeste Paulista, portador de projeto de mudança social, a construção de um novo padrão de sociabilidade capitalista e de uma nova escola. (MORAES, 2013, p.981)

Os republicanos, de ideário liberal, que no período imperial já haviam organizado, ainda que de forma privada, o ensino profissional, e que, defendiam “a educação comum para os cidadãos como direito de todos e, mais tarde, como dever de todos”. (Moraes, 2013, p.981), sabiam que a mudança do regime iria suscitar novas demandas na sociedade e se adiantaram em propor a educação como emancipadora da sociedade.

Na representação costumeira desses liberais da “ilustração brasileira”, o povo encontrava-se deseducado para a vida social e política, e viam-se como os principais responsáveis pela difusão das luzes, para alçar o homem comum à condição de cidadão responsável e disciplinado, integrado à sociedade que almejavam construir. Daí o caráter de antecipação da oferta educacional à emergência de sua necessidade na população, a justificativa das providências legais com vistas à imposição do exercício do direito à educação (MORAES, 2013, p. 981).

A economia brasileira, que ainda se caracteriza fortemente pela exportação de commodities, incluiu a organização urbano-industrial e fabril, trazendo problemas diferentes das transformações vividas nos países da Europa, pois aqui não havia trabalho qualificado como lá, nem artesãos ou manufatura. Ao contrário de destruir o trabalho qualificado existente, o problema no Brasil era qualificar o trabalhador para a exploração da sua força de trabalho, que a expansão cafeeira iria demandar, como destaca Moraes (2013, p.982)

Será nos períodos de alta lucratividade média da cafeicultura que se criam as condições para que parte dos lucros seja investida em outros segmentos do complexo: bancos, estradas de ferro, indústrias, usinas. As novas fábricas passam a se localizar no Centro-Sul, principalmente em São Paulo, ocorrendo um deslocamento da produção industrial antes desenvolvida em outras regiões. O país ingressa em nova fase do processo de acumulação capitalista, e expressivas mudanças econômicas e sociais ligadas à industrialização e à urbanização ocorrem, em particular, nos grandes centros urbanos como São Paulo. (MORAES, 2013, p. 982).

O início formal do ensino profissionalizante no Estado de São Paulo vem da Sociedade Propagadora da Instrução Popular, criada em 1873 pelo Conselheiro Leôncio de Carvalho, cujo cerne era um projeto de alfabetização para os filhos dos trabalhadores rurais e industriais. Os trabalhos da Sociedade, que além de Leôncio de Carvalho contava com notáveis da elite paulista, crescem e, em 1882 são lançados

os primeiros cursos profissionalizantes.

Em 1882 a Sociedade Propagadora da Instrução Popular lança cursos profissionalizantes de formação para artesãos para o comércio, indústria e lavoura (baseados em experiências de educação profissional européias e norte americanas). Com este avanço curricular a Sociedade passa a se chamar Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo; ambas foram financiadas por verbas governamentais e privadas. (Lima, Santos Filho, ET all, p. 48, 2008)

Moraes (2013) destaca que com a chegada dos imigrantes ao país, impelindo o desenvolvimento comercial, industrial e urbano, inicia novo período de atividades no Liceu de Artes e Ofícios (LAO), passando de alfabetizadora a escola profissionalizante no período de expansão da economia republicana:

Com a vigência do Estado Republicano e após a implantação da imigração em massa, desencadeando o processo de desenvolvimento comercial, urbano e industrial, outros interesses e necessidades impõem à implementação de novas medidas no campo do ensino popular e profissional, quando então a qualificação técnica do trabalhador passará a ser parte indissociável de sua formação moral. Como expressão desses interesses, o LAO vai constituir-se, a partir de 1890, em escola profissionalizante dirigida a categorias bastante específicas de trabalhadores, aqueles requisitados pela indústria da construção civil: marceneiros, carpinteiros, mestres de obras. (MORAES, 2013, p. 982).

Aspecto muito relevante a se destacar das pesquisas de Moraes é sobre a diferenciação já de plano entre o sistema federal e o sistema estadual de São Paulo na organização da educação profissional, pois, enquanto no discurso de Nilo Peçanha, no plano federal, a criação de escolas profissionalizantes (1909) era de cunho assistencialista, no plano estadual paulista, a burguesia organizava, “formação profissional de modo a qualificar trabalhadores nacionais para setores econômicos que então se modernizavam.” (MORAES, 2013, p. 982).

O pioneirismo paulista na implantação de um ensino profissional oficial segue considerado por Moraes (2013, p.983), destacando dados do Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1917 (p.282-283), que registra, existirem naquele ano 139 escolas e cursos noturnos para menores e adultos, atendendo 7.763 alunos, como resultado da política do governo Bernardino de Campos, que, considerando "de urgente necessidade dar educação à população operária", além de outras medidas, cria os cursos noturnos para "ministrar conhecimentos indispensáveis aos menores de 16 anos que por trabalharem durante o dia não podiam frequentar escolas" (art. 69 do Regimento Interno de 26/7/1894), aprova suas reformas.

É da década de 1930 o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a

Reconstrução Educacional no Brasil.” Dentre os intelectuais que assinam o manifesto redigido por Fernando Azevedo, destacam-se Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Lourenço Filho e Afrânio Peixoto. A ideia central do manifesto era que o “Estado desenvolvesse um plano geral para a educação brasileira. Para estes intelectuais, a escola deveria ser única, pública, gratuita, laica e obrigatória.” (Lima, Santos Filho ET all, p 63, 2008)

Destaque a um trecho do manifesto, que sintetiza o espírito de igualdade dos pioneiros, registrado no Manifesto.

Afastada a idéia do monopólio da educação pelo Estado, (...) a escola “única” se entenderá entre nós, não como uma conscrição precoce arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes, como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos. (Manifesto, 1932)

Na Constituição Federal de 1934, promulgada dois anos após o manifesto dos pioneiros da educação, um capítulo foi incluído para tratar da educação nacional, instituindo o ensino pré-vocacional e a educação profissional para atender às demandas de formação de mão de obra requeridas pelo capital e, abriu a educação para o mercado, permitindo à iniciativa privada sua exploração, mantendo para o Estado apenas a obrigatoriedade do ensino primário.

No Estado Novo, durante a ditadura Vargas novo texto constitucional foi outorgado. Desta vez ficou bastante clara a divisão entre a escola dos pobres e a escola dos ricos, expressa no artigo 129 daquela constituição:

(...) o ensino secundário era destinado para que as elites pudessem continuar os estudos até o superior. O ensino profissionalizante, no máximo o ensino médio, aos menos favorecidos como ficou claríssimo no artigo 129 da referida Constituição: o ensino pré vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas. (SANTOS, 2008, p. 86)

Nos anos 1940 os destaques para a educação profissional são as leis orgânicas e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Em 1942, em plena vigência da II Guerra Mundial, com a necessidade maior de industrialização do país pela escassez das importações, outra configuração passou a ser dada ao ensino profissionalizante.

Uma característica fundamental do período que se seguiu a 1930, principalmente até 1945, foi o papel desempenhado pelo Estado na viabilização do processo de industrialização, esboçando-se inclusive a idéia

de planificação da economia. O Estado atuava, quer como empresário, nas indústrias de base — como a siderurgia — quer como fator de eliminação de pontos de estrangulamento nos setores de energia e de transportes, pois não havia no País grupos de empresários suficientemente fortes para arcar com a implantação de um processo de industrialização auto-propulsor, especialmente em setores de infra-estrutura. Daí o chamado modelo de substituição de importações que se caracterizou pelo papel propulsor do Estado e pelo aproveitamento das brechas decorrentes, seja da crise no setor cafeeiro, seja das dificuldades econômicas dos países industrializados. (CURY, 1982, p. 18)

Gustavo Capanema, ministro da Educação à época, ficou popularizado pelas Leis Orgânicas do Ensino editadas por decretos leis durante seu ministério, às quais se costumou chamar de Reforma Capanema. Dentre as regulamentações estavam as modalidades de ensino profissionais que se relacionavam com os setores da economia, com o Ensino Industrial, regulamentado pelo Decreto lei nº4.073, de 30 de janeiro de 1942; o Ensino Comercial, regulamentado pelo Decreto lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943; o Ensino Agrícola, regulamentado pelo Decreto lei nº nº 9.613 de 28 de agosto de 1946 e o Ensino Normal, regulamentado pelo Decreto lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946.

Mais uma vez destacando o pioneirismo do estado de São Paulo na oferta da educação profissional, valendo-se da legislação nacional, os empresários paulistas propuseram uma alternativa ao ensino profissional oficial, cooptando o Ministério do Trabalho à adesão do projeto da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), sob a presidência de Roberto Simonsen, para a implantação de um sistema livre da interferência governamental, gerido pelos empresários, mas financiado com recursos públicos, “na forma de cursos isolados do sistema de ensino, a cargo das indústrias, como assunto ligado às demandas da produção e não a objetivos educacionais ou aos direitos dos trabalhadores” (Moraes, 2013, p. 984).

Assim surge o SENAI em 1942, inspirado no convênio firmado nos anos 1920 pelo governo através do LAO e as companhias ferroviárias, que teve em Roberto Mange, o mentor para a implementação dos métodos tayloristas no Brasil e no desenvolvimento da psicotécnica – método utilizado para avaliação da capacidade e a vocação dos trabalhadores.

Criada em 1924, a Escola Mecânica do LAO, fruto de convênio entre o governo e as companhias ferroviárias, contrata Roberto Mange (engenheiro suíço) para implementar os métodos tayloristas na organização do trabalho nas empresas fabris e desenvolver a psicotécnica, instrumento para avaliar a capacidade e a "vocação" dos trabalhadores – selecionar o "homem certo

para o lugar certo". Os métodos desenvolvidos por Mange foram aplicados no LAO, e, via Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort), na administração pública estadual e federal. Mais tarde, foram adotados pelo Centro Ferroviário de Organização e Seleção Profissional, o qual, por sua vez, veio a se tornar o núcleo matriz dos procedimentos e programas desenvolvidos no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942. (MORAES, 2013, p.983-984)

A educação brasileira foi se organizando com a separação da educação formal da educação profissional, esta destinada apenas à qualificação do trabalhador para atendimento das necessidades do capital sendo promovida pelos governos a partir das demandas dos setores dominantes. Cury, (1992) analisa que mesmo com o discurso da tentativa de quebrar a dualidade entre escola propedêutica e escola profissional ela perdurou e se acentuou, inclusive com a legislação implantada, que, embora tivessem elevado a educação profissional para o ensino médio, seu efeito prático foi a cristalização dos objetivos e públicos diferentes dos dois tipos de ensino

Nas décadas de 40 e 50, apesar da estruturação ampla do sistema de ensino e das tentativas, ao final do período, de quebrar a dualidade, ela persistiu, manifestando-se inclusive no plano legal, pelas finalidades atribuídas ao ensino secundário (formar individualidades condutoras) e ao ensino profissional (formar trabalhadores). (CURY, 1982, p.19)

Também Moraes (2013) discute a temática, considerando que o propósito era preparar os trabalhadores para determinadas atividades, segundo um projeto desenhado de acordo com o controle social do processo educativo.

Nesta fase da legislação brasileira é que a educação profissional começou a ser desenhada. Logo após o final da segunda guerra mundial, evento que mudou a história da humanidade, houve também no Brasil uma mudança significativa de rumos, com o fim da ditadura Vargas, a eleição direta do presidente da república e a promulgação de uma nova Constituição Federal, que previa a elaboração de uma lei que organizasse a educação nacional.

Neste contexto a primeira proposta de projeto de lei para a educação nacional foi enviada ao congresso nacional pelo Ministro da Educação do governo Eurico Gaspar Dutra (PSD), Clemente Mariani (UDN/MG) em outubro de 1948. Coube a Mariani convocar uma comissão de notáveis para elaborar a lei.

A primeira LDB, Lei 4024/61, foi publicada no dia 21 de dezembro de 1961, no governo parlamentarista de João Goulart (PTB/RS). É importante registrar que a discussão entre a formatação e a promulgação da lei demorou mais de 13 anos, certamente em função das turbulências políticas pelas quais passava o país, quando

“nove diferentes cidadãos sentaram-se na cadeira de presidente da República, seis deles efetivos e três interinos”. (Barros, 2016)

Saviani (2007) registra que “a maioria dos 16 membros da comissão pendia para o lado dos escolanovistas”, ou seja, aqueles que fizeram o Manifesto da Escola Nova de 1932, como Almeida Junior (presidente da subcomissão ensino primário) Fernando de Azevedo (presidente da subcomissão ensino médio), Pedro Calmon (presidente da subcomissão do ensino superior), sob a presidência geral de Lourenço Filho. Anísio Teixeira fora convidado a participar, mas, não pode e apenas fez contribuições.

Gustavo Capanema fez obstrução ao projeto, tendo em vista que ele, ex-ministro da Educação do governo Vargas, entendia que a proposta era parte do legado daquele governo e não poderia ser usada pelos adversários políticos.

Como a proposta relatada por Almeida Júnior defendia a descentralização de atribuições, conferindo a oferta da educação pública a estados e municípios e deixando a União com função apenas supletiva e regulatória, Capanema, relator do anteprojeto, acabou por recomendar e conseguir seu arquivamento. (BARROS, 2016, p.1)

O projeto foi novamente apresentado dois anos após o arquivamento por Capanema e, desta vez, foi aprovado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em novembro de 1956, mas, na ocasião seria atacado pelo padre e deputado Fonseca e Silva, de Goiás, acusando que a proposta de Anísio Teixeira e Almeida Junior proibia a oferta de ensino pelas escolas privadas e religiosas e era, em consequência, comunista, visando estabelecer o monopólio estatal na educação.

Aproveitando-se do momento, Carlos Lacerda apropriou-se deste discurso e propôs um substitutivo ao projeto aprovado na Comissão de Educação, em novembro de 1956. O documento, reformulado e reapresentado em janeiro de 1959, ficou conhecido como Substitutivo Lacerda.

Assim, três grupos distintos, como identifica Saviani, juntaram-se para defender a oferta de educação pública: os “liberais-idealistas”, grupo que tinha como epicentro o jornal O Estado de S. Paulo, instituição-chave para a fundação da Universidade de São Paulo; os “liberais-pragmatistas”, os históricos educadores da Escola Nova (decisivos com a apresentação do manifesto “Mais uma vez convocados”, documento aglutinador apresentado por Fernando de Azevedo em 1959); e a corrente de “tendência socialista”, capitaneada pelo sociólogo Florestan Fernandes, também da USP. Juntas, as correntes conseguiram aquela que talvez tenha sido, em proporção, a maior articulação social em defesa da escola pública. (BARROS, 2016, p. 2)

Este breve resumo histórico justifica as características do texto da lei 4024/61 finalmente aprovado, cujo artigo primeiro registrava que:

a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (Artigo 1º, Lei 4024/61)

Garantido o direito à educação para todos, no lar e na escola; a obrigação do poder público; o direito da iniciativa privada e o direito da transmissão dos conhecimentos, a educação nacional seria administrada pelo Ministério da Educação e Cultura, fazendo a fiscalização das leis do ensino e cumprindo as decisões do Conselho Federal de Educação, “dividido em câmaras para deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior, e se reunirá em sessão plena para decidir sobre matéria de caráter geral.” (Artigo 8 parágrafo 4º, Lei 4024/61), A estrutura bicameral se mantém até hoje.

A organização dos sistemas de ensino pressupunha a variedade de cursos, a flexibilidade dos currículos e a articulação dos diversos graus e ramos, sendo de competência dos Estados e do Distrito Federal autorizarem o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médios não pertencentes à União e, a esta cabia a fiscalização em nível nacional, bem como a oferta do ensino superior.

A educação nacional foi organizada em etapas, compreendendo a educação pré-primária, a educação primária, a educação de grau médio, a educação superior. A educação pré-primária era destinada aos menores até 7 anos; a educação primária, obrigatória a partir dos sete anos, com a finalidade do desenvolvimento do raciocínio, expressão e integração no meio físico e social, ministrada em quatro séries anuais, podendo ser estendida a sua duração até seis anos, quando deveriam ser ampliados os conhecimentos dos alunos e **“iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequados ao sexo e à idade”**. (Artigo 26, parágrafo único, Lei 4024/61. Grifos nossos, pois, este artigo foi revogado pela Lei 5692, de 1971, que reformulou o ensino profissionalizante).

O ensino de grau médio era destinado à formação do adolescente, ministrada em dois ciclos, o ginásial e o colegial subdividida em ensino secundário; ensino técnico e ensino de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

A educação de Grau Superior, destinada à pesquisa, ao desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário, sendo ministrados em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional. Nos estabelecimentos de ensino superior eram autorizados os cursos de graduação para os concluintes do colegial ou equivalente; de pós-graduação, aos concluintes da graduação e de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, “a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.” (Artigo 69, Lei 4024/61)

A LDB de 1961 foi certamente um marco na história da educação brasileira, e, novamente o Estado de São Paulo foi pioneiro em instrumentalizar-se a partir da legislação nacional, como afirma Moraes (2013) ao citar o trabalho de Beisiegel:

É importante assinalar, também, as várias experiências surgidas na época, os "ginásios voltados para o trabalho", as escolas experimentais, os ginásios vocacionais, os ginásios "único-pluricurriculares", e, no final dos anos de 1960, os "grupos escolares-ginásios", os quais foram instituídos em São Paulo, "como projeto piloto de uma ampla experiência voltada à integração progressiva do ensino primário e do primeiro ciclo da escola de nível médio" (BEISIEGEL, 1984, p. 398 apud MORAES, 2013, p. 986).

Ou seja, valendo-se da legislação nacional, o estado de São Paulo criou seu próprio modelo de educação para o trabalho, criando seus ginásios como previsto na LDB, mas, ao mesmo tempo desenvolvendo um modelo “piloto” para as experiências de formação requeridas pelos empresários paulistas.

1.4 - A regulamentação da Educação Profissional

Desde a intensificação da internacionalização da economia do país nos anos 50/60, a discussão sobre o papel e o destino do ensino médio, dual ou não, sempre esteve na ordem do dia. As multinacionais instaladas no país trouxeram consigo mais tecnologias e novas formas de organização do trabalho, como já caracterizado por Marx, com a exploração maior da mão de obra.

Para a obtenção da mais valia relativa era necessária a maior escolarização dos trabalhadores para a operação das máquinas e, daí, surgiu a ideia da ampla

profissionalização dos trabalhadores brasileiros. Não que esse problema não tenha sido debatido e recebido encaminhamentos anteriormente, como ocorreu nos chamados tempos de Capanema a partir dos quais tomarão formato os debates entre o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação em torno da educação profissional resultando na criação do Senai (SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, 2000)

Numa perspectiva desenvolvimentista, o desenho se formatara para a educação profissional com as Leis Orgânicas do Ensino Médio, foi aprimorado com a LDB de 1961, que reservou o terceiro capítulo para as regulamentações do Ensino Técnico, de grau médio, que abrangia os cursos: industrial; agrícola e comercial, sendo os mesmos ministrados em dois ciclos, o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos.

Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.

§ 1º As duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginásial secundário, sendo uma optativa.

§ 2º O 2º ciclo incluirá além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa.

§ 3º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento.

§ 4º Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário.

§ 5º No caso de instituição do curso pré-técnico, previsto no parágrafo anterior, no segundo ciclo industrial poderão ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico.

As empresas eram obrigadas a ministrar a aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores, seus empregados. A organização também era serial, e poderia ter de uma a três series anuais de estudo. Os alunos recebiam certificado de conclusão ou “carta-de-ofício” e poderiam matricular-se, mediante exame de habilitação, nos ginásios de ensino técnico regular, em série adequado ao grau de estudos atingido, ou, nas mesmas condições, optar por matricular-se em estabelecimentos de ensino médio. Cabe ressaltar que a possibilidade de matrícula nos estabelecimentos de ensino médio foi incluída pelo Decreto-Lei nº 937, de 1969.

Dez anos após da entrada em vigor da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi editada, no governo do General Emílio Garrastazu Médici, a lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, fixando desta vez somente as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, visto

que a Reforma Universitária ocorrera em 1968. O país estava sob a égide do regime militar desde 1964 e experimentava um período de desenvolvimento econômico, entre os anos de 1967 a 1974, especialmente no setor industrial, o que caracterizou o período como “milagre econômico”. A industrialização do país acelerou a migração do campo para a cidade, demandando mão de obra qualificada.

Tanto a LDB de 1961 quanto a lei 5692/1971 são, segundo Moraes (2013), resultado da pressão pela evolução do atendimento escolar nas áreas urbanas das regiões mais desenvolvidas do país, que se estabeleceram pelo fluxo migratório do campo para as cidades, visto o crescimento da indústria no PIB brasileiro iniciado na década de 1940 e consolidado na década de 1960, que demonstrou o crescimento da população em áreas urbanas e o decréscimo nas áreas rurais.

Houve um aumento do número de ocupações que exigiam formação profissional ou em nível superior e, segundo Motta (2008), a teoria do Capital Humano era muito aceita pelos intelectuais naquele momento fazendo a ligação direta entre maior escolarização e maiores salários.

Sobre o tema, Motta (2008) analisa que o fundamento para o desenvolvimento era a modernização a teoria desenvolvimentista a educação era um instrumento de modernização e o ganho da competitividade da produção, de forma que a educação seria um elemento basilar para aquisição do capital humano.

No contexto da 'ideologia desenvolvimentista', a educação, enquanto 'capital humano', era compreendida como um instrumento de modernização e competitividade, pois podia promover a modernização dos fatores de produção, especialmente pela qualificação da mão-de-obra, e um instrumento de equalização entre países e regiões, bem como entre classes; um recurso básico de mobilidade e equalização social e de justiça social. (MOTTA, 2008, p.1)

Ainda tratando do tema, Motta (2008) em seu artigo, Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo complementa a ideia de que o pensamento da época era que o país iria se desenvolver através da teoria do Capital Humano.

Entendia-se que a passagem do estágio de 'subdesenvolvido' ao 'desenvolvido' era uma questão de tempo e de adequação de fatores, pois o progresso técnico, além de gerar emprego, exigia uma qualificação cada vez mais específica e permanente por parte do trabalhador, isto é, exigia que o trabalhador investisse naquilo de que era proprietário, o 'capital humano' (Frigotto, 1986), constituindo garantia de ascensão a um trabalho qualificado e, conseqüentemente, garantia de níveis de renda cada vez mais elevados. (MOTTA, 2008, p.1)

Somente por meio da qualificação do trabalhador seria possível o país desenvolver-se, portanto era preciso que ele entendesse que sua riqueza estava em adquirir conhecimento e isso ele deveria fazer investindo em sua formação profissional, para assumir postos mais qualificados do trabalho. Desta forma o trabalhador estaria investindo nele e contribuindo para a riqueza do país e para a sua própria riqueza, em consequência de seus melhores salários.

A autora finaliza seu argumento com a observação que com a Teoria do Capital Humano, a desigualdade social passa a não ser mais uma questão inerente ao capitalismo, responsabilizando o trabalhador pela sua “não qualificação” e, em consequência, o desempenho da escola, que o qualifica adequadamente ou não.

Nessa perspectiva, desenvolveu-se a crença de que a 'desigualdade social', seja ela entre classes, países e regiões, não era uma questão orgânica do sistema capitalista em seu conjunto, isto é, não era vista como uma questão estrutural, mas algo conjuntural que podia ser corrigido mediante a alteração de fatores tais como a qualificação de trabalhadores e modernização da produção. Com isso, "a questão da desigualdade foi reduzida para uma questão de não-qualificação" (Frigotto, 1986, p. 136), recaindo toda a responsabilidade para o trabalhador e para o desempenho da escola. (MOTTA, 2008, p.1)

Em torno de todas estas discussões surgiu a Lei 5.692/1971, quando, pela primeira vez na história da educação brasileira foi explicitamente aliada a função formativa à profissionalizante, sem ênfase à dualidade que sempre permeou as legislações anteriores, como se vê no art. 1º da Lei 5.692/71:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

A partir de 1971 o ensino técnico foi orientado pela Lei 5.692/71 e pelo Parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação, fixando o currículo mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Em 1976, o Parecer do CFE nº 76 propôs habilitações básicas referentes a determinadas áreas profissionais, dando ênfase entre a educação geral e a formação especial. Ambos os pareceres reforçaram a dualidade na educação, caracterizando a educação profissional para os trabalhadores e a educação geral para os condutores da nação. A industrialização do país a partir dos anos 50, reforçada na década do milagre econômico fez o fluxo migratório populacional do campo para as cidades, o que superlotou as escolas públicas que até

então eram tidas como de qualidade. Assim, a escola pública foi se degradando, ao ponto que na década de 1970 não se prestava mais às elites, o que justificou a experiência da profissionalização em massa para os filhos dos operários, que deveriam seguir sendo operários

Alterações importantes foram feitas pela Lei 5.692/71, criando-se a profissionalização obrigatória. Todas as escolas de segundo grau seriam técnicas.

O artigo 3º da Lei 5.692/71 garantia, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados, por uma base comum e, ainda, permitia na mesma localidade a união de estabelecimentos pequenos, a “entrosagem e a intercomplementariedade” entre eles e com outras instituições sociais para suprir a capacidade ociosa; centros interescolares, “que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos. ”

Já o artigo quarto dizia textualmente: Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

A formação especial tinha como objetivos a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau, sendo fixada de acordo com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, quando destinada à habilitação ou à iniciação profissional. A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações.

A distinção deixa de ser feita entre ramos de ensino para ser realizada entre currículos orientados para habilitações profissionais. O curso técnico industrial foi o modelo implícito na organização do novo ensino médio profissionalizante. Entre as 52 habilitações correspondentes a técnicos de nível médio, 32 referiam-se ao setor industrial, indicando a ênfase que devia ser dada às ocupações desse setor de atividades (MORAES, 2013, p. 987 apud CUNHA, 1977).

Segundo Moraes (2013) a regulamentação da legislação indicou que o modelo de profissionalização escolhido para o país foi o da indústria, pois, a maioria das habilitações eram para o setor industrial, confirmando o modelo desenvolvimentista

que predominava no Brasil.

A lei 5.692/71 permitia que as habilitações profissionais fossem realizadas em regime de cooperação com as empresas, e já falava em disciplina, área de estudo ou atividade, como as Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC) da atual reforma do ensino médio prevista na Lei 13.415/2017, não fechando a sua organização somente em disciplinas e ainda permitia “admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento”. (Parágrafo 4º artigo 14, Lei 5.692/71).

As saídas podiam ser intermediárias, pois as escolas poderiam “expedir os certificados de conclusão de série, conjunto de disciplinas ou grau escolar e os diplomas ou certificados correspondentes às habilitações profissionais de todo o ensino de 2º grau, ou de parte deste.” (Parágrafo 5º artigo 14, Lei 5.692/71).

O ensino de 1º grau era obrigatório dos 7 aos 14 anos, compondo 8 anos letivos, com carga horária mínima anual de 720 horas. O de 2º grau, teria três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente, dando direito à continuidade dos estudos e, se houvesse a 4ª série esta poderia ser aproveitada em curso superior da mesma área ou de áreas afins. (Art. 15 da Lei 5.692/71)

A lei previa que haveria um estatuto “que estruture a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos” e ainda seria de responsabilidade dos sistemas o estímulo para a atualização e aperfeiçoamento constante dos professores e especialistas da educação. A legislação previa a oferta de ensino tanto por escolas públicas como privadas.

Continuavam as empresas obrigadas, pela legislação, a fornecer aprendizagem para seus trabalhadores menores e promover a qualificação de seu pessoal. À União cabia prestar assistência financeira aos Estados e Distrito Federal para que estes organizassem seus sistemas de ensino, fazendo a oferta apenas supletivamente, “nos estritos limites das deficiências locais.” (Artigo 52, Lei 5.692/71).

. Mais adiante se verificou que a proposta não passou, para a escola pública, de uma falsa profissionalização, pois, estas sequer tinham espaços adequados para ministrar o ensino profissionalizante ou técnico, de forma que, dez anos depois também, outra lei, a Lei 7.044/82 desfez a profissionalização obrigatória.

Destaca-se que a implantação da lei 5.692/71 não afetou a organização do ensino tecnológico, este, ainda embrionário no sistema educacional brasileiro, tinha

no Estado de São Paulo, novamente pioneiro, as primeiras Faculdades de Tecnologia, nas cidades de São Paulo e de Sorocaba, na autarquia educacional recém criada, CEETEPS, mas o impacto para a escola pública foi grande e prejudicial, como afirma Moraes (2013):

As consequências da implementação dessa política educacional moldada nas concepções ideologizadas da "Teoria do Capital Humano" – que reduz a educação a mero fator de produção – foram dramáticas. Além de não ter provocado mudanças no caráter elitista da educação brasileira, a reforma implicou a descaracterização e maior desqualificação do ensino médio. O empobrecimento dos currículos escolares com a retirada e o esvaziamento dos conteúdos de formação geral, imprescindíveis para a compreensão crítica da realidade social, e o fracasso na realização da pretendida formação técnica só vieram reforçar a dicotomia entre a educação para a "elite" e a educação para o trabalhador. (MORAES, 2013, p.988)

O modelo implantado com a Lei 5.692/71, revisto em partes pela Lei 7.044/82 organizou o ensino técnico no país até 1998 quando entrou em vigor o Decreto 2.208/97. Este decreto, suas consequências para o ensino técnico e tecnológico do país, a análise das reformas por ele introduzidas na educação profissional e a influência dos organismos multilaterais de financiamento internacionais nestas reformas são objeto de estudo no capítulo seguinte.

Figura 2 – Síntese da legislação apresentada no capítulo

Constituição Federal do Império	Constituição Federal da República
<p>REFORMA CAPENEMA</p> <p>Ensino Industrial (Decreto-lei nº4.073, de 30 de janeiro de 1942);</p> <p>Ensino Comercial (Decreto-lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943);</p> <p>Ensino Normal (Decreto-lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946) e</p> <p>Ensino Agrícola (Decreto-lei nº 9.613 de 28 de agosto de 1946).</p>	<p>Primeira LDB, Lei 4024/61, publicada no dia 21 de dezembro de 1961</p> <p>terceiro capítulo para as regulamentações do Ensino Técnico, de grau médio, que abrangia os cursos: industrial; agrícola e comercial,</p>
<p>Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, fixando as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, com a profissionalização obrigatória.</p>	<p>A partir de 1971 o ensino técnico foi orientado pela Lei 5692/71 e pelo Parecer 45/72 do CFE, fixando o currículo mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Em 1976, o Parecer do CFE nº 76 propôs habilitações básicas referentes a determinadas áreas profissionais. Ambos os pareceres reforçaram a dualidade na educação.</p>
<p>Dez anos depois outra lei, a Lei 7044/82 desfez a profissionalização obrigatória</p>	<p>Na década de 1990 entram em vigor nova LDB (lei 9394/96) e o decreto 2.208/97</p> <p>Nos anos 2000, o Decreto 5154/04 revoga o anterior.</p> <p>Esta legislação e suas consequências tem seção específica neste trabalho</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Capítulo 2 - Os organismos internacionais e as reformas educacionais

Segundo Robertson (2012), entre a escolha do projeto de desenvolvimento capitalista que se enfraquecera no início dos anos 1970 e a proposta de introdução da economia de livre mercado, consequência da “exaustão do modelo de desenvolvimento fordista do pós-guerra”, não havia acordo nem entre os defensores da economia gerida pelo estado, nem entre os neoliberais, defensores do estado mínimo. Das ideias da Escola de Chicago, a partir dos anos 1980, em diante, o pensamento neoliberal e seu conjunto de ideias fundamentais despontaram:

o desfazer das políticas protecionistas do Estado para viabilizar uma movimentação financeira mais livre, da mesma forma que para o comércio e o trabalho dentro das fronteiras nacionais (ação conhecida como "desregulação"); a implementação de políticas de competitividade entre os setores público e privado enquanto gerasse eficiência; a privatização de uma série de atividades antes estatais; uma redefinição da atividade estatal (envolvendo um processo duplo de descentralização e recentralização). (ROBERSTON, 2012, p. 1)

As ideias da Escola de Chicago ficaram conhecidas como Consenso de Washington e, a partir delas, as agências internacionais passaram a desenvolver seus ajustes, principalmente nos países mais pobres do mundo. Com o fenômeno da globalização ficou difícil formular e refletir sobre as políticas educacionais separadas das tendências e normatizações internacionais. A educação por competências está inserida nesse processo e se relaciona com essas tendências e normatizações internacionais. Esse tipo de regulação se torna muito evidente a partir dos anos 1990 como é o caso do relatório de 1999 feito pelo Banco Mundial, cujas análises demonstram a preocupação do Banco com a consolidação da democracia liberal nos países da América Latina e Caribe, promovendo a coesão e o desenvolvimento social por meio das reformas educacionais neoliberais

O Banco Mundial (BM) é, por definição, uma agência financeira internacional sem fins lucrativos. Ele faz parte, de forma independente, do Sistema da Organização das Nações Unidas (ONU). Surgiu em 1944 (Conferência de Bretton Woods) com o propósito de financiar a reconstrução dos países no pós-guerra. Dai, no surgimento, seu nome ser "Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento" (BIRD).

Com o passar do tempo seu propósito foi se alterando e hoje o BIRD é parte do Banco Mundial, assim como a Corporação Financeira Internacional (CFI), com o

objetivo de promover a expansão do investimento privado nos países em desenvolvimento, criada em 1956, seguida da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), que tornou possível a concessão de empréstimos aos países mais pobres que não preenchiam as condições para aceder aos empréstimos concedidos pelo BIRD, criada em 1960; O Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI) e a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) foram criadas respectivamente em 1966 e 1988, dentro da perspectiva de alavancar o investimento estrangeiro nos países em desenvolvimento (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2019)

Mas os ideais neoliberais não trouxeram os resultados econômicos anunciados com o “livre mercado e a livre economia”, obrigando que novas ideias fossem incorporadas “com a rubrica de boa – governança” que previam “extensivas reformas na administração pública, PPPs, a eliminação de barreiras comerciais e uma nova leva de acordos no mercado internacional”. (ROBERTSON, 2012, p. 2).

Ainda para Robertson (2012), neste contexto é lançado o relatório do BM para a educação, *Estratégia para o setor educacional* de 1999, com vistas a orientar os investimentos de longo prazo do BM para a educação, destacando o grande intervalo entre a publicação deste relatório e o anterior (1980), concluindo que “a longa trajetória das políticas para o setor educacional do BM, ao longo daqueles anos, não mudara significativamente até o fim dos anos 1990.” (ROBERTSON, 2012, p. 2).

Antes disso BM já vinha publicando outros relatórios setorializados e, para a educação profissional o relatório mais significativo é de 1991, quando o banco preconiza que a educação profissional é mais eficaz separada da educação formal.

Separar educação e formação colocam diferentes demandas em diferentes sistemas, instituições, instrutores e administradores. Ambos são essenciais para a produtividade, mas são difíceis de administrar efetivamente dentro do mesmo quadro institucional. A formação é mais eficaz quando entregue por instituições com um grau de autonomia e flexibilidade que é difícil de alcançar em sistemas de educação formal. Separação clara da educação e da formação melhorar a eficácia e a eficiência na formação pública proporciona vantagens para ambos, permitindo assim que os educadores se concentrem na sua missão essencial e formadores para desenvolverem as técnicas especializadas e capacidade gerencial necessária para vincular a formação mais estreitamente à economia. (BM, 1991, p.47) Tradução nossa

Explicitamente o Banco Mundial orienta, desde 1991, que a educação formal seja separada da formação. Esta orientação reforça a dualidade da educação entre os que dominam as idéias e os que as colocam em prática. Os que conduzem a nação

e os que executam as tarefas. O BM escreve que parte da população deve ter acesso a educadores e estes irão propiciar a escolarização formal desta parcela da população, enquanto outra parcela ficará sujeita aos instrutores para a transmissão das técnicas que terão que utilizar no atendimento das demandas do mercado. Suas afirmações reforçam que esta divisão trará mais qualidade e eficiência aos diferentes sistemas de ensino.

E continua explicando porque defende a formação em cursos mais aligeirados:

Poucos estudantes pobres podem se dar ao luxo de estar fora da força de trabalho para cursar os três ou quatro anos de educação geral ou profissional, mesmo que os programas sejam livres. [...] O custo de oportunidade de treinamento pode ser reduzido oferecendo cursos mais curtos e intensivos; dar formação à noite; e oferecendo treinamento em locais convenientes. (BM, 1991, p.63) Tradução nossa

Destaca o Banco Mundial que os pobres não podem parar de trabalhar para estudar e, assim, não precisam ter acesso à educação formal. Basta para os pobres, cursos aligeirados, rápidos, de preferência no período noturno, afinal, esta camada da população tem que trabalhar e estudar simultaneamente.

Segue o BM orientando que as reformas são urgentes para adaptação dos países em desenvolvimento – a quem se destina o relatório de 1991, e respostas às mudanças da economia, ou seja, globalização mundial da economia:

A necessidade urgente de reformar as políticas para garantir um desenvolvimento eficiente das competências em resposta às alterações econômicas exige melhorias substanciais no conteúdo analítico e político das operações de investimento. (BM, 1991, p.66) Tradução nossa

Os elementos mais significativos do relatório, porém, talvez estejam no primeiro parágrafo do sumário executivo, que foi reproduzido inúmeras vezes nos discursos anteriores à reforma da educação profissional no Brasil em 1995 e 1996.

Os países em desenvolvimento precisam melhorar a produtividade em toda a economia para competir com sucesso em uma era de rápida mudança econômica e tecnológica. Isso exige não só o investimento de capital, mas também uma força de trabalho que tenha a flexibilidade para adquirir novas habilidades para novos empregos e para as mudanças estruturais da economia e das ocupações. (BM, 1991, p.7) Tradução nossa

O relatório orienta aos governos dos países periféricos uma separação entre a educação formal e a educação profissional, pois com o barateamento dos cursos profissionais, que deixarão de ter os conteúdos de formação humanística e passarão a ter currículos mais curtos, mais intensivos. Os pobres, a quem estes cursos devem

ser direcionados, receberão as competências necessárias para entrar no mercado de trabalho e os governos irão economizar verbas públicas.

Destaca o relatório que o setor privado deve ser incentivado pelos governos a fazer a parte da formação, pois, como aponta o relatório, a formação, é melhor e mais eficaz quando fora do sistema formal de educação e indica que o apoio do BM será condicionado ao cumprimento das orientações.

Este relatório propõe políticas que podem ajudar os governos a fazer a transição para uma utilização mais dinâmica e eficiente dos recursos públicos para garantir que as competências necessárias para enfrentar os desafios da mudança econômica sejam desenvolvidas e que os objetivos de equidade para os pobres e os socialmente desfavorecidos sejam efetivamente endereçadas.

O progresso pode ser feito por:

- Reforço do ensino primário e secundário
- Incentivar ao setor privado para a formação
- Melhorar a eficácia e a eficiência da formação pública
- Utilizar a formação como estratégia complementar em programas destinados a melhorar os rendimentos dos pobres e socialmente desfavorecidos. (BM, 1991, p.21) Tradução nossa

E no encerramento da introdução, entrando na questão do financiamento e nos pré requisitos do banco para o seu “apoio” institucional, ou seja, realização de empréstimos:

Estas políticas têm implicações importantes para a assistência internacional. O apoio efetivo do Banco Mundial exigirá uma melhoria substancial da base analítica das operações de investimento e intensifica a atenção a questões políticas gerais. (BM, 1991, p.21) Tradução nossa

Mas o BM não é o único organismo multilateral que atua no setor educacional. Segundo Maués e Mota (2014)

Há cerca de duas décadas, organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista. (MAUÉS, MOTA, 2014, p.2)

Ou seja, os autores afirmam que as orientações de reformas educacionais nos países periféricos não se limitam ao Banco Mundial, mas perpassam toda a gama de instituições, seja a UNESCO, a OCDE, a OMC, e todas estas têm na educação precarizada o foco principal para o atendimento das demandas do mercado globalizado, que inclui o trabalhador por competências

Borges (2003) analisando as liberações financeiras do BM destaca que estas quase dobraram no período de 1990 a 1998, totalizando se comparadas com os decênios anteriores:

Nesse contexto, o processo de reforma educacional tem recebido atenção prioritária do Banco. Enquanto nos decênios 1970-1979 e 1980-1989 as aprovações de empréstimo à educação somaram, em média, 4,5% do total, no período de 1990 a 1998 essa média quase dobrou, passando a 8,5% do total (World Bank, 1999b, p. 23).

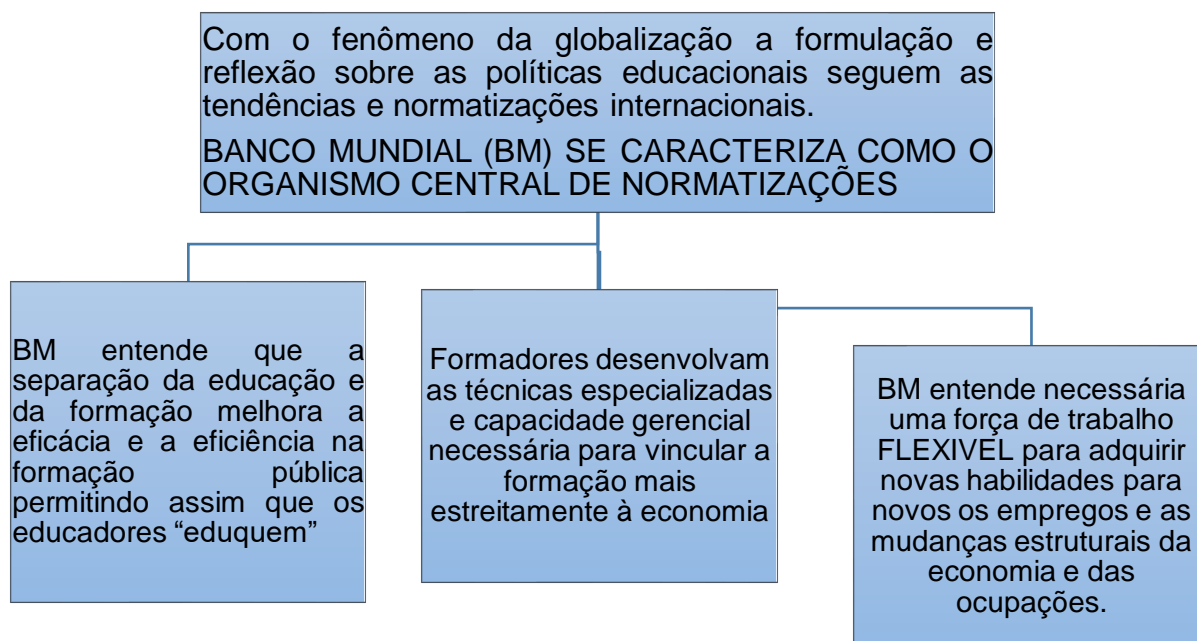
E, com dados do mesmo relatório de 1999, Borges (2003) aponta uma mudança na destinação das verbas, que antes eram para organização do currículo ou treinamento de professores, por exemplo, atuando de forma mais qualitativa na educação, passou, no último decênio (1990 a 1998), para as reformas curriculares, à administração escolar e à reforma trabalhista, caracterizando sua atuação na mudança do modelo educacional e no papel do professor, que, deve passar a instrutor, como descrito no relatório de 1991.

Durante grande parte de sua trajetória, o Banco havia dado mais ênfase ao *hardware* construção e provisão de equipamento do que aos aspectos qualitativos da educação, como organização de currículo e treinamento de professores (Jones, 1992). Mais recentemente, o foco tem se deslocado do *hardware* para o *software* educacional, ou seja, observa-se uma maior preocupação com questões relativas à reforma curricular, à administração educacional e à reforma trabalhista (World Bank, 1999b, p. 25).

Nas análises do BM sobre a educação na América Latina, no relatório de 1999, esta apresenta altos custos, é rígida e não se adapta “às necessidades do mundo globalizado”, sendo necessário, na opinião do banco, parcerias com o setor privado na organização da estrutura universitária de onde poderiam surgir alternativas de ensino superior mais econômicas, atendendo a mais pessoas e ao mesmo tempo, respondendo às necessidades do mundo globalizado. (Banco Mundial 1999).

Resumidamente, o painel que se formou para a educação profissional e tecnológica na década de 1990, pode ser representado pelo contido na Figura 3:

Figura 3 – Correlação entre as políticas do BM e as reformas educacionais



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Seguindo as orientações do BM os modelos educacionais da América Latina e Caribe passam por transformações significativas, com a separação formal entre educação e formação, o que aprofundou mais ainda a dualidade existente na educação brasileira. Para o BM os trabalhadores precisam ser flexíveis para atender às novas demandas do mercado impostas a partir da globalização da economia mundial. No Brasil o atendimento às orientações vai se normatizar a partir do Decreto 2.208/97.

2.1 A regulamentação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

As diretrizes dos organismos internacionais se fazem sentir no “*Planejamento Político-Estratégico 1995/1998*”, firmado em documento do Ministério da Educação, em 1995 (Ministério da Educação, 1995). O documento registra:

- A necessidade de rever e simplificar o arcabouço legal normativo e regulamentar para estimular a ação dos agentes públicos...
- Aprovar uma nova Lei de Diretrizes e Bases que possibilite a diversificação institucional: novos cursos, novos programas, novas modalidades

- Retirar da Constituição dispositivos que engessam a gestão do sistema educacional...
- Modificar regulamentações para garantir maior autonomia à escola...
- Transferir a ênfase dos controles formais e burocráticos para a avaliação de resultados

Na apresentação do Planejamento Político-Estratégico 1995-1998 o discurso de Paulo Renato Souza, ministro da Educação da época, discorria sobre três alegações que justificavam as mudanças na EPT

- A necessidade de o trabalhador adquirir condições de empregabilidade, transferindo para o indivíduo a responsabilidade pelo seu emprego ou desemprego;
- A elitização do ensino técnico e tecnológico vigente no país, que não encaminhava o egresso para o mercado de trabalho, apenas para a continuidade dos estudos;
- A demagogia da possibilidade do aumento expressivo de vagas no ensino profissional para os jovens e adultos de baixa renda.

Dentre as medidas definidas pelo Ministério da Educação como solução para os problemas citados, uma teve especial destaque na política educacional que viria a ser regulada pelos novos instrumentos legais: a separação entre ensino regular e ensino técnico e a consequente extinção dos Cursos Técnicos de Nível Médio.

A proposta inicial de regulamentação das mudanças foi o envio de projeto de lei (PL 1603/96) ao Congresso Nacional. Por iniciativa da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados ocorreram vários eventos de discussão como audiências públicas, debates, seminários, encontros e eventos afins. Participaram pesquisadores, educadores, especialistas, estudantes, profissionais da área e sindicalistas.

Na exposição de Motivos do Projeto de Lei 1603/96, o Ministério da Educação apresentava a perspectiva de redirecionamento de foco de atuação dessas instituições, propondo sua aproximação das estruturas empresariais com o estabelecimento de parcerias visando à gestão compartilhada e auto sustentação financeira.

A mensagem do Executivo ao encaminhar o projeto à Câmara dos Deputados demonstrava claramente a visão daquele governo quanto à desregulamentação e ao caráter mercantilista a ser implantado pela reforma proposta. A seguir, alguns trechos

da Exposição de Motivos nº 37, de 4 de março de 1996, feita pelo ministro de Educação, Paulo Renato Souza, ao propor o PL 1.603/96:

A reforma constitucional promovida pelo governo, além da retomada do desenvolvimento, com a globalização da economia, impõe novas exigências. No que tange à formação profissional que deve acompanhar o avanço tecnológico e se expandir de modo a atender a demanda do setor produtivo.

Este trecho indicava o atrelamento da educação profissional e tecnológica ao sistema produtivo, às necessidades imediatas do mercado, sem a preocupação da formação de pessoal qualificado para o desenvolvimento tecnológico do país.

No que se refere à escolarização formal, a educação profissional, no anteprojeto de Lei, atende as exigências do moderno mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade e que requerem, por seu turno, mais que conhecimento específico de procedimentos técnicos de um determinado posto de trabalho, mas competências e capacidades de aprendizagem que englobem ‘ao fazer’ conhecimentos gerais e específicos e condições para ‘saber aprender’.

Aqui está a descrição do modelo de competências e do homem organizacional, e o trecho tem imensa semelhança como Relatório do Banco Mundial de 1999, já destacado em sessão anterior, bem como, o texto seguinte, lembra o teor da “educação ao longo da vida”, conforme apontado pela UNESCO no Relatório Delors.

Sobre as competências, Ramos (2009), em artigo sobre a pedagogia das competências, considera que uma definição usual seria:

O conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas. (RAMOS, 2009, p.1)

E, continua a autora a considerar que, quando tratada no mundo do trabalho a competência passa a ser tratada de forma plural, competências, a fim de designar “os conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho”. (Ramos, 2009, p.1) em relação direta com a eliminação dos postos de trabalho e as alterações sociais do trabalho. A partir da transposição das competências do mundo do trabalho para a formação escolar, surge a pedagogia das competências e esta vai reordenar o valor das profissões.

As competências, a partir de procedimentos de avaliação e de validação, passam a ser consideradas como elementos estruturantes da organização do trabalho que outrora era determinada pela profissão. Enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido, não pode ser questionado (no máximo, pode ser desenvolvido), as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho. (RAMOS, 2009, p. 2)

A influência dos organismos multilaterais de financiamento não podem ser ignoradas quando se observa a similaridade e a sintonia entre os documentos oficiais do governo brasileiro com os documentos oficiais destes organismos.

Nesse contexto, vale salientar que a educação profissional ultrapassa a simples integração ao emprego, ao trabalho e à renda, pois, além do desenvolvimento auto-sustentável, há que se levar em conta o processo de reestruturação produtiva, com a conseqüente redefinição de trabalho, qualificação e requalificação, dentro dos princípios da educação permanente. (Exposição de motivos do PL 1603/06)

Novamente o texto de Ramos (2009) vai explicar por que a qualificação e requalificação trazida pela pedagogia das competências é tão ruim para o trabalhador nela formado, pois não lhe assegura uma profissão e sim uma adequação imediatista a uma função.

Isso quer dizer que uma gestão fundada nas competências encerra a ideia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente, dando constantemente provas de sua adequação ao posto de trabalho e de seu direito a uma promoção. Tal gestão pretende conciliar o tempo longo das durações de atividades dos assalariados com o tempo curto das conjunturas do mercado, das mudanças tecnológicas, tendo em vista que qualquer ato de classificação pode ser revisado. Assim, a extensão das práticas de avaliação e de validação executadas por especialistas detentores de técnicas relativamente independentes da atividade avaliada efetua-se por referência à instituição escolar, dela separando-se simultaneamente, de uma maneira radical: com efeito, o diploma é um título definitivo, mesmo que seu valor possa variar no mercado, ao passo que a validação das aquisições profissionais – as competências – é sempre incerta e temporária (RAMOS, 2009, p.2)

A certificação que habilita por meio de qualquer outro tipo de experiência que não a educação formal tende a precarizar o trabalho e a educação. O trabalhador pode estar certificado, mas há dúvidas se realmente ele está formado para o exercício consciente de sua cidadania uma vez que lhe são retirados conteúdos de formação essencial como as ciências humanas e sociais, restringindo sua formação apenas aos elementos técnicos ou práticos, aprendidos sem fundamentação teórica, apenas com o exercício da repetição e, mesmo assim, segundo a lei, ele estará habilitado ao exercício de uma profissão técnica de nível médio.

Um aspecto inovador contemplado no anteprojeto de Lei é a articulação entre educação profissional formal e não formal através da Certificação de Competências, que reconhece, para efeitos de habilitação, os conhecimentos adquiridos tanto no ambiente de trabalho como em outras experiências, de caráter educativo ou não. (Exposição de motivos do PL 1603/96)

A certificação das competências é outro aspecto abordado por Ramos (2009) no artigo que discorre sobre a pedagogia das competências, considerando que a passagem da qualificação para competências produziu um efeito direto no plano pedagógico:

Segundo o discurso contemporâneo das empresas, o apelo às competências requeridas pelo emprego já não está ligado (ao menos formalmente) à formação inicial. Ou, em outras palavras, as práticas cognitivas dos trabalhadores, necessárias e relativamente desconhecidas, podem não ser representadas pelas classificações profissionais ou pelos certificados escolares. Essas competências podem ter sido adquiridas em empregos anteriores, em estágios, longos ou breves, de formação contínua, mas também em atividades lúdicas, de interesse público fora da profissão, atividades familiares etc. (RAMOS, 2009, p. 3)

Os módulos, ou a modularização do ensino como ficou conhecida na época da tramitação do PL na proposta trazida pelo MEC, também é outra maneira de precarizar o ensino, acabando com os itinerários formativos, conferindo saídas intermediárias para dar ilusão ao trabalhador estudante que ele está apto ao ingresso no mercado de trabalho, mesmo antes da formação completa. É o aligeiramento e a precarização do ensino. A exposição de motivos do PL 1603/96 segue alegando que:

Para dar corpo às propostas de flexibilidade e de educação permanente, optou-se por uma estruturação do ensino em módulos, que articula conhecimentos teóricos (bases científicas tecnológicas e instrumentais), com conhecimentos específicos para o desempenho profissional, de acordo com o perfil demandado e as complexidades das operações requeridas para esse desempenho.

Os módulos são conceituados como unidades pedagógicas autônomas e completas em si mesmas, compostas de conteúdos estabelecidos de acordo com o perfil profissional, que já qualificam para ocupações definidas e que, no seu conjunto, levam a uma habilitação plena de técnico de nível médio.

A exposição de motivos do PL 1603/96 incluía os tecnólogos e engenheiros industriais, sendo que estes últimos nunca foram tratados pela legislação que substituiu o projeto de lei. Mas, era visível a tentativa de baratear os cursos superiores, pois não havia na proposta a vinculação com a pesquisa e extensão. Apenas era mencionada a graduação, o que reduzia muito os custos de implantação de um sistema de ensino superior não universitário.

A educação profissional se estenderá, ainda, ao nível superior, objetivando a formação de tecnólogos, engenheiros industriais e seus correspondentes nos demais setores da economia e ainda a formação de professores para as disciplinas da área tecnológica e cursos de pós-graduação. Esses cursos serão estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, em atendimento à demanda por esses profissionais. (Exposição de motivos do PL 1603/96)

Para Christophe (2005), tal como os cursos superiores por campo de saber introduzidos na LDB, a orientação dos organismos internacionais era a criação de ensino superior técnico não universitário (ESTNU).

A opção seria uma alternativa viável para a expansão do ensino superior para a América Latina, sem os elevados custos dos cursos universitários que pressupõem, constitucionalmente, a indissociabilidade entre o ensino pesquisa e extensão.

Tal política está presente, por exemplo, nas recomendações do BID à reforma estrutural da educação nos países da região nos anos de 1990. Dentre as prioridades apontadas pelo Banco consta a “diversificação da educação pós-secundária com a criação de faculdades e institutos técnicos para atender às novas demandas a custos inferiores aos das universidades” Como é o caso, por exemplo, do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e do Programa de Educação Superior Técnica não-Universitária (PRESTNU), firmados, respectivamente, com Brasil e Argentina em 1997. (CHRISTOPHE, 2005, p.15)

Desde o início dos debates realizados pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, ficou evidente, tanto pelas publicações de importantes pesquisadores tais como Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Marise Nogueira Ramos, entre outros, quanto pelas falas nas audiências públicas realizadas que as argumentações contra o projeto foram muito consistentes e o governo percebeu que se insistisse na tramitação correria o risco de perder na votação do projeto.

Ramos (2009) destacou que a pedagogia das competências introduzida inicialmente pela discussão do PL 1603/96, concretizada pelo decreto 2.208/97, teve relação com a eliminação dos postos de trabalho e com reordenamento social das profissões previsto no modelo de acumulação flexível.

A afirmação desse modelo no ensino técnico e profissionalizante é resultado de um conjunto de fatores que expressam o comprometimento dessa modalidade de ensino com o processo de acumulação capitalista, que impõe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados. Além disso, espera-se que seus agentes (professores, gestores, estudantes) não mantenham a mesma relação com o saber que os professores de disciplinas academicamente constituídas, de modo que a validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços. A ‘pedagogia das competências’ é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar. (RAMOS, 2009, p.5)

Neste meio tempo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), foi aprovada pelo Congresso Nacional e, nela havia um capítulo dedicado a uma modalidade específica de ensino: a Educação Profissional (Capítulo 3, artigos 39 a 42), de forma que o governo deu voz ao pretendido no PL 1603/96 pela edição

de um decreto (2208/97) regulamentador do capítulo da LDB sobre a educação profissional².

O Decreto 2.208/97 organizou a reforma da Educação Profissional, desenhando um modelo de flexibilização e empobrecimento dos currículos, seguindo os preceitos da globalização da economia e o receituário neoliberal que eram as agendas políticas, sociais e econômicas do primeiro mandato de FHC.

Lima Filho (2015), sobre a LDB de 96 e Decreto 2208/97 afirma que:

Quando o Ministério da Educação (MEC) anunciou, em 1995, a intenção de realizar uma reforma no ensino técnico-profissional do país, utilizou-se de um discurso que atribuía à rede das então Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) “problemas e distorções” que apontavam três questões principais: elevado custo, formação longa e desvio da rota esperada dos egressos. Buscava-se, então, maior eficiência (redução de custos) e eficácia (maior rapidez e alcance dos objetivos). Para tanto, o ajuste veio, a partir de 1996, após a abertura oferecida pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) genérica e frouxa, mediante medidas tópicas e focadas de redefinição do marco legal. No caso, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que separava a educação profissional da educação básica no nível técnico, e instituía dois outros níveis, o básico (formação inicial e continuada, sem exigência de anterioridade de escolaridade, ou sem vínculo a processos de elevação de escolaridade) e o tecnológico (de caráter pós-médio ou superior), além de outras medidas de flexibilização quanto à formação docente, financiamento e construção curricular (formadores, fontes de custeio alternativas e itinerários formativos baseados em competências, atitudes e habilidades). (LIMA FILHO, 2015, p.206)

Na discussão da agenda neoliberal, a formação humanista, com foco na formação integral do trabalhador foi substituída pela formação tecnicista, voltada aos interesses do mercado. Sobre as contradições entre um modelo e outro, Afonso e Gonzalez (2014) afirmam:

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é historicamente influenciada por diferentes concepções de formação, dentre elas a que defende uma formação voltada para atender aos anseios dos arranjos produtivos, ao modelo de desenvolvimento econômico, implicando em uma formação tecnicista com foco no mercado de trabalho; ou a que almeja uma formação profissional humanista, unitária ou na perspectiva da politecnia, com foco na formação integral do trabalhador. Essas contradições se apresentam em toda a história da EPT no Brasil e a sua defesa, adesão e/ou comprometimento e definição através de políticas públicas ou de governo estão em constante mutação, influenciadas por diferentes agentes que emergem em dados momentos dessa linha do tempo. (AFONSO, GONZALEZ, 2014, p. 1)

² Naquela época a denominação ainda não era educação profissional e tecnológica.

O artigo 3 do Decreto 2.209/97 especificava a abrangência da educação profissional em três níveis de ensino:

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

- I - básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, Decreto 2.208, 1997)

O texto de apresentação do decreto 2.208/97 esclarecia detalhes sobre os três níveis da EPT.

- Nível básico: Destinado à qualificação e requalificação básicas de trabalhadores, independente de escolaridade prévia. É uma modalidade de educação não formal e de duração variável, que pode ser ministrada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.
- Nível técnico: Destinado à oferta de habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de cursos de nível médio. Será oferecido de forma concomitante ou seqüencial a este; será estruturado por áreas e setores da economia; seus currículos deverão ser organizados a partir de perfil de competências necessárias à atividade requerida e serão oferecidos sob forma de módulos, que poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional.
- Nível tecnológico: Compreende cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos de cursos médio e técnico, e serão estruturados para atender os diversos setores da economia.

Para todos os níveis, ao final de cada módulo cursado, seriam conferidos certificados de qualificação e, através de exames, expedidos certificados de competência para fins de reconhecimento de estudos e dispensa dos mesmos nos respectivos cursos.

Assim, a pedagogia das competências, ideia central trazida pelo decreto 2.208/97, reconfigura toda a organização escolar que até então se estabelecera no país. A passagem da qualificação e suas conseqüentes profissões para as competências e suas conseqüentes funções laborais, redefinem o trabalho, o trabalhador e o estudante, de uma forma instável, e, segundo Ramos (2009):

A pedagogia das competências reconfigura, então, o papel da escola. Se a escola moderna comprometeu-se com a sustentação do núcleo básico da socialização conferido pela família e com a construção de identidades individuais e sociais, contribuindo, assim, para a identificação dos projetos subjetivos com um projeto de sociedade; na pós-modernidade a escola é uma instituição mediadora da constituição da alteridade e de identidades autônomas e flexíveis, contribuindo para a elaboração dos projetos subjetivos no sentido de torná-los maleáveis o suficiente para se transformarem no

projeto possível em face da instabilidade da vida contemporânea. Atuar na elaboração dos projetos possíveis é construir um novo profissionalismo que implica preparar os indivíduos para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas, para o subemprego, para o trabalho autônomo ou para o não-trabalho. Em outras palavras, a 'pedagogia das competências' pretende preparar os indivíduos para a adaptação permanente ao meio social instável da contemporaneidade. (RAMOS, 2009, p.5)

A reforma estabelecida pelo Decreto 2.208/97 promoveu a separação entre a formação específica e a formação geral; empobreceu os currículos; estreitou os conhecimentos e permitiu saídas intermediárias a partir de certificados de qualificação, que orientavam os estudos para a formação unidimensional.

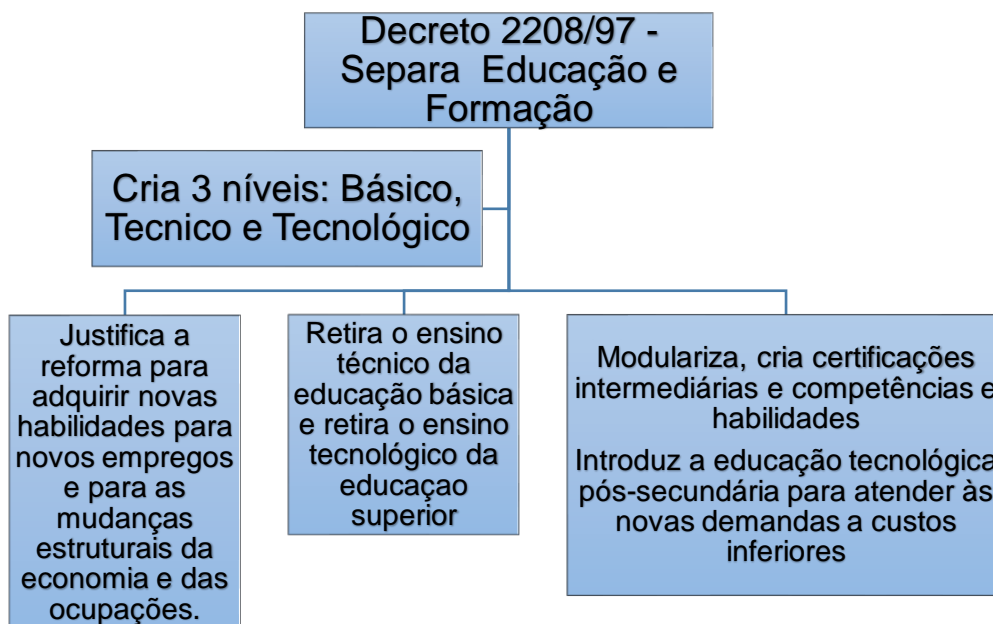
Esta avaliação também se faz presente em estudo de Afonso e Gonzalez (2014)

Por força de decreto, mas com poder de lei, a serviço de uma corrente e contrariando várias outras, determinaram-se várias e significativas mudanças na EPT do Brasil. Essa política de governo deixou claro seu compromisso com uma formação tecnicista voltada para o mercado de trabalho e flexível de acordo com os interesses econômicos, exterminando a possibilidade de uma formação mais humanística e unitária, através de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. (AFONSO, GONZALEZ, 2014, p.3)

A proposta do Decreto 2.208/97 é resumida na figura 4, destacando que as alterações introduzidas por ele foram bastante significativas, principalmente a inserção de 3 níveis de ensino especificamente para a educação profissional (ainda não era tecnológica na época da implantação do decreto); a retirada do ensino tecnológico do capítulo da educação superior e do ensino técnico da educação básica, bem como a introdução das competências profissionais.

Estas alterações estão representadas na Figura 4.

Figura 4 – Propostas de mudanças trazidas pelo Decreto 2.208/97



Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Os impactos da reforma imposta pelo Decreto 2.008/97 para as escolas técnicas e faculdades de tecnologia do CEETEPS pareciam não importar para o governo paulista, pois, as reformas eram imperiosas para que o governo tivesse acesso aos recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), num total de U\$ 500 milhões, que seriam usados para a implantação da nova modalidade de educação no país, como registrou o Ministro Paulo Renato Souza em entrevista para a revista do CEETEPS:

No início deste ano, negociamos um empréstimo com o Banco Interamericano (BID) no valor de \$500 milhões. [...] E o CEETEPS está incluído nessa expansão, conforme tenho conversado com o governador Mário Covas e o Secretário da SCTDE, Émerson Kapaz. (SÃO PAULO, CEETEPS, 2007, p.7-8)

Como relator da proposta de implantação do Decreto 2.208/97 nas escolas técnicas do CEETEPS, apresentada pela Coordenadoria de Ensino Técnico (CETEC), o Prof. Dr. Guilherme Eugênio Fellipo Fernandes, conselheiro representante da UNESP, ao analisar o Processo CEETEPS 2828/97 fez diversas considerações ao Conselho Deliberativo da autarquia, das quais destacam-se:

Há grande risco de desorganização do sistema.
A pressa é inimiga da perfeição.
Na proposta apresentada, não existe qualquer indicação concreta que justifique a criação ou extinção desta ou daquela habilitação.
Não é dado conhecer o impacto orçamentário da implantação desta proposta.

O formato proposto não é inédito, sequer pode ser considerado moderno. Outra questão que me preocupa sobremaneira é o oferecimento de ensino técnico tanto para jovens quanto para adultos. As turmas não podem ser conjuntas. Poucas experiências nesse sentido deram certo. Apelo veementemente para que as turmas de jovens e adultos sejam separadas.

E concluiu, conforme pode ser lido na ata do Conselho Deliberativo de outubro de 1997 (integra no anexo E):

No meu entendimento, o Ceeteps está à mercê de uma legislação, senão imperfeita, certamente inacabada. A estrutura vigente há 25 anos foi subitamente desfeita, sem que fossem oferecidas novas diretrizes claras e seguras. Alguns afirmam, talvez com propriedade, que o Ensino Técnico estava ultrapassado e esclerosado, por isso a imperiosa necessidade de sua reforma. Reforma urgente e inadiável. Destruída a velha ordem, inicia-se a reconstrução com base no Parecer 45/72, até que seja providenciada outra base. Em 1972 este Conselheiro ingressava no curso técnico, encantado por aprender a manipular uma régua de cálculo.

Parece que se trata de uma reforma de fachada, apenas para passar a procissão. Faltou o debate. (Grifos nossos)

A reforma do ensino técnico e tecnológico, transformando-os em Educação Profissional e Tecnológica implantada a partir do decreto 2.208/1997 tem origem em determinações do Banco Mundial, com vimos nos trechos destacados do Relatório de 1991. Não é segredo que desde sua criação o BM orienta as políticas nos países periféricos (os subdesenvolvidos ou em desenvolvimento) e o cumprimento de suas orientações geram aportes de recursos milionários para a implantação das políticas determinadas.

Quando da aprovação da LDB de 1996 e a criação do capítulo específico para a Educação Profissional e Tecnológica uma grande dúvida surgiu em virtude da retirada do ensino técnico do nível médio e a retirada do ensino tecnológico do nível superior. O ensino técnico antes do decreto integrava o capítulo da Educação Básica e o ensino tecnológico, integrava a Educação Superior. A criação de um capítulo específico para a Educação Profissional (como foi chamada na primeira edição da LDB de 1996) a transformou num apêndice, nem fazia parte da educação básica e nem integrava o ensino superior.

Foram longos anos e muitas discussões até que o Conselho Nacional de Educação declarasse formalmente, por meio da edição do Parecer CNE/CP nº 29/2002, de 3 de dezembro de 2002, que disciplinava as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia, seguido pela Resolução CNE/CP nº 3/2002, de 18 de dezembro de 2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o

funcionamento dos cursos superiores de tecnologia que estes cursos eram de graduação, porém com características especiais.

A transcrição dos artigos 1º, 4º e 10 da Resolução CNE/CP nº 3/2002, dá a dimensão do problema criado com a retirada do ensino tecnológico do capítulo específico da educação superior:

A educação profissional de nível tecnológico integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias. (Artigo 1º da Resolução CNE/CP nº3/2002)

Os cursos superiores de tecnologia são cursos de graduação, com características especiais, e obedecerão às diretrizes contidas no Parecer CNE/CES nº 436/2001 e conduzirão à obtenção de diploma de tecnólogo. (Artigo 4º da Resolução CNE/CP nº3/2002) (grifos nossos)

As instituições de ensino, ao elaborarem os seus planos ou projetos pedagógicos dos cursos superiores de tecnologia, sem prejuízo do respectivo perfil profissional de conclusão identificado, deverão considerar as atribuições privativas ou exclusivas das profissões regulamentadas por lei". (Artigo 10 da Resolução CNE/CP nº3/2002).

Isso porque o ensino tecnológico não era parte do sistema de ensino superior do país e o decreto também descaracterizava o ensino tecnológico, propondo a constituição de um modelo de ensino superior alternativo ao modelo universitário de ensino, onde a pesquisa e a extensão não necessariamente estariam presentes.

No Estado de São Paulo premissas semelhantes se apresentam no documento *Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior*, elaborado pelo CRUESP.

Ambos os documentos, o paulista e o decreto nacional, respondem ao comunicado do BM de "apoiar esforços dos governos da região [América Latina e Caribe] que promovam a expansão deste tipo de instituições, tanto públicas como privadas", bem como, seguem a advertência de:

Se há um pecado no setor de ESTNU da América Latina é o de tratar de imitar a universidade. Em parte, pela falta de recursos, em parte pela dificuldade de encontrar uma concepção e identidade educativa própria, muitas vezes as instituições desenvolvem carreiras curtas que são recortes das carreiras plenas oferecidas pelas instituições tradicionais ou de maior prestígio. Tampouco investem o suficiente em modelos pedagógicos e antenas com o mercado de trabalho que lhes permita ser mais relevantes para o tipo de clientela que atendem. Não custa sublinhar a idéia de que, mesmo sendo uma instituição superior não universitária, se pode alcançar a excelência e ser muito bom no que se faz sem ter que imitar nem refletir as instituições tradicionais. (BM 1995)

Portanto, o modelo que se propõe é de curta duração, baixo custo, centrado no ensino aplicado, dissociado da pesquisa e da extensão, flexível e em conformidade com as demandas imediatas dos setores produtivos.

Cristophe (2005), analisando as reformas educacionais impostas pelo decreto 2208/97 considera que:

O modelo de ensino superior técnico não universitário foi então retomado pelo Ministério da Educação por meio da modalidade de educação profissional de nível tecnológico, conforme o disposto no Decreto 2208/97. Cursos superiores de tecnologia em especialidades diversas e duração média de seis semestres letivos passaram a ser uma das modalidades de oferta educacional priorizadas pela maioria das escolas técnicas e agrotécnicas que se transformaram em novos CEFET's, de forma que, ao lado dos cinco CEFET's mais antigos, anteriores à reforma educacional em estudo, constituíram-se os novos CEFET's – aqueles que tiveram sua constituição no decorrer da referida reforma. (CRISTOPHE, 2005, p.16)

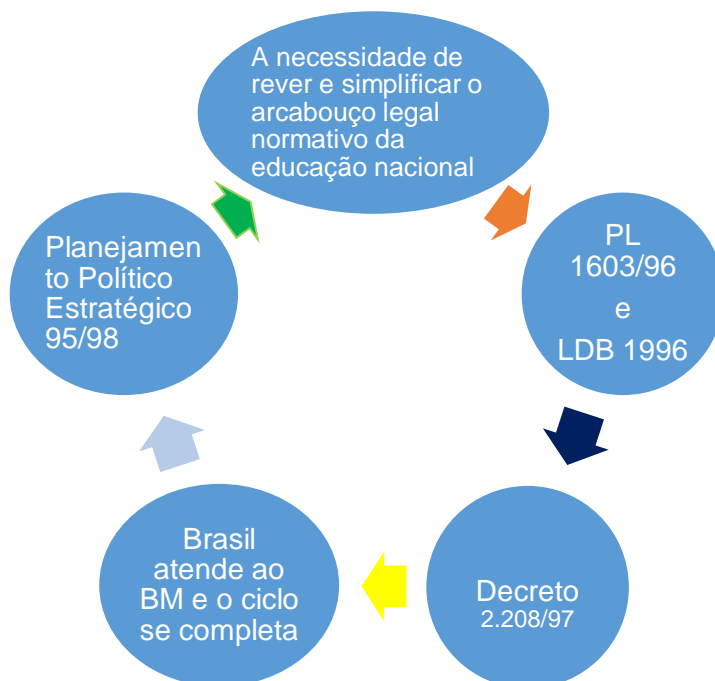
No documento, o Ministério da Educação justificou a ideia de uma reforma para o ensino técnico afirmando os altos custos deste em relação às demais escolas públicas; atendimento de muito poucos alunos e elitização da clientela que buscava ingresso no ensino superior.

Maués e Mota (2014) consideram que a partir de seus diagnósticos e orientações o Banco Mundial influenciou nas reformas educacionais concebidas e executadas pelo governo brasileiro nos anos 1990. Segundo esses autores, havia um significativo alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial. Os principais quadros responsáveis pelo governo brasileiro em matéria de educação tiveram oportunidade de atuar diretamente no Banco Mundial e em outras agências multilaterais como diretores ou consultores, como foram os casos de Paulo Renato Souza (ministro da Educação durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso), Guiomar Nano de Mello (membro do Conselho Nacional de Educação a partir de 1997 até o fim do mandato de FHC) e Cláudia Costin (ex-ministra da Administração).

A partir do modelo imposto pelo decreto 2208/97 com o empobrecimento dos currículos, a separação entre o ensino médio e o ensino técnico e a possibilidade de um ensino tecnológico não universitário o Estado de São Paulo, que já possuía a maior rede pública de ensino técnico e tecnológico do país deu início à uma expansão de unidades jamais vivida pela autarquia, atendendo às recomendações do Banco Mundial, apropriando-se da legislação nacional para mais uma vez desempenhar o papel de pioneirismo do Estado de São Paulo na educação profissional, sendo as reformas previstas pelo decreto 2.208/97 implantadas quase de imediato.

O ciclo das alterações necessárias às mudanças do modelo educacional do país para a educação profissional e tecnológica, formado no início do governo FHC pode ser resumido na figura 5.

Figura 5 – Ciclo das Reformas no início do governo FHC



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

2.2 Análise das teorias das políticas públicas e sua relação com as reformas educacionais dos anos 1990 e a expansão do CEETEPS

Em 1995, a máxima de que tudo o que era público era ineficiente foi o sustentáculo para as privatizações e venda do patrimônio público nacional e estadual. O cenário da reforma do Estado “máximo” para o Estado “mínimo” ganhou muita visibilidade e apoio da mídia, dos formadores de opinião e dos detentores do capital, o que garantiu o apoio da população, sendo que, no início dos governos FHC e Mário Covas a globalização da economia era unanimidade e, os preceitos da agenda neoliberal, o estado mínimo, as privatizações e o ataque à coisa pública eram tratados pela mídia diariamente.

Como já foi considerado neste capítulo, as reformas introduzidas na EPT, balizadas pelo BM, pressupunham as demandas da globalização da economia como a flexibilização das relações do trabalho na América Latina e Caribe; o barateamento

de seus custos; a ampliação da oferta desta modalidade aos mais pobres e aos trabalhadores, com o propósito de atender às novas exigências e estabilizar as democracias liberais emergentes.

A teoria do capital humano foi substituída pela tese da empregabilidade e o discurso brasileiro para a definição da nova política para a educação profissional destacava:

1. Falta de formação profissional dos trabalhadores. Há empregos qualificados de sobra, mas não há trabalhadores devidamente qualificados para ocupa-los e isso é um entrave ao desenvolvimento nacional;
2. O atraso tecnológico nacional precisa ser superado com formação qualificada para dar os saltos de competitividade que o mundo globalizado requer e
3. A massa de jovens ingressante no ensino médio após a universalização do ensino fundamental, requerendo dos governos oferta de educação para o segmento dos estudos, ou com a profissionalização, ou com a educação superior universitária.

Nos países da America Latina e Caribe o discurso também seguiu na linha da competitividade para ingresso no mundo globalizado. A empregabilidade foi apresentada como alavanca para a superação do desemprego e os governos passaram a tratar a educação como resposta direta à obtenção da “empregabilidade”

Posto dissociado do direito à educação, o termo 'empregabilidade' articulou e deu coerência a um conjunto de orientações técnicas do quadro de especialistas do Banco Mundial, que foi apresentado como fundamental na superação da crise do desemprego dos anos 80 e 90, e que resultou em ações efetivas no campo da educação. (MOTTA, 2008, p 5)

Não foi então surpresa quando estudos para análise da internacionalização econômica, democratização e gastos sociais por realizados por Avelino, Brown e Hunter (2017) resultaram que a educação é um componente importante da competitividade internacional. Explicam:

A extensão que as economias abertas dão para o capital humano depende em parte do contexto político. A presença de democracia aumenta os gastos com a educação mais não aumenta os gastos com a saúde ou previdência social. Esta descoberta é o ponto de convergência mais nítido entre nosso estudo e o de Kaufman e Segura (2001). O elo democracia-educação é suficientemente robusto para que ambos os estudos tenham obtido os mesmos resultados, apesar de medirem as influencias internacionais de maneiras diferentes (AVELINO, BROWN, HUNTER, 2017, p. 231-232)

Os autores trazem dados de uma pesquisa feita em 1998 cuja pergunta era:

Da lista de problemas que eu vou mostrar, qual você considera mais importante? As opções eram: educação, mercado de trabalho, crime e drogas, corrupção, pobreza, inflação, terrorismo, saúde, outros e não sei. (AVELINO, BROWN, HUNTER, 2017, p. 232)

A resposta à pergunta foi, predominante, **educação**.

Ao tratar do estado da arte da pesquisa em políticas públicas, Celina Souza, destaca que a maioria dos países em desenvolvimento e de democracia recente, como era o caso do Brasil em 1995, não haviam conseguido desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento (SOUZA, 2017 p. 65)

Reflete ainda Souza (2017) que, nas últimas décadas houve um ressurgimento da importância do estudo das políticas públicas, “assim como das instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação.” (SOUZA, 2017, p.65)

A autora descreve as ideias centrais dos pais fundadores da área, quais sejam, Harold Laswell; Herbert Simon; Charles Edward Lindblom e David Easton, as quais compõem o Quadro 1:

Quadro 1 – Análise das políticas públicas (autores e conceitos fundamentais)

Autores	Conceitos
H. Laswell	1936 introduziu a expressão <i>policy analysis</i> (análise de política pública), como “forma de conciliar conhecimento científico e acadêmico com a produção empírica dos governos.” (SOUZA, 2017, p.67)
H. Simon	1957 introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (<i>policy makers</i>), cuja é “sempre limitada por problemas tais como informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, auto interesse dos decisores, etc.” (SOUZA, 2017, p.67)
Lindblom	Questionou os “pais” anteriores e propôs, na década de 1970, como forma de análise das políticas públicas “as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório, o qual não teria necessariamente um fim ou um princípio.” (SOUZA, 2017, p.68)
Easton	Na década de 1960, definiu política pública como “um sistema, uma relação entre formulação, resultados e o ambiente.” (SOUZA, 2017, p.68)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Souza, 2017

Lindblom e Easton consideram ainda que além da racionalidade, outros fatores influenciam as políticas públicas e seus atores, como as eleições, os partidos políticos, os grupos de interesse e a mídia “que influenciam os resultados e os efeitos.” (SOUZA, 2017, p.68). Assim, a autora considera que em geral, as definições de políticas

públicas assumem uma “visão holística do tema”, ou seja,

[...] onde o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesse contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa desses fatores. (SOUZA, 2017, p.69)

Há modelos e teorias a respeito da implantação das políticas públicas pelos governos. A mais conhecida é “a política pública faz a política” atribuída a Theodor Lowi, significando que “cada tipo de política pública vai encontrar diferentes formas de apoio e rejeição e que disputas em torno de sua decisão passam por arenas diferentes.” (SOUZA, 2017, p.72)

Para Souza, (2017), a formulação de cada tipo de política pública desenvolve-se num ciclo, chamado Ciclo da Política Pública, que é “constituído pelos seguintes estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação, conforme demonstrado na figura 6:

Figura 6 – Desenho do Ciclo da Política



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Souza, 2017

Algumas vertentes do ciclo da política pública focalizam mais os participantes do processo decisório e outras o processo de formulação da política pública.

À pergunta de como os governos definem suas agendas, são dados três tipos de respostas:

1. Foco no problema: É a existência do problema que vai definir que algo precisa ser feito sobre ele;

2. Foco na política: Como se constrói a consciência coletiva sobre a necessidade de se enfrentar um problema. “Essa construção se faria via processo eleitoral, mudanças nos partidos que governam ou via mudanças nas ideologias (forma de ver o mundo)” (SOUZA, 2017, p.74);
3. Foco nos participantes: Que são os visíveis (políticos, mídia, partidos, grupos de pressão) e os invisíveis, tais como acadêmicos e burocratas. Os primeiros definem a agenda e os segundos as alternativas. (SOUZA, 2017, p.74)

Em resumo, Souza (2017) destaca que sobre políticas públicas, seus modelos e definições, cujos elementos principais são destacados no quadro 2, quando se estabelece um relacionamento entre os destaques da autora e a expansão do CEETEPS.

Quadro 2 – Comparação entre a expansão do CEETEPS e os elementos principais de definição das políticas públicas

Elementos principais das políticas públicas	Comparação com a expansão do CEETEPS
A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.	O governo precisou atender as recomendações do BM para o acesso ao financiamento e justificou, para a população, que a escola técnica era cara, elitista e que a reforma iria atender à população mais necessitada
A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada nos governos, e não necessariamente se restringe aos participantes formais, já que os informais são também importantes.	O governo paulista pode implantar a sua política estadual de expansão a partir de decisões em nível federal, mas outros atores contribuíram para o processo, como o Banco Mundial, a imprensa e os formadores de opinião, como Claudio Moura e Castro.
A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.	No caso se baseou em leis, mas as diversas formatações criadas no governo paulista foram de iniciativa própria.
A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados;	O desmonte da estrutura anterior, eficaz, porém cara e as eleições foram os objetivos pretendidos.
A política pública, embora tenha impactos a curto prazo, é uma política de longo prazo.	A expansão teve início em 2000 mas até hoje continua, em ritmo desacelerado mas se mantém.
A política pública envolve processos subsequentes após a sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.	Muitos dos cursos implantados na expansão já foram fechados. Os recursos para obras e para manutenção das escolas criadas e as existentes são escassos. A avaliação do governo foi fechar muitos cursos, trocar a tecnologia por gestão, que requer menos investimentos e reduzir ainda mais os currículos, reduzindo gastos com pessoal. Tudo isso a partir de indicadores de “qualidade” criados pelo próprio governo.
Estudos sobre política pública focalizam processos, atores e a construção de regras, distinguindo-se dos estudos sobre	A expansão se caracteriza como política pública. Não há estudos do governo sobre as consequências de suas reformas muito menos dos resultados, mas, os

política social, cujo foco está nas consequências e nos resultados da política. (SOUZA, 2017, p.80)

indicadores de vestibular e Vestibulinho já indicam o fracasso do modelo, com altos índices de evasão nas unidades e baixa demanda.³

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Souza, 2017

Segundo Souza, as políticas públicas são um campo do conhecimento, que trata ao mesmo tempo de analisar o “governo em ação e as ações do governo”, sendo a formulação das políticas públicas o estágio em que “os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações, que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.” (SOUZA, 2017, p. 63).

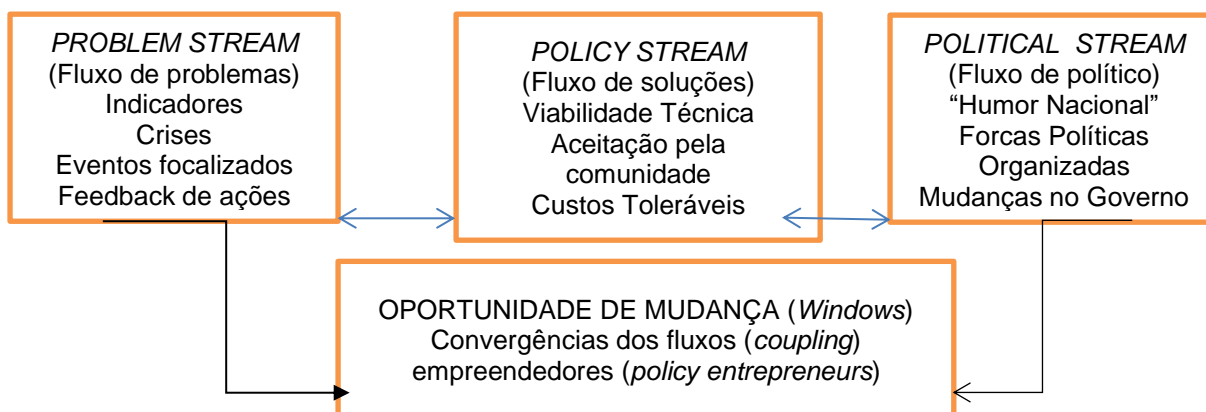
É certo que os programas e ações do governo estadual transformaram as características e a organização do CEETEPS, como será analisado no capítulo 3 deste estudo, mas além da teoria sobre a definição das políticas públicas, também há modelos desenhados para a sua implantação. Capella (2017) observa que dois modelos se destacam na explicação das construções e alterações das agendas governamentais:

O modelo de Múltiplos Fluxos (*Multiple Stream Model*), desenvolvido por John Kingdon (2003), e o Modelo de Equilíbrio Pontuado (*Punctuated Equilibrium Model*), de Frank Baumgartner e Brian Jones (1993). (CAPELLA, 2017, p. 87). A explicação de como uma ideia se insere no conjunto de preocupações dos formuladores de políticas, transformando-se em uma política pública por 3 mecanismos distintos, como afirma Capella:

As questões transformam-se em problemas ao chamar a atenção dos participantes de um processo decisório, despertando a necessidade de ação por meio de três mecanismos básicos: indicadores; eventos, crises e símbolos; e feedback das ações governamentais. (CAPELLA, 2017, p.90)

No modelo de Kingdon, o desenho se dá como apresentado na Figura 7:

Figura 7 – Modelo de Múltiplos Fluxos (*Multiple Streams Model*)



³ Para os dados completos sobre demanda de vestibular e Vestibulinho acessar www.cps/cetec

AGENDA-SETTING
Acesso de uma questão à
agenda

Fonte: Capella (2017)

O modelo analisa a interrelação entre o fluxo de problemas (*problem stream*) e o fluxo da política (*political stream*) com base no ciclo de soluções (*policy stream*).

Para Capella (2017) no modelo de Kingdon a ideia central é que alguns atores são influentes na definição da agenda governamental, mas, a influência do presidente é central na definição desta.

Por manejar recursos institucionais (principalmente o poder de veto e o poder de nomear pessoas para cargos chave do processo decisório), recursos organizacionais e recursos de comando e atenção pública, o presidente é considerado por Kingdon o ator mais forte na definição da agenda. (CAPELLA, 2017, p.99)

Complementando o modelo de Kingdon, que recebeu várias críticas e propostas de alterações desde sua formulação inicial, principalmente na incorporação das instituições no processo de formulação de políticas públicas, outro modelo muito difundido é o modelo de Equilíbrio Pontuado (*Punctuated Edquilibrium*) de Baumgartner e Jones (B&J). Os autores o definem como

A teoria do equilíbrio pontuado procura explicar uma observação simples: os processos políticos são muitas vezes guiados por uma lógica de estabilidade e incrementalismo, mas às vezes produzem também mudanças em grande escala (Baumgartner e Jones, 1999:97) in Capella (2017)

Nesse modelo, explica Capella (2017)

Longos períodos de estabilidade em que as mudanças se processam de forma lenta, incremental e linear, são interrompidos por momentos de rápida mudança (*punctuations*). Essa ideia é aplicada às agendas que mudam de forma rápida devido a que os autores chamam de *feedback* positivo; algumas questões se tornam importantes, atraindo outras que se difundem como um efeito cascata (*bandwagon*), tal como descrito por Kingdon no processo de difusão das ideias dentro das *policy communities*. Quando isso acontece, algumas ideias tornam-se populares e se disseminam, tomando o lugar antes ocupado por antigas propostas e abrindo espaço para novos movimentos políticos. (CAPELLA, 2017, p. 111)

Mas ambos os modelos não se excluem, ao contrário, há mais convergências do que divergências entre eles. A principal diferença está na definição do papel dos grupos de interesse na definição da agenda, enquanto Kingdon não os centraliza, B&J os consideram desempenharem papel importante. Mas, ambos consideram, segundo Capella (2017, p.113) que para um problema entrar na agenda dos governos é preciso haver consenso em torno de uma política que efetue a ligação entre o problema

apresentado e as possíveis soluções, sendo a disputa entre os atores para a criação do consenso um elemento central na luta política.

Um resumo com as principais características de ambos os modelos é apresentado por Capella (2017) no Quadro 3:

Quadro 3 – Agenda-setting. Os modelos de Kingdon e Baumgartner & Jones.

	KINGDON MULTIPLE STREAMS MODEL	BAUMGARTNER & JONES PUNCTUATED EQUILIBRIUM MODEL
PROBLEMAS	Não há vínculo causal entre problemas e soluções. Questões não se transformam em problemas automaticamente: problemas são construções que envolvem interpretação sobre a dinâmica social. Definição de problemas é fundamental para atrair a atenção dos formuladores de políticas. Problemas são representados por meio de indicadores, eventos, crises e símbolos que relacionam questões a problemas.	Não há vínculo causal entre problemas e soluções. Questões não se transformam em problemas automaticamente: problemas são construídos (<i>policy images</i>) e difundidos. Definição de problemas é essencial para atrair a atenção em torno de uma questão Problemas são representados por meio de componentes empíricos e valorativos (<i>tone</i>): números, estatísticas, argumentações, histórias causais.
SOLUÇÕES	Não são desenvolvidas necessariamente para resolver um problema. Geradas nas comunidades (<i>policy communities</i>), difundem-se e espalham-se (<i>bandwagon</i>) no processo de amaciamento (<i>soften up</i>). Soluções tecnicamente viáveis, que representam valores compartilhados, contam com consentimento público, e a receptividade dos formuladores de políticas com maiores chances de chegar à agenda.	Não são desenvolvidas necessariamente para resolver um problema. Geradas nos subsistemas, difundem-se e espalham-se rapidamente (<i>bandwagon</i>). Soluções que têm imagens fortemente vinculadas a uma instituição e representam valores políticos (<i>policy images</i>) têm maiores chances de chegar ao macrossistema.
DINAMICA POLÍTICO- INSTITUCIO NAL	O contexto político cria “solo fértil” para problemas e soluções. “Clima nacional”, forças políticas organizadas e mudanças no governo são fatores que afetam a agenda. Ideias, e não apenas poder, influência, pressão e estratégia são fundamentais nos jogos políticos.	O contexto político e institucional exerce influência sobre a definição de problemas e soluções. Imagens sustentam arranjos institucionais (<i>policy venues</i>), incentivando ou restringindo a mudança na agenda. Disputa em torno da <i>policy image</i> é fundamental na luta política.
ATORES	O presidente exerce influência decisiva sobre a agenda. Alta burocracia e Legislativo também afetam a agenda. Grupos de interesse atuam mais no sentido de bloquear questões do que leva-las à agenda. A mídia retrata questões já presentes na agenda, não influenciando na sua formação.	O presidente exerce influência decisiva sobre a agenda. Grupos de interesse desempenham papel importante na definição das questões. A mídia direciona a atenção dos indivíduos, sendo fundamental à formação da agenda.
MUDANCA NA AGENDA	Oportunidades de mudança (<i>Windows</i>) possibilitam ao empreendedor (<i>policy entrepreneur</i>) efetuar a convergência de problemas, soluções e dinâmica política	Momentos críticos, em que uma questão chega ao macrossistema, favorecem rápidas mudanças (<i>punctuations</i>) em subsistemas anteriormente estáveis.

	(<i>coupling</i>), mudando a agenda.	<i>Policy entrepreneurs</i> , imagens compartilhadas (<i>policy images</i>) e a questão institucional são fundamentais nesse processo.
--	--	--

Fonte: Capella (2017)

Observa-se no Quadro 4, que a expansão do CEETEPS desenvolvida no Estado de São Paulo pelos governos do PSDB, tem elementos de ambos os modelos apresentados por Capella.

Quadro 4 – Os modelos das políticas públicas e a expansão do CEETEPS

PROBLEMAS Problemas são representados por meio de componentes empíricos e valorativos (<i>tone</i>): números, estatísticas, argumentações, histórias causais:	O problema trazido pelo Banco Mundial para os países da América Latina e Caribe na década de 1990 era a oferta de educação para os jovens, para aquisição do capital humano necessário ao desenvolvimento da região. O problema localizado no país era a grande massa de jovens que se formava no ensino médio, buscando o ensino superior para a obtenção do capital humano requerido pelos empregos e a necessidade de seu barateamento.
SOLUÇÕES Não são desenvolvidas necessariamente para resolver um problema. Geradas nos subsistemas, difundem-se e espalham-se rapidamente (<i>bandwagon</i>):	Solução foi apresentada pelo Banco Mundial, com a reforma da educação para obtenção de trabalhadores flexíveis e atendimento da população menos favorecida A reforma foi iniciada em 1996 e implantada em 1998. A partir da reforma da educação profissional e tecnológica é que a expansão do CEETEPS foi possível.
DINAMICA POLÍTICO-INSTITUCIONAL O contexto político cria “solo fértil” para problemas e soluções. “Clima nacional”, forcas políticas organizadas e mudanças no governo são fatores que afetam a agenda.	Tanto em São Paulo, quanto em âmbito nacional os governos eram recém empossados. O clima nacional era propício e afável para as reformas que estes governos quisessem implantar.
ATORES Grupos de interesse desempenham papel importante na definição das questões. A mídia direciona a atenção dos indivíduos, sendo fundamental à formação da agenda	Banco Mundial, Governo Federal e Governo Estadual. A mídia e seus interlocutores teve um papel muito importante, especialmente Claudio Moura e Castro, articulista da Revista Veja fazia semanalmente artigos sobre a globalização e necessidade das reformas.
MUDANÇA NA AGENDA Oportunidades de mudança possibilitam ao empreendedor efetuar a convergência de problemas, soluções e dinâmica política mudando a agenda.	Transformam-se redes consolidadas de educação profissional e tecnológica formada pelos Institutos Federais e o CEETEPS em uma rede de formação profissional, com cursos aligeirados e sem pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Capella, 2017

Assim, o estudo da expansão do CEETEPS como uma política pública para o

desenvolvimento do capital humano em atendimento a agenda neoliberal imposta pela globalização da economia e, como estratégia para a agenda eleitoral do PSDB em São Paulo pode ser uma das tentativas de entender os desafios impostos pelo Banco Mundial aos países periféricos.

2.3- Caracterização do Ceeteps: origens e expansão inicial

O Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica “Paula Souza” – CEETEPS, é uma autarquia de regime especial associada e vinculada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP desde 1976. Foi criado em 1969 com o objetivo de articular a educação profissional e tecnológica nos graus de ensino médio e superior. Sua história, repleta de transformações estruturais, descreve a sua vocação para o processo de expansão.

A criação do CEETEPS foi precedida pelo trabalho de um Grupo de Estudos nomeado pelo Governador Abreu Sodré que, inicialmente, propôs ao governador criar o “Instituto Tecnológico Educacional do Estado” cujo modelo seria a base para a criação de outros institutos congêneres nos diversos municípios do estado e teria como papel a oferta de habilitações intermediárias de grau superior em campos prioritários da tecnologia, bem como a oferta de cursos de formação de docentes para o ensino técnico.

O governador, no entanto, ao invés de criar vários institutos, optou pela criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, enfatizando a “necessidade de eliminar o mito da inferioridade do trabalho técnico e a importância, numa terra em que se deseja ordem e progresso, do estímulo ao desenvolvimento do ensino da tecnologia em suas variadas manifestações.” (UNESP, 1991)

Desde 1964 o país estava sob o regime da ditadura militar e em 1969 o país entrava no período denominado “milagre econômico”, demandando formação de mão de obra especializada para o parque industrial que se instalara, principalmente no estado de São Paulo. Assim, pelos poderes instituídos pelo Ato Institucional nº 5, por meio do Decreto Lei Complementar s/n de 6 de outubro de 1969, o Governador Abreu Sodré criou o CEETEPS, com a finalidade da articulação, da realização e do desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior, devendo para isso, como descrito no artigo primeiro:

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 (Decreto lei de 6 de outubro de 1969).

Iniciou o CEETEPS então suas atividades em 1969, sendo o seu embrião os cursos de tecnologia da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba e, na sequência, incorporando à sua estrutura a Faculdade de Tecnologia de São Paulo.

Disse o Governador sobre sua obra:

O CEETEPS era mais que uma solução de emergência, um instrumento de que nos possamos valer para eliminar a estratificação, alargar as oportunidades, apagar a imagem da escola como fornecedora de uma clientela privilegiada, abolir o culto do diploma pelo diploma, cultivar a probidade e a competência: enfim, um instrumento de educação. (UNESP, 1991)

De 1968 a 1973 várias legislações regulamentaram a criação e a estrutura do CEETEPS, destacando que inicialmente a proposta era de um instituto tecnológico mas se constituiu como um Centro de Educação Tecnológica, e, naquela época sua vinculação era com a Secretaria da Educação. As legislações seguem apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 - A legislação do CEETEPS nas décadas de 1960 e 1970. :

Ano	Data	Nº	Legislação	Assunto
1968	15/01/1968	2.001	Resolução	Constitui Grupo de Trabalho para Implantação de Cursos Superiores de 2 a 3 anos
	21/02/1968	49.327	Decreto	Cria - CASES - Secretaria da Educação Grupo de Trabalho Promoção do Ensino Tecnológico Superior
1969	22/05/1969	384	Parecer	Criação do Instituto de Ensino Técnico "Paula Souza".
	27/01/1969	51.319	Decreto	Dispõe sobre a Estrutura Administrativa da Secretaria da Educação
	09/04/1969	2.227	Resolução	Constitui Comissão Especial para instalação e funcionamento Instituto Tecnológico Educacional do Estado
	06/10/1969	s/n	Decreto-Lei	Cria - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza de São Paulo
1970	20/05/1970	243	Decreto-Lei	Cria - FATEC Sorocaba
	16/07/1970	52.491	Decreto	Dá nova redação ao Decreto 51.319/69, sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Educação e vincula o Ceeteps
	26/11/1970	52.566	Decreto	Coordenadoria do Ensino Técnico da SE, coordena as atividades do CEETEPS, e da FATEC de Sorocaba

1971	11/03/1971	s/n	Decreto	Dispõe sobre o funcionamento IPEI, anexo ao CEETEPS
	22/09/1971	52.803	Decreto	Dá nova redação ao Decreto 51.319/69, subordinando FATEC de Sorocaba ao CEETEPS
1972	25/05/1905	681	Parecer	CEETPS - Autorização CEE - Ter denominação Faculdade de Tecnologia de São Paulo
1973	10/04/1973	1.418	Decreto	Denominação – Centro Estadual de Educação Tecnológica e altera a Constituição de seus cursos

Fonte: Grupo de Informações Documentárias, GID (CEETEPS, 2019)

Até 1976 esta estrutura de apenas duas Faculdades de Tecnologia se manteve, quando então, o Governador Paulo Egydio Martins reformulou o sistema educacional paulista, optando por não mais permitir a existência de institutos e faculdades isoladas. Assim, os treze institutos públicos isolados em funcionamento naquele ano foram fundidos na segunda universidade pública do Estado, a UNESP. A primeira universidade pública paulista foi a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934.

O CEETEPS que não era universidade, não era um instituto isolado, muito menos era uma faculdade não foi incorporado como os demais institutos para a formação da UNESP. O CEETEPS era uma autarquia educacional, um centro de formação tecnológica e tinha uma identidade própria, bem como uma personalidade jurídica própria e assim, a solução encontrada pelo governo da época para dar continuidade ao seu plano de unificação dos institutos, ao editar a lei de criação da UNESP, Lei Estadual nº 952 de 31 de janeiro de 1976 foi por associar, por meio do artigo 15 da lei e vincular, através do artigo 16 da mesma lei, o CEETEPS à UNESP. A legislação que resume a vinculação do CEETEPS à UNESP é apresentada no Quadro 6.

Quadro 6 – Legislação sobre a vinculação do CEETEPS à UNESP

Ano	Data	Nº	Legislação	Assunto
1976	30/01/1976	952	Lei	Cria – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
	30/01/1976	952	Lei	O art. 15 transforma o CEETEPS em Autarquia de Regime Especial vinculada e associada UNESP. Artigo 16 -
Ano	Data	Nº	Legislação	Assunto
1978	29/08/1978	12.177	Decreto	Dispõe sobre a aplicação da Lei Complementar 180, de 12/05/78, aos Servidores do CEETEPS

Fonte: GID (CEETEPS, 2019)

Desta forma, o CEETEPS manteve seu patrimônio e sua estrutura. A sua personalidade jurídica foi elevada de autarquia comum para autarquia de regime

especial, condição dada apenas às universidades. O vínculo e a associação do CEETEPS à UNESP pretenderam propiciar à instituição as garantias do sistema universitário, sem, contudo, retirar-lhe a missão descrita em seu ato de criação, qual seja, a articulação do ensino médio com o ensino superior, pela oferta do ensino da tecnologia, papel que não cabia e não cabe à universidade.

Nos anos 1980 boa parte da legislação de pessoal foi modernizada pela UNESP, tendo em vista os artigos 15 e 16 da sua lei de criação, conforme se resume no Quadro 7.

Quadro 7 – Legislação acerca do pessoal do CEETEPS

Ano	Data	Nº	Legislação	Assunto
1981	19/05/1981	17.027	Decreto	Aprova o Regimento do CEETEPS Alterado pelo Decreto 43.064/98.
	31/07/1981	17.412	Decreto	Sistema Retributório dos Docentes e Auxiliares de Magistério do CEETEPS – Alterado pelo Decreto 28.493/88
Ano	Data	Nº	Legislação	Assunto
1983	11/03/1983	20.833	Decreto	Dispõe sobre o Sistema de Administração de Pessoal CEETEPS.
Ano	Data	Nº	Legislação	Assunto
1985	04/09/1985	4.672	Lei	Altera a redação do artigo 10 do Decreto-Lei de 06/10/69 que criou, como entidade autárquica, o Ceeteps

Fonte: GID (CEETEPS, 2019)

A partir da associação e vinculação com a UNESP o caráter empresarial da gestão inicial passou evoluindo para um modelo mais acadêmico, e o CEETEPS foi se consolidando no cenário educacional paulista como a estrutura responsável pelas Faculdades de Tecnologia, Sorocaba e São Paulo até que, em dezembro de 1980 o Governador Paulo Salim Maluf editou o Decreto Estadual nº 16.309, incorporando ao CEETEPS seis escolas técnicas que funcionavam até então por meio de convênio entre Município, Estado e União. As escolas técnicas conveniadas eram denominadas escolas técnicas industriais (ETI) e, com o decreto, foram transformadas em escolas técnicas estaduais (ETE). As primeiras escolas incorporadas estão registradas no Quadro 8.

A mais famosa delas era a Escola Técnica Industrial Lauro Gomes, instalada em São Bernardo do Campo, com o propósito de atender ao imenso parque automobilístico daquela cidade e da região do ABC paulista. As outras

unidades eram o Colégio Técnico Industrial Jorge Street, em São Caetano do Sul, o Colégio Polivalente de Americana, o Colégio Industrial Conselheiro Antonio Prado, em Campinas, o Colégio Vasco Antonio Venchiarutti, em Jundiaí e o Colégio João Batista de Lima e Figueiredo, em Mococa, todas muito bem equipadas e que formaram excelentes técnicos para o parque industrial paulista. (LIMA, SANTOS, SANTOS FILHO, 2008, p. 90)

Quadro 8 - Legislação sobre a primeira etapa de incorporação das Escolas Técnicas Estaduais ao CETEPS

Nº UNID.	Município	Legislação-Criação	Legislação – Denominação	
1980				
1	Campinas	16.309, de 04/12/1980	19.403, de 20/08/1982	Conselheiro Antonio Prado
2	Jundiaí	16.309, de 04/12/1980	4.237, de 12/09/1984	Vasco Antonio Venchiarutti
3	Mococa	16.309, de 04/12/1980	19.403, de 20/08/1982	João Baptista de Lima Figueiredo
4	São Bernardo do Campo	16.309, de 04/12/1980	19.403, de 20/08/1982	Lauro Gomes
5	São Caetano do Sul	16.309, de 04/12/1980	19.403, de 20/08/1982	Jorge Street
6	Americana	16.309, de 04/12/1980	19.403, de 20/08/1982	Polivalente de Americana

Fonte: GID (CEETEPS, 2019)

Em 1982, dando sequência ao projeto de expansão, o governador Paulo Maluf incorporou outras seis escolas técnicas, desta vez escolhidas dentre um grupo de cerca de 100 escolas técnicas estaduais. Os estudos da época chegaram a cogitar a incorporação de mais destas escolas, porém, com a mudança de governo os estudos não prosperaram. Desta vez foram incorporados: O Colégio Industrial Júlio de Mesquita, em Santo André; o Colégio Industrial Getúlio Vargas e o Colégio Comercial Camargo Aranha, ambos da capital; o colégio industrial Presidente Vargas, em Mogi das Cruzes, o Colégio Industrial Fernando Prestes e o Ginásio Industrial Rubens de Faria e Souza, ambas em Sorocaba, conforme Quadro 9.

Com a incorporação destas 12 escolas, o governador Paulo Maluf deu legitimidade ao decreto lei de criação do CEETEPS, em conformidade com a regulamentação do ensino superior da época (lei 5.540/68), que buscava a aproximação entre os níveis de ensino. Os tempos da ditadura se esvaíam e era preciso que os governantes, mesmo os indicados, mostrassem respeito à legislação vigente no país. (LIMA, SANTOS, SANTOS FILHO, 2008, p. 91)

Os autores ainda destacam que o período era importante na industrialização

do país e seria necessária a formação de técnicos para o atendimento das empresas multinacionais que se instalavam no Estado de São Paulo e, assim, a opção do governo à época foi estruturar o Centro Paula Souza como instituição de articulação entre o ensino técnico e o ensino tecnológico, ambos bastante respeitados por diferenciarem-se do Sistema S, que então apenas qualificava o trabalhador. (LIMA, SANTOS, SANTOS FILHO, 2008)

Quadro 9 - Legislação sobre a segunda etapa de incorporação das Escolas Técnicas Estaduais ao CEETEPS

Nº UNID.	Município	Legislação-Criação	Legislação – Denominação	
1982				
7	São Paulo - Ipiranga	18.421, de 05/02/1982	18.421, de 05/02/1982	Getúlio Vargas
8	São Paulo – Mooca	18.421, de 05/02/1982	18.421, de 05/02/1982	Prof. Camargo Aranha
9	Mogi das Cruzes	18.421, de 05/02/1982	18.421, de 05/02/1982	Presidente Vargas
10	Santo André	18.421, de 05/02/1982	18.421, de 05/02/1982	Júlio de Mesquita
11	Sorocaba	18.421, de 05/02/1982	18.421, de 05/02/1982	Rubens de Faria e Souza
12	Sorocaba	18.421, de 05/02/1982	18.421, de 05/02/1982	Fernando Prestes

Fonte: GID (CEETEPS, 2019)

O primeiro momento de grande expansão do CEETEPS caracterizou-se, de um lado pela precarização das escolas conveniadas, que perderam sua autonomia e as suas verbas e de outro lado, pela melhoria das escolas trazidas da Secretaria da Educação, que nem verbas próprias ou autonomia possuíam. Os professores e funcionários das escolas conveniadas sofreram seu primeiro processo de arrocho salarial, tendo os salários congelados por mais de um ano, a fim de equiparar os valores aos salários que eram praticados na Secretaria de Educação. Na média, o governo economizou em salários e ganhou em infraestrutura com a escolha das escolas melhor equipadas da Secretaria da Educação para juntar-se às excelentes escolas conveniadas que possuíam equipamentos de última geração. Também o governo passou a oferecer, numa única instituição, vagas para cursos nos setores secundário e terciário da economia.

Para o CEETEPS foi o início efetivo da articulação entre o ensino técnico de nível médio e ensino tecnológico de nível superior, caracterizando-o definitivamente. Desde então o CEETEPS nunca mais parou de cumprir sua vocação para a expansão.

Além da incorporação das 12 escolas das redes conveniada e estadual, na década de 1980 foram criadas 4 unidades, sendo duas FATECs e duas ETECs. Na época a numeração das unidades ainda não era como a atual, e, também a denominação das escolas técnicas estaduais era ETE.

Da criação do CEETEPS em 1969, com sua incorporação pela UNESP em 1976, passando pelos anos 1980 com a incorporação de 12 unidades de ensino técnico, o CEETEPS jamais havia criado uma única unidade, até 1986. As unidades criadas, a legislação e a denominação das escolas estão registradas no Quadro 10.

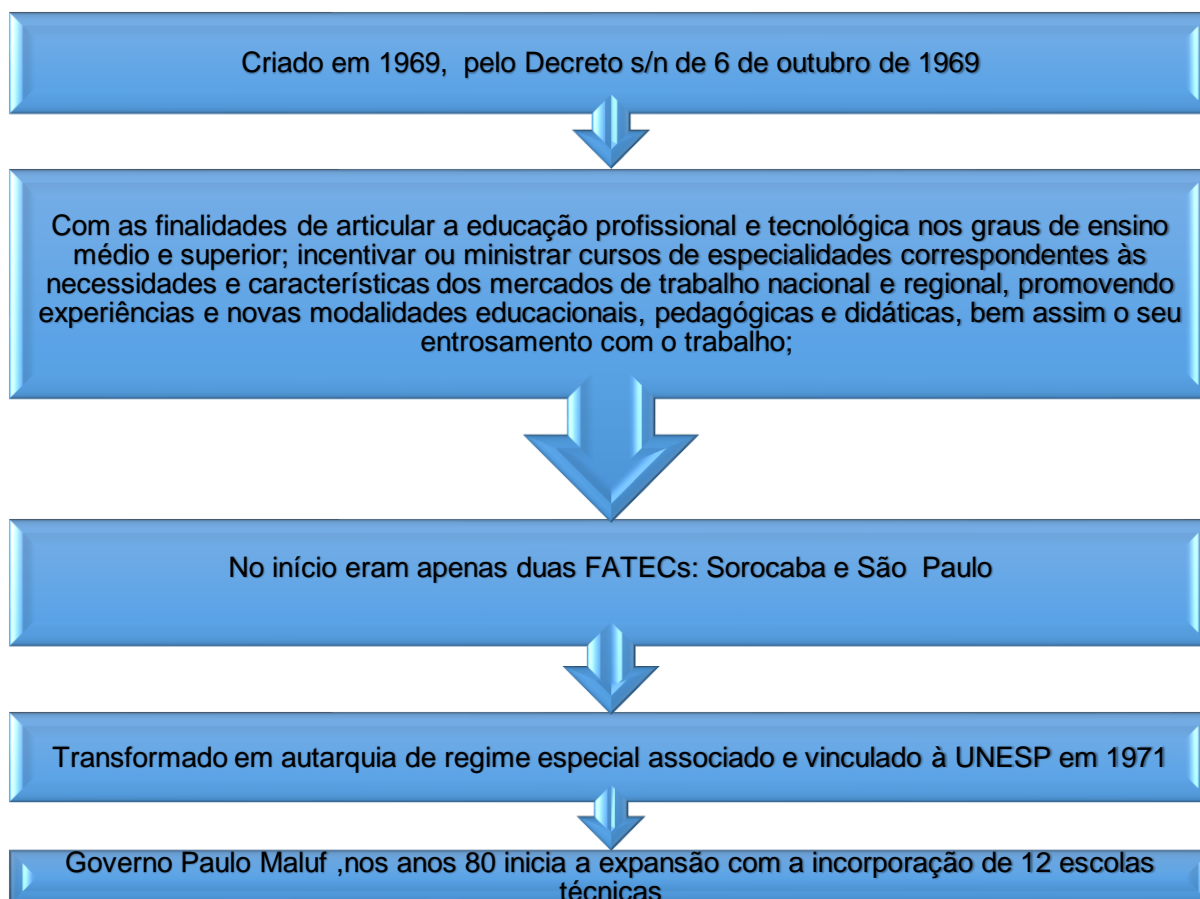
Quadro 10 – Criação das primeiras unidades pelo CEETEPS.

Cidade	Nº UNID.	Legislação - Criação	Legislação – Denominação	
1986				
Americana	3	Decreto 25.850 de 08/09/1986	Lei Estadual 8.348, de 15/07/1993	Faculdade de Tecnologia de Americana
Santos - Baixada Santista	4	Decreto 26.150 de 31/10/1986	Lei Estadual 13.236, de 01/12/2008	Rubens Lara
1988				
São Paulo - Bom Retiro	13	28.217, de 29/02/1988		ETE de São Paulo
Taquaritinga	14	29.099, de 03/11/1988	6.859, de 22/05/1990	Dr. Adail Nunes da Silva

Fonte: GID (CEETEPS, 2019)

A Figura 8 faz uma síntese da caracterização do CEETEPS até a primeira expansão, quando escolas técnicas foram incorporadas ao CEETEPS.

Figura 8 – A caracterização do CEETEPS de 1969 aos anos 1980



Fonte: Elaborada pela autora (2019)

A primeira discussão sobre a expansão surgiu na instituição no final da década de 1980, com a proposta de criação da Universidade Tecnológica Paulista (UTP). O Diretor Superintendente da época, Prof. Oduvaldo Vendramento discursava a favor da expansão para 30 ETECS e 15 FATECS, com o propósito do CEETEPS se tornar o embrião da UTP. O projeto de criação da Universidade tramitou na Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP) nos anos 1990, enquanto o CEETEPS ia se estruturando para nela tornar-se. O quadro 11 registra as unidades que foram criadas no intuito de iniciar a organização para a nova universidade.

Quadro 11 – Criação de unidades na década de 1990.

Cidade	Nº UNID.	Legislação - Criação	Legislação - Denominação	
1990				
Jahu	5	Decreto 31.255 de 23/02/1990	Decreto 39.471, de 07/11/1994 - Lei Estadual 13.901, de 22/12/2009 - Retificação no DOE 28/04/2010, Seção I, Pág.01	Da nova redação a dispositivo que especifica do Decreto 31.255, de 23 de fevereiro de 1990 - Campus - Prefeito Octavio Celso Pacheco de Almeida Prado
1992				
Taquaritinga	6	Decreto 35.236 de 01/07/1992	Lei Estadual 10.403, de 05/11/1999	Campus - Prof. ^a Marlene Maria Miletta Servidoni
1994				
Guaratinguetá	7	Decreto 39.267 de 22/09/1994	Lei Estadual 13.583, de 25/08/2009	Prof. João Mod
Franca - Início das Atividades em 15/09/08	8	Decreto 39.268 de 23/09/1994	Lei Estadual 13.475, de 30/03/2009	Dr Thomaz Novelino
Indaiatuba	9	Decreto 39.326 de 04/10/1994		FATEC
Botucatu	10	Decreto 39.693 de 16/12/1994		FATEC
1997				
Ourinhos	11	Decreto 42.605 de 09/12/1997		FATEC

Fonte: GID (CEETEPS, 2019)

Porém, com a publicação do projeto de lei da UTP na ALESP, ficou definida a nomeação do Prof. Dr. Antonio Celso Arruda, da UNICAMP, como Reitor Pro Tempore da UTP. A escolha do governador em detrimento ao nome do então Diretor Superintendente do CEETEPS, Prof. Oduvaldo Vendrameto, deixou bastante claro que ele não seria nomeado reitor da nova universidade e, de defensor ferrenho do projeto, o prof. Oduvaldo passou a ser contrário ao projeto.

Tantas foram as discussões internas contra e a favor do projeto que as cisões demonstraram não haver maturidade institucional para a sua transformação numa universidade. O projeto foi retirado da pauta da ALESP e o novo governo que assumiu

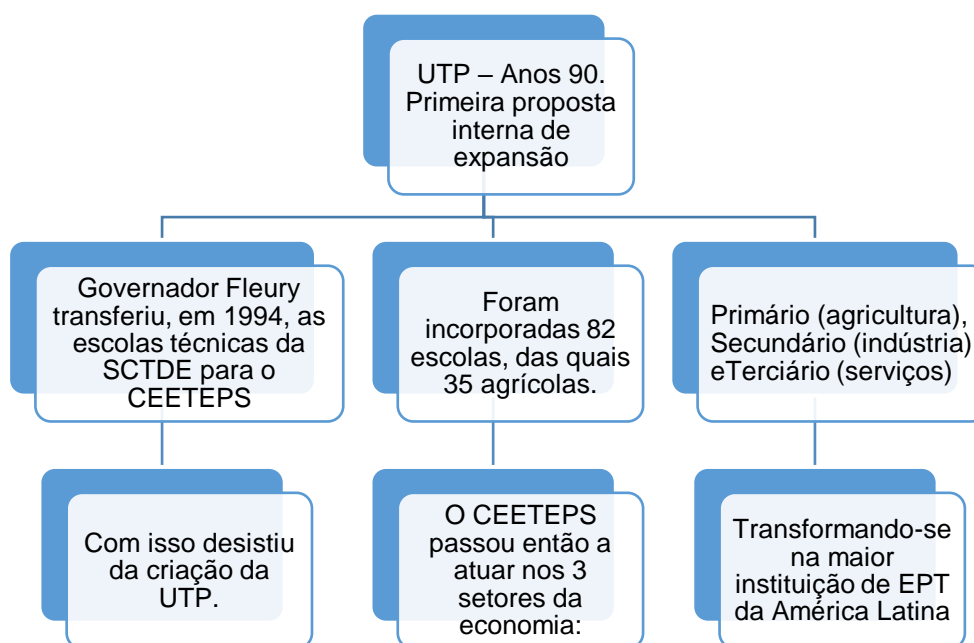
o estado em 1992 entendeu por bem transferir as escolas técnicas da SCTDE para o CEETEPS e desistir definitivamente do projeto de criação da UTP.

Com a incorporação pelo CEETEPS das escolas da rede estadual de educação que estavam, naquela época, subordinadas a uma divisão específica na Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico (SCTDE), na década dos anos 1990 uma grande expansão ocorreu. Foram incorporadas ao CEETEPS 82 escolas técnicas, das quais, 35 eram agrícolas. Com esta incorporação de escolas o CEETEPS passou a oferecer ensino técnico nas três áreas da economia: primária, com as escolas agrícolas, secundária com as escolas industriais e terciárias com as escolas comerciais. (Anexo F)

Caracterizou-se o CEETEPS no início dos anos 1990 como a maior instituição de ensino técnico e tecnológico da América Latina, com 99 escolas Técnicas e 09 FATECS. Até então, a expansão mais se caracterizava por absorção de unidades já existentes do que pela criação de unidades.

Sinteticamente a Figura 9 apresenta as etapas de grande expansão do CEETEPS. Do projeto da UTP no início dos anos 1990 à incorporação das escolas técnicas da Secretaria de Ciência e Tecnologia ao CEETEPS.

Figura 9 – Primeiros passos da expansão do CEETEPS



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

O CEETEPS criado durante o regime militar entrou para o período de redemocratização do país se consolidando numa grande instituição pública de ensino técnico e tecnológico.

Enquanto a ditadura militar se esvaía o país começava nova discussão de seus rumos políticos, com muitos avanços no sentido da consolidação da democracia, no período de 1982 a 1988, que culminou com a promulgação da constituição de 1988, proclamada como “Constituição Cidadã”.

Também nos estados novas constituições foram promulgadas, em São Paulo, especificamente, em 1989, com a garantia da autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, como já previa a Constituição Federal de 1988.

Foi uma época de desenvolvimento e de consolidação do ensino técnico no Brasil. Para as ETECS e as FATECS foi um período de grandes transformações, principalmente na liberdade de discussão dos projetos pedagógicos, o que destacou a instituição no cenário educacional paulista, tornando-se reconhecida nacionalmente e referenciada como instituição de excelência na oferta de ensino técnico e tecnológico. O ensino, a pesquisa e a extensão de serviços à comunidade foram marcas do CEETEPS neste período. Convênios com grandes fundações garantiram a execução de programas interdisciplinares importantes como o projeto Alimentos e o projeto de Reestruturação de Favelas. O projeto alimentos por sua grandeza ganhou até um boletim especial elaborado pelo CEETEPS e os demais projetos são descritos no documento *CEETEPS, RELATÓRIO DE ATIVIDADES/1994* (Anexo D).

No entanto, mudanças importantes começam a acontecer e as recomendações e análises das agências multilaterais no final da década dos anos 1980 e começo dos anos 1990 apontavam para o redirecionamento das escolas técnicas de nível secundário e da educação tecnológica para os países latino-americanos, sob o argumento dos seus altos custos e sua inevitável obsolescência diante das exigências da produção moderna, que requer conhecimentos e habilidades de caráter abrangente e flexível, incompatíveis com a profissionalização estrita concebida pelo modelo taylorista/fordista. A orientação da educação profissional e tecnológica sempre foi influenciada pelos modos de produção e, a lógica do momento era o toyotismo.

Ocorre que mudar o paradigma da educação profissional e tecnológica significava o empobrecimento dos currículos com a diminuição da duração dos cursos;

a separação entre teoria e prática; o fim dos itinerários formativos, a modularização e a terminalidade.

Ao contrário, na visão de diversos especialistas, os cursos de tecnologia não podem ser experiências de treinamento estreito, mas campo fértil e privilegiado para a desejada integração entre teoria e prática, através de sólida base humanística, científica e tecnológica.

Como avalia Gaudêncio Frigotto, em exposição feita no II Congresso Nacional de Educação (Coned):

A formação técnico-profissional centrada nas múltiplas necessidades humanas é condição fundamental de produção e apropriação da tecnologia como extensão e ampliação dos sentidos humanos e como valor de uso. Trata-se de um processo que tem que articular organicamente as relações sociais de produção e as relações culturais e educativas. Nesta perspectiva, deve-se discutir como pode ser desenvolvido um ensino com ênfase tecnológica que se transforme em alternativa educacional valiosa, sob o aspecto social e profissional. Nesta concepção, o dilema educação geral versus educação técnica não se coloca, pois, a profissionalização é entendida como abrangente, constituindo uma concepção de mesmo status social e cultural do que aquela conferida à educação geral. Neste caso, estariam também atendidas as exigências de conhecimentos amplos e articulados e de habilidades flexíveis e compatíveis com uma inserção ativa do jovem no mundo moderno. (II Coned, Belo Horizonte, 1997).

Neste mesmo sentido vários estudos da época, no Brasil e na América Latina confirmavam que a revitalização da escola técnica deveria ser encarada como processo em favor dos direitos de cidadania do trabalhador, bem como, proporcionar uma educação que preenchesse as lacunas culturais existentes na população. Também consideravam que a justificativa de seus altos custos não se sustentava, pois, qualquer escola de qualidade, técnica ou propedêutica, se contar com laboratórios, oficinas, salas especiais, bibliotecas atualizadas, modernos recursos didáticos e com técnicos e professores bem preparados recebendo bons salários, terão custos elevados. A questão é que todo este conjunto de recursos faz da escola, propedêutica ou técnica, uma boa escola.

Para Lopes (1996), o combate desta dicotomia é pela desconstrução do argumento que a formação geral se associa à teoria e a formação especial se associa à prática.

Trata-se de um equívoco muito comum, resultando na construção de um fosso entre formação geral e formação especial, na medida em que estruturalmente separamos teoria e prática. Ao contrário do que se propala, tanto a formação geral quanto a formação especial interrelacionam teoria e prática. A formação geral não deve ser compreendida como um conjunto de disciplinas que não têm relação com a formação do técnico, já que, para ser

efetivamente um trabalhador, o aluno precisa ser formado como cidadão inserido no mundo. Não formamos apenas para o laboratório ou para o chão de fábrica, mas para o mundo do trabalho em seu sentido mais amplo. LOPES (1996)

Muitas das publicações da época da discussão das reformas na educação profissional e tecnológica foram no sentido de contrapor o decreto 2208/97. A separação entre saber e fazer, entre aspectos teóricos e práticos, transformando os conhecimentos no mero domínio de um conjunto de técnicas isoladas, de caráter unicamente instrumental, cerne da reforma, fariam, na opinião de muitos pesquisadores, o trabalhador não possuir uma base científica, tecnológica e humanística, capaz de lhe permitir assimilar novos modelos, atuar criativamente e adaptar-se rapidamente às novas tecnologias.

Uma única frase, das muitas proferidas pela educadora Acácia Kuenzer, presente ao I Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto – Desafios para o século 21, em Brasília, 22 a 24 de novembro de 2000, resume a perversa lógica da reforma instituída nos cursos técnicos e nas faculdades de tecnologia pelo decreto 2208/97: “Estamos excluindo os jovens brasileiros da educação formal para incluí-los na exclusão do mercado de trabalho”.

E, Lima Filho (2002) em tese de doutorado que estudou as reformas implantadas a partir do decreto 2208/97 concluiu que:

Se evidenciava a articulação entre a reforma da educação profissional, o processo de reforma do Estado brasileiro e as transformações das relações sociais capitalistas no contexto da globalização. Constatava-se que a reforma educacional, sob o argumento da expansão, diversificação e flexibilização da oferta de educação profissional, contribuía para a promoção de modalidades educacionais alternativas ou substitutas da educação básica, para a diversificação e segmentação social dos sistemas educacionais de nível médio e superior e para estabelecer uma situação de ambiguidade, na qual a instituição pública reduzia sua oferta de educação regular e incrementava sua ação em atividades extraordinárias e pagas, como estratégia de autos sustentação financeira. (LIMA FILHO, 2002, p. 213)

Como de fato aconteceu no CEETEPS, quando, para que as escolas pudessem sobreviver eram incentivados convênios, parcerias e a oferta de cursos extracurriculares, com os conteúdos que haviam sido retirados dos currículos, porém desta vez, cobrados. A tese de Lima Filho (2002) também faz análise do empobrecimento dos cursos de tecnologia,

Evidencia que a dualidade, histórica no Ensino médio, agora se estendia ao ensino superior por meio de cursos de tecnologia, de menor duração, destituídos de aprofundamento científico e tecnológico, limitados à atividade de ensino dissociada da extensão e da pesquisa, focados na prática e no

pragmatismo utilitarista de mercado, constituindo um modelo de ensino superior de baixo custo. (LIMA FILHO, 2002, p.214)

A tese trouxe elementos suficientes para concluir que a reforma e expansão da educação profissional era uma “estratégia de utilização de recursos públicos para a desestruturação e empresariamento da instituição pública e para a promoção do mercado privado de educação profissional” (LIMA FILHO, 2002, p.214), pois, muito embora parte da rede pública houvesse crescido, como em São Paulo, a rede federal era impedida de crescer, por medida provisória do presidente FHC, somente podendo se expandir através de parcerias.

Sobre a medida provisória, Lima Filho (2002) esclarece que:

Enseja a expansão privada da educação profissional mediante transferência e gestão de recursos públicos, e nos critérios de utilização dos recursos do PROEP - está produzindo mudanças substanciais, com efeitos desestruturadores sobre as escolas técnicas federais e CEFET. (Lima Filho, 2002, p.279).

Lima Filho (2002) ainda traz os elementos estruturantes do PROEP, principal instrumento de implantação da reforma, através da utilização de recursos que até 2003 eram da ordem de U\$S 500 milhões (para o período 1997-2003). Tais recursos provinham de dotações orçamentárias do Governo Federal, sendo 25% recursos do Ministério da Educação, 25% recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, do Ministério do Trabalho e Emprego, e os 50% restantes de empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. (LIMA FILHO, 2002, p. 280)

O CEETEPS foi precursor da utilização destes recursos, e, manteve o ensino médio na instituição de forma transitória, por meio da Portaria CEETEPS 136/1997, que estabeleceu as diretrizes para a implantação do disposto no Decreto nº 2.208/97 de 17 de abril de 1997, que regulamenta os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, ao especificar em seu artigo 2º:

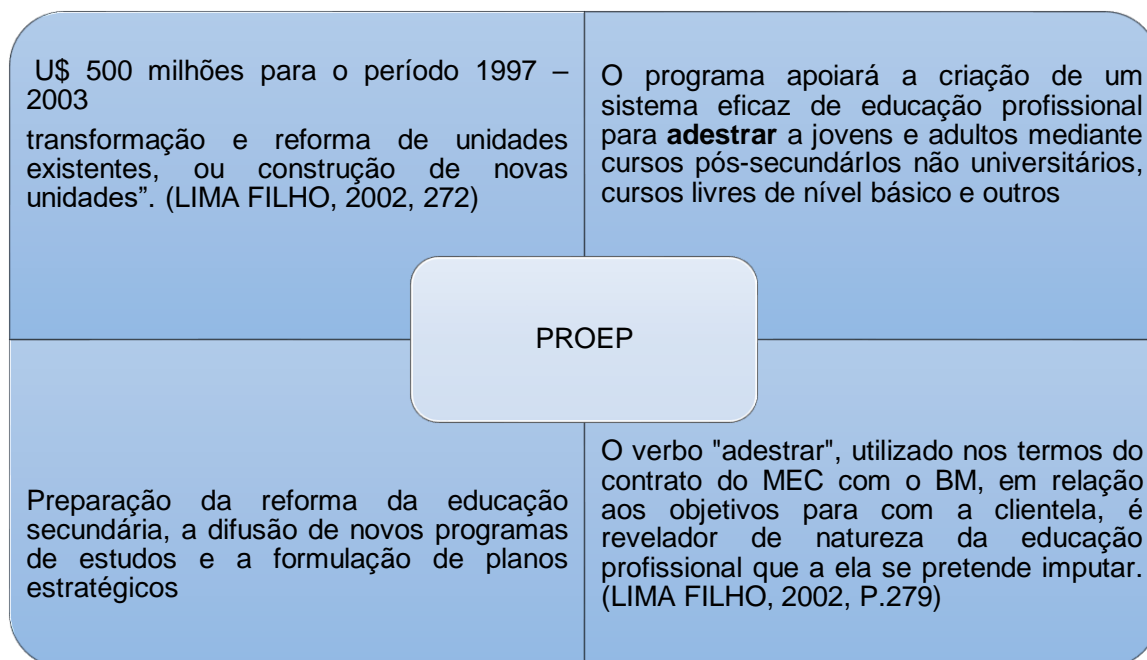
As Escolas Técnicas ficam autorizadas a manter, transitoriamente, o ensino médio, sem prejuízo da oferta e absorção da demanda para o ensino técnico. (Artigo 2º da Portaria CEETEPS 136/1997)

Os critérios de elegibilidade dos projetos institucionais eram extremamente coerentes com a reforma da educação profissional e tecnológica. Assim, o projeto que apresentasse alguma proposta relacionada com o ensino médio era sumariamente descartado, mas, para o estado de São Paulo foi permitida a manutenção do ensino médio no CEETEPS, muito porque em várias cidades do estado somente com o ensino médio do CEETEPS é que se atendia à totalidade da população em idade

escolar. Porém, como demonstra a legislação da época, o ensino médio se manteve precariamente, podendo acabar à qualquer momento, medida compatível com a separação do ensino médio da educação profissional.

Resumidamente, o PROEP pode ser desenhado como se vê na Figura 10.

Figura 10 – O desenho do PROEP



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Lima Filho (2002)

Calcado no novo modelo de cursos empobrecidos, em 2000, o então governador paulista, Geraldo Alckmin, iniciou um processo de expansão vertiginosa do Ceeteps.

Capítulo 3 – Sentido (s) da Expansão Da Educação Profissional Pública No Estado De São Paulo

Os documentos abaixo descritos são analisados mais detalhadamente neste capítulo, quando o CEETEPS e sua expansão são objeto de estudo a partir de pesquisa documental:

- *Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior*, uma publicação do CRUESP;
- *Educação Profissional em São Paulo*, documento elaborado pelo CEETEPS em 2000 e
- *Elementos para o Planejamento Estratégico do Ensino Público Técnico e Tecnológico do Estado de São Paulo*, elaborado pela Secretaria de Ciência, Tecnologia, Desenvolvimento Econômico e Turismo em janeiro de 2005.

O propósito do estudo neste terceiro capítulo é a busca da inter-relação entre as políticas emanadas do Banco Mundial, as reformas educacionais implantadas no Brasil e no estado de São Paulo a partir destas políticas e a expansão de unidades do CEETEPS.

Como discutido nos capítulos anteriores, a expansão das ETECS e FATECS iniciada no início do século XXI pode ser caracterizada como uma política pública dos governos do PSDB no estado de São Paulo.

Desde que assumiu o governo, em 1995 com Mário Covas, até a saída de Geraldo Alckmin em 2018 para a disputa presidencial, somente o PSDB esteve à frente do executivo no estado de São Paulo. Alternaram-se, após Mario Covas, apenas Alckmin e José Serra. Foi este o grande período de expansão do CEETEPS.

Inicialmente, quando assumiu o governo em 1995 a ideia central do governo era desfazer a estrutura que acabara de se formar no final do governo do PMDB, quando o governador Fleury transferiu para o CEETEPS 82 escolas técnicas que estavam até aquela data sob a responsabilidade da Secretaria de Ciência e Tecnologia.

A intenção declarada de mudar o papel da escola técnica e dismantelar toda a rede de escolas industriais, agrícolas e de comércio que se montara com a transferência das escolas técnicas da SCTDE para o CEETEPS, que foi o centro das discussões no início do governo do PSDB em São Paulo, como descrito no

Documento *Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - Escolas Técnicas – Dados da Reunião de 24/02/95 com Dr. Helena⁴ e Prof. Oduvaldo⁵*, (Anexo G), produzido pela Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e Turismo, mudou radicalmente para a política de expansão desenfreada de unidades – ETECS e FATECS por todo o Estado. O estudo busca entender a mudança no posicionamento político do mesmo grupo governante.

É certo que o movimento de resistência empreendido pelos professores, funcionários e alunos do CEETEPS desde 1995 com a descoberta das propostas de desmonte do sistema, até 1998 quando as reformas estruturais do ensino técnico moldadas pelo decreto 2.208/1997 foram implantadas, bem como a luta obstinada pela manutenção do vínculo e associação do CEETEPS à UNESP travada por estes mesmo atores, com ápice na greve de 2000, foram elementos que atrasaram o processo de desmonte e talvez tenham mudado a percepção da utilidade política que o CEETEPS exercia no cenário educacional do estado de São Paulo.

Mas longe da ingenuidade de acreditar apenas na resistência organizada da sociedade, é fato que a mudança de paradigma seguiu a tendência que já se desenvolvia na Europa, praticada pelos governos da social democracia, *do Estado de bem estar social ativo*, (*active welfare State*), que propunha a diminuição dos riscos sociais por meio da educação e da capacitação, “com o objetivo de transformar os cidadãos de meros expectadores passivos de benefícios sociais em pessoas independentes, ativas, co-produtoras de sua própria proteção social.” (HOCHMAN, 2017, p.31)

É de se destacar que assim como Mário Covas foi eleito governador de São Paulo, Fernando Henrique Cardoso foi eleito presidente do Brasil em 1995 e, a agenda neoliberal tomou conta das atividades econômicas e sociais do país.

3.1 A grande expansão

De 1997 a 2002 o CEETEPS cuidou apenas de melhorar a infraestrutura das unidades sem propor qualquer expansão.

⁴ Prof. Helena a que se refere o documento é a Prof.^a. Dra. Helena Gemignani Peterossi, atual coordenadora da Pós Graduação do CEETEPS e à época, diretora da FATEC São Paulo.

⁵ Prof. Oduvaldo é o Prof. Oduvaldo Vendrameto que foi diretor superintendente do CEETEPS de 1988 até 1992.

O período não foi de calma institucional, ao contrário, assim que assumiu o governo do Estado de São Paulo em 1995 o Governador Mário Covas pretendeu reestruturar o sistema, nomeando, através da Resolução SCTDE 06, de 17/03/95, um grupo de trabalho cuja finalidade era:

no prazo de 120 dias elaborar estudos de diagnósticos e projeto para o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” - CEETEPS (Escolas Técnicas e FATECs), visando a reestruturação da sua organização administrativa didático-pedagógica, do seu quadro funcional, programa de carreira, cursos ofertados e seu monitoramento, com a análise dos índices de matrícula, evasão e retenção; demanda e colocação profissional no mercado de trabalho, situação do patrimônio que compõe, em seus aspectos quanto ao estado de seus bens imóveis, semoventes e correlatos” (São Paulo, Resolução SCTDE 06, 1995)

A ideia central da reestruturação proposta pela Resolução SCTDE 06 foi alicerçada em dados e avaliações realizadas pelo Secretário da SCTDE, Êmerson Kapaz, com influentes atores institucionais.

As diretrizes gerais se resumiram num documento liberado através da intermediação do Deputado Estadual pelo PT Renato Simões, visto que a comunidade se insurgiu contra o Grupo de trabalho, que denominou de Grupo de trabalho interventor (GTI) e as manifestações contra o GTI eram semanais. O deputado conseguiu receber caixas e caixas de documentos sobre o trabalho do grupo, mas, um documento síntese (*Dados da Reunião de 24/02/95 com Dr. Helena e o Prof. Oduvaldo*) foi o estopim para a derrubada do grupo, a derrubada do diretor superintendente, recentemente eleito pela comunidade e a coordenadora da Coordenadoria de 2º grau (CETEC), estes últimos, que se colocavam contra o diagnóstico do grupo interventor e foram acusados de liberar o referido documento.

Também a UNESP, que naquela época exercia seu papel de universidade a qual o CEETEPS se associava e vinculava, se insurgiu contra o GTI e elaborou um parecer através da sua Assessoria Jurídica (AJ) que se manifestou sobre a Resolução SCTDE 06/95, conforme segue:

A resolução SCTDE 06/95 constitui, na verdade, uma indevida interferência na própria organização e atribuições do CEETEPS, afrontando a autonomia consagrada em seu próprio REGIMENTO, aprovado pelo decreto nº 17.027/81, e, inclusive a própria autonomia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, entidade esta à qual este órgão se encontra vinculado e associado, nos termos da lei nº 952/76 – artigo 15. Com a publicação da Resolução referida, violados se encontram, o decreto nº 17.021/81, que aprova o Regimento do CEETEPS, o Decreto-lei nº 7/69, que dispõe sobre entidades descentralizadas, a Lei nº 952/76, que cria a UNESP, o próprio REGIMENTO GERAL dessa Universidade, aprovado pelo Decreto nº 10161/77 e alterações, sem contar ainda com o artigo 207 da

Constituição Federal e artigo 254 da Constituição Estadual. (SÃO PAULO, UNESP, 1995)

A partir da reação da comunidade, mas principalmente pela intervenção da UNESP, a primeira investida contra o sistema foi vencida em partes, de forma que a reestruturação prevista pela Resolução SCTDE 06/95 nunca foi colocada em prática, mas a agenda neoliberal que se cumpria no país com a posse de Fernando Henrique Cardoso criou as condições básicas, tanto para a mudança de estratégia quanto para novas investidas contra o sistema de ensino técnico e tecnológico público do estado de São Paulo.

Lima Filho (2015) ao estudar o impacto das reformas educacionais dos anos 1990 argumenta que elas se baseiam na política neoliberal

É importante situar as reformas educacionais e a expansão privatizante e mercantil da educação nos marcos da política neoliberal de redefinição da concepção e papel do Estado, que assume caráter hegemônico nos países centrais do capitalismo a partir dos anos 1980 e no Brasil a partir dos anos 1990. Nesse contexto, assumem centralidade ideias-chave que irão orientar a reforma do Estado, tais como o livre mercado (liberação plena dos meios e processos, concorrência e competitividade), o neoconservadorismo (modernização conservadora, Estado frouxo no controle dos fluxos de capital e forte na regulação de políticas sociais e no estabelecimento de programas sociais de compensação e assistência) e o neopragmatismo, às quais, no Brasil, unem-se a herança patrimonialista e o populismo autoritário. (LIMA FILHO, 2015, p.198)

Segue o autor avaliando que a agenda neoliberal irá subordinar as políticas públicas, dentre elas, as reformas da educação profissional e tecnológica

Tais elementos conceituais demarcam a ação do Estado e orientam e subordinam as políticas públicas pelo domínio do campo econômico, destacando-se valores como eficácia, eficiência, performatividade, competitividade, taxas de investimento e retorno, prestação de contas e avaliação. A hegemonia conservadora e neoliberal lançará mão dessas ideias-chave e valores como justificadores ideológicos e motivadores práticos decisivos para a implantação das reformas do Estado no Brasil a partir dos anos de 1990. Orientadas pelo trinômio da desregulamentação, flexibilização e privatização, as reformas redefinem as políticas e a ação das instituições públicas, passando a exigir delas uma maior produtividade e abertura, ou seja, produzir mais com menos recursos, e vínculo estreito com a economia na indústria, no comércio e nos serviços. (LIMA FILHO, 2015, p.199)

Ainda, o autor investiga em seu artigo, assim como se pretende fazer com a análise dos documentos produzidos pelo governo do Estado de São Paulo nos anos 2000 nessa pesquisa, que a hegemonia das políticas neoliberais redefine o papel do Estado e o ajusta aos interesses do capital, sendo este o contexto em que se irá

analisar os documentos sobre a expansão do CEETEPS, buscando os sentidos e o significados da expansão da EPT em São Paulo.

A análise aprofundada desse processo evidencia que é preciso levar a efeito que o Estado expressa, no plano jurídico e formal, a hegemonia e as relações sociais fundamentais do sistema social, de forma a atender às necessidades orgânicas do capital, cambiantes ao longo da história, e que, nas determinadas conjunturas, buscam adequação e reformas no sentido de preservação das melhores condições de reprodução ampliada e acumulação do capital. É nesse contexto que emergem mundialmente a partir dos anos de 1980 a hegemonia das políticas neoliberais e, nessa perspectiva, as políticas públicas que se realizam em conjunturas de redefinição da estrutura e do papel do Estado, como as verificadas no Brasil a partir dos anos 1990, expressam, igualmente, requerimentos da ordem do capital e do ajuste das estruturas de poder predominantes na sociedade brasileira a esse contexto histórico. É esse o contexto em que se localiza e se origina a mercantilização da universidade pública, dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e escolas técnicas, dentre outras instituições educacionais, e é tendo como pano de fundo essa demarcação que se irá buscar apreender o sentido e significado da reforma e expansão da educação superior e da educação profissional. (LIMA FILHO, 2015, p.200)

De um diamante bruto a ser lapidado como o secretário Émerson Kapaz (1995) definia o CEETEPS, rapidamente, a autarquia passou a ser vista pelo governo de São Paulo como o promissor indutor de políticas públicas a partir da expansão de educação técnica e tecnológica, levando aos municípios educação de qualidade a baixo custo, com a expansão do sistema, como o quadro 12 demonstra.

A partir da reforma da educação profissional e tecnológica, iniciada em 1996 com a LDB, que criou um capítulo específico para estas modalidades de ensino, tirando o ensino técnico do capítulo da educação básica e o ensino tecnológico do capítulo da educação superior e, com a regulamentação pretendida pelo PL 1603/96, substituído pelo decreto 2.208/97, que empobrecia os currículos e flexibilizava os cursos estava preparado o terreno para a expansão a baixo custo.

Diferente das expansões anteriores que tratavam de reorganização de sistemas, incorporando escolas já existentes, e, em pouca medida a criação de novas unidades, a partir de 2002 a criação e inauguração de unidades foi frequente nas gestões do PSDB que se sucedem no governo paulista, de 1995 aos dias atuais.

Em 2001, sob encomenda do governo estadual, o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (Cruesp) publicou um documento intitulado “*A expansão do sistema estadual de ensino superior*”. Nele, propunha uma série de alternativas para expandir o sistema, dentre elas, duas que utilizavam a estrutura do Ceeteps. O documento que, em suma, propunha o barateamento do sistema superior de ensino do estado, com a oferta de cursos sequenciais, básicos, pós-médios e à

distância, foi refutado pela comunidade acadêmica, pelos sindicatos e pelas entidades estudantis, porém, muito bem aceito pelo governo estadual.

Seguindo os parâmetros do Decreto 2.208/97 e as orientações do Documento do CRUESP, o Centro Paula Souza organizou-se para implantar o novo modelo de organização para o ensino tecnológico no início de 2002, baseado na estruturação do curso em módulos, de formação básica, formação tecnológica profissionalizante e formação tecnológica específica.

O módulo de formação básica caracterizava-se pelo conjunto de conhecimentos fundamentais de caráter geral, comportamental, científico, tecnológico e metodológico. A duração máxima do módulo seria de 800 horas. O módulo de formação tecnológica profissionalizante aplicava-se por área tecnológica, sendo comum, portanto, a cada área. Caracteriza-se pelo conjunto de conhecimentos necessários ao domínio de uma determinada área tecnológica, sejam eles: científicos, tecnológicos ou empíricos.

O módulo de formação tecnológica específica aplicava-se por área de especialização, dentro de cada área tecnológica. Caracteriza-se pelo conjunto de conhecimentos, habilidades, sensibilidades que venham a especializar o Tecnólogo. A duração máxima do módulo é de 800 horas.

Com a estruturação dos cursos de tecnologia em módulos, o Ceeteps pretendia enxugamento e mudança no projeto acadêmico, visando objetividade e resultados, bem como facilitar a reintegração de ex-alunos e permitir a realização da educação continuada. A modularização previa, também, a redução do tempo de integralização do curso, que seria de, no máximo, quatro anos.

Utilizando as propostas presentes no documento do Cruesp, a expansão no Ceeteps teve grande impulso a partir de 2002. Em resumo, as linhas gerais do modelo de reforma do ensino tecnológico previam, e, ainda preveem:

- Currículos estruturados em função das competências a serem adquiridas e elaborados a partir das necessidades oriundas do mundo do trabalho;
- Verticalização das competências adquiridas em outros níveis de educação profissional, tendo como suporte bases científicas e instrumentais da educação básica;
- Manutenção das suas competências em sintonia com o mundo do trabalho;

- Especialização em segmentos (modalidades) de uma determinada área profissional;
- Estruturação em módulos, disciplinas, projetos ou outras atividades educacionais;
- Saídas e certificações intermediárias;
- Estabelecimento de parcerias com o setor produtivo, categorias profissionais, órgãos governamentais e entidades de utilidade pública, de modo a ofertá-los na forma de cursos em serviço, utilizando-se, para isso, de recursos de educação à distância, com etapas presenciais e semipresenciais, de acordo com os recursos disponíveis ou disponibilizáveis pelas instituições cooperantes. Esta parceria seria oficializada através de convênios para atendimento de demanda específica;
- Duração variável de indivíduo para indivíduo.

Disputando com José Serra, do PSDB, Lula (PT) ganhou as eleições e assumiu a presidência do país no dia 1º de janeiro de 2003. Um compromisso que havia assumido com as entidades representativas da educação era a revogação do Decreto 2.208/97.

O MEC elaborou estudos e, em julho de 2004, foi editado o Decreto 5.154/04, revogando o Decreto 2.208/97. Porém, o novo decreto mantinha uma flexibilidade na oferta desta modalidade de educação, ou seja, permitia que cada instituição organizasse a Educação Profissional e Tecnológica como desejasse, mas trouxe um elemento importantíssimo, que foi a integração da educação profissional para a educação básica.

As reivindicações pela escola unitária, pelo Ensino Médio Integrado, apresentadas ao Governo Lula e discutidas no início de sua gestão em seminários nacionais organizados pelos Ministérios da Educação e do Trabalho, levam o governo a emitir novo Decreto (n. 5.154/04), que substitui a medida anterior e permite reintegrar a educação profissional técnica ao ensino médio. A medida impulsionou o Ministério da Educação (MEC) a promover iniciativas que propiciassem o amadurecimento de orientações dirigidas à superação organizacional e pedagógica da separação entre formação geral e técnica, entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia. É o caso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o Proeja e o Proeja FIC (Decretos n. 5.478/2005 e n. 5.840/2006, Documentos-Base – MEC/Setec, 2007). (MORAES, 2013, p. 994)

O documento do MEC “*Políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*”, publicado em abril de 2004, apresentava a filosofia do governo quanto a essa modalidade de ensino, através da definição dos seguintes princípios:

- Compromisso com a redução das desigualdades sociais;
- Necessidade do desenvolvimento econômico;
- Incorporação da educação básica (fundamental e média) como um direito garantido;
- Compromisso com uma escola pública de qualidade, pela democratização na gestão e na valorização da função docente.

No mesmo documento foram publicados os seis pressupostos específicos da EPT, quais sejam:

- 1 – Articular a Educação Profissional e Tecnológica com a educação básica;
- 2 – Integrar a Educação Profissional e Tecnológica ao mundo do trabalho;
- 3– Promover a integração da Educação Profissional e Tecnológica com outras políticas públicas;
- 4- Recuperar o poder normativo da LDB (art. 22, 35, 36 e 39 a 42)
- 5 – Proceder à reestruturação do sistema público de Ensino Médio Técnico e de Educação Profissional Tecnológica
- 6 – Comprometer-se com a formação e valorização dos profissionais de Educação Profissional e Tecnológica

Outra alteração positiva do decreto 5.154/2004 é a visão mais humanística da formação, especialmente porque há uma preocupação com o itinerário formativo do trabalhador. Afonso e Gonzalez, (2014) sobre o tema, consideram:

Em 2004, já no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), ocorreu a publicação do Decreto nº 5.154 de 23/07/2004 revogando o Decreto nº 2.208/1997, de modo a definir as políticas de governo para a EPT, aproveitando a pouca objetividade da LDB/1996, tal como no governo de FHC. Esse novo decreto redefiniu os níveis da educação profissional, suas premissas, as formas de articulação com o Ensino Médio (retornando à possibilidade de formação técnica integrada, além das concomitante e subsequente já disponíveis), certificações parciais e diplomas, dentre outros. Com essas mudanças, o governo Lula acena com a possibilidade de oferta de uma educação profissional integral mais voltada para uma concepção ampla de formação humana, mas, ainda assim, permite, também, a oferta do modelo de formação tecnicista e direcionada para o ingresso rápido do indivíduo no mercado de trabalho. (AFONSO, GONZALEZ, 2014, p. 4)

Para estruturar a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica o governo Lula se valeu de um modelo bastante diferente do governo Alckmin. Foi criado, em âmbito federal o Programa Nacional do Ensino Técnico – PRONATEC, com os seguintes objetivos, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura:

- Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância;
- Construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais;
- Aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- Aumentar a quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de educação profissional e tecnológica;
- Melhorar a qualidade do ensino médio.

Para atender aos objetivos propostos o programa se dividiu em 6 ações distintas, conforme descritos no site do MEC, à época:

1. Expansão da Rede Federal

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está atualmente presente em todos os estados brasileiros, com mais de 350 unidades. Oferece cursos de formação inicial e continuada, técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós-graduação.

2. Programa Brasil Profissionalizado

O Programa Brasil Profissionalizado destina-se à ampliação da oferta e ao fortalecimento da educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio (ETIM) nas redes estaduais, em parceria com o Governo Federal.

3. Rede e-TecBrasil

São oferecidos gratuitamente cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, na modalidade à distância. Poderão oferecer cursos à distância as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; as unidades do sistema S (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT); e instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino.

4. Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem

O Acordo de Gratuidade tem por objetivo ampliar, progressivamente, a aplicação dos recursos do SENAI, do SENAC, do SESC e do Sesi, recebidos da contribuição compulsória, em cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, em vagas gratuitas destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores.

5. FIES Técnico e Empresa

O FIES Técnico tem como objetivo financiar cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional para estudantes e trabalhadores em escolas técnicas privadas e nos serviços nacionais de aprendizagem – SENAI, SENAC, SENAT e SENAR. No FIES Empresa serão

financiados cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, inclusive no local de trabalho.

6. Bolsa-Formação

Além das iniciativas voltadas ao fortalecimento do trabalho das redes de educação profissional e tecnológica existentes no país, o PRONATEC criou a Bolsa-Formação, por meio da qual serão oferecidos, gratuitamente, cursos técnicos para quem concluiu o Ensino Médio e para estudantes matriculados no Ensino Médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.

. O estado de São Paulo, apressou-se em instituir o Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM), tendo em vista o financiamento federal de acordo com o número de matrículas nesta modalidade.

Cada programa tinha sua característica, mas para o este estudo vale especificar o Brasil Profissionalizado, que visou fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A iniciativa repassava recursos do governo federal para que os estados investissem em suas escolas técnicas. Segundo o MEC (2007), criado em 2007, o programa possibilitou a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo era integrar o conhecimento do ensino médio à prática.

Lima (2014) em artigo publicado no site do SINTEPS, informava que o MEC afirmava ter conveniado mais de R\$1,5 bilhão para estimular a implementação de ensino médio integrado à educação profissional nos estados, e o dinheiro deveria ser empregado em obras de infraestrutura, desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas e formação de professores.

O Brasil Profissionalizado leva em consideração o desenvolvimento da educação básica na rede local de ensino e faz uma projeção dos resultados para a melhoria da aprendizagem. Um diagnóstico do ensino médio contém a descrição dos trabalhos político-pedagógicos, o orçamento detalhado e o cronograma das atividades. O incremento de matrículas e os indicadores sociais da região, como analfabetismo, escolaridade, desemprego, violência e criminalidade de jovens entre 18 e 29 anos, também são analisados. (LIMA, 2014, p.3)

Em 2014, quando o artigo foi publicado, o CEETEPS recebia recursos do Programa Brasil Profissionalizado para o desenvolvimento do ETIM – Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. A verba era usada para a capacitação docente e para equipamentos e, naquele ano 175 unidades do CEETEPS que ofereciam o ETIM.

Parâmetros muito diversos foram utilizados em âmbito federal e estadual para a expansão da rede de Educação Profissional e Tecnológica. Enquanto no Brasil a

rede se formava preocupada com a formação integral do educando, conforme os documentos do MEC da época orientavam, em especial, o documento “*Políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*”, publicado em abril de 2004, no Estado de São Paulo o modelo foi orientado pelos preceitos iniciais da reforma estabelecidos pelo decreto 2.208/97 e por documentos próprios produzidos pelo governo paulista no início dos anos 2000.

3.2 A análise dos documentos produzidos pelo governo paulista

A análise dos documentos produzidos pelo governo paulista no início da década de 2000, se constitui num elemento importante para a análise das políticas públicas desenhadas para a educação profissional e tecnológica do CEETEPS, em especial, a política de expansão, que é o fundamento deste trabalho.

Fiala (2017) em sua análise sobre a expansão das FATECs do CEETEPS destaca, sobre o documento produzido pelo CRUESP:

O documento Expansão do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo (anexo A) se encaixa nos seguintes momentos do ciclo de política: fixação da agenda e análise da questão, se transformando no texto da política de governo que foi implementada. (FIALA, 2017, p. 93)

A autora faz destaques importantes do documento, que confirmam a análise de Christophe (2005), especialmente no papel de empobrecimento da formação e da utilização da EPT para uma expansão da oferta de educação superior sem os altos custos envolvidos na expansão da educação superior universitária.

A principal proposta do documento era a de se investir numa expansão do ensino superior via cursos sequenciais ou básicos: “dessa expansão e diversificação de cursos de nível superior, diferentes da graduação (cursos sequenciais e básicos), devem ficar encarregadas outras instituições públicas de nível superior [...] poderão ser as FATECs [...]” (CRUESP, 2001, p. 3). Então, as FATECs surgem como alternativa para a expansão e, no decorrer da redação do documento, citam que as universidades não poderiam passar por tal expansão por causa dos altos custos. Cita-se que uma expansão do Centro Paula Souza, por causa da não obrigatoriedade da pesquisa, diminuiria os custos, sem dizer que “a formação após o ensino médio, [...] através dos cursos de graduação tradicionais, [...] [ou] com outras finalidades, como os cursos técnicos, tecnológicos e [...] cursos sequenciais de formação específica ou de complementação de estudos” (CRUESP, 2001, p. 5) atenderia à demanda social. (FIALA, 2017, p. 94)

Esta aceleração da oferta de vagas no CEETEPS, tanto através da criação de ETECs quanto de FATECs é fruto da política de expansão do ensino superior público

elaborada pelo CRUESP a partir de 2000, com a produção do Documento *Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior*.

Fiala (2017) faz uma detalhada análise do documento considerando que o mesmo foi entregue ao governador já na qualidade de uma proposta de política pública “pois o documento foi executado em sua totalidade no que diz respeito à EPTG e foi implementada como política de governo”. (FIALA, 2017, p. 71)

Conclui a autora “A partir daquele momento o tema estava instalado na agenda governamental.” (FIALA, 2017, p. 71)

O anexo I descreve a enorme quantidade de escolas enorme quantidade de escolas criadas no período de 2002 a 2014, mas, um resumo quantitativo, presente no Quadro 12 dará ao leitor a dimensão do projeto instalado no CEETEPS pelo governo do PSDB.

Quadro 12 – Quantitativo das escolas e faculdades criadas de 2002 a 2014

ANO	NÚMERO DE ETECS CRIADAS	NÚMERO DE FATECS CRIADAS
2002	04	03
2003	-	-
2004	02	03
2005	04	02
2006	19	09
2007	10	05
2008	13	13
2009	22	03
2010	25	-
2011	05	03
2012	07	03
2013	01	01
2014	07	06
Subtotais	119	51
Total de unidades criadas de 2002 a 2014	170	

Fonte: Elaborado pela autora.

Em 12 anos o CEETEPS criou mais unidades do que ao longo de seus 33 anos de existência anteriores, ressaltando que, desta vez escolas foram criadas, com a construção de prédios, compra de mobiliário, maquinário, acervo bibliográfico, contratação de pessoal e tudo o mais que envolve a criação de uma unidade de ensino. Nas expansões anteriores, ao contrário, a estrutura completa era incorporada

ao CEETEPS, o que, sem dúvida, gerou muito menos investimentos do que no período da expansão destacada no quadro 12.

Importante observar que nestes doze anos o orçamento do CEETEPS cresceu muito aquém das necessidades da expansão, apesar do aumento expressivo na arrecadação de impostos, o ICMS especialmente, que é a maior fonte de receitas estaduais e de onde se tira a maior parte dos 30% de receitas a serem investidas em educação como prevê a constituição paulista.

Os salários dos trabalhadores da instituição é que suportaram os gastos com a expansão, visto somente haver reajustes salariais, nos anos de 2004 (greve dos trabalhadores) e 2005 (como consequência da greve); 2011 (greve dos trabalhadores), 2012 e 2013 (como consequência da greve).

Notadamente, em anos eleitorais ou próximos deles a expansão foi intensificada, como parte do compromisso eleitoral dos candidatos a governo com suas bases, caracterizando a expansão claramente com propósitos eleitorais, principalmente se observadas os cursos implantados com os arranjos produtivos locais, que, na maioria das regiões administrativas do estado se distanciam, como pode ser observado no apêndice do livro os (des) caminhos da educação profissional e tecnológica, de nossa autoria.

Se distanciam porque não havia intenção do fortalecimento do sistema, ao contrário, aponta o documento do CRUESP:

Uma expansão mais significativa do ensino superior público necessita, obrigatoriamente, de novas opções, que vão ao encontro dos anseios da sociedade e que levam a uma formação mais rápida e de qualidade, de modo a atenderem à demanda social, que também é diversificada. (CRUESP, 2001, p.03)

Esta introdução ao modelo proposto pelo CRUESP segue, caracterizando as novas opções, com destaque para o erro grosseiro com o nome do CEETEPS ao se referir a ele no documento:

Dessa expansão e diversificação de cursos de nível superior, diferentes da graduação (cursos sequencias e básicos) devem ficar encarregadas outras instituições públicas de nível superior que não as universidades [...] As instituições públicas de ensino superior, que se encarregarão dos cursos sequenciais e básicos, poderão ser as FATECs (Faculdades de Tecnologia) do Centro de Ensino Tecnológico Paula Souza (CEETEPS) (CRUESP, 2001, p.03)

Além da proposta de deixar a cargo das FATECs os cursos sequencias e básicos, o CRUESP apresentava outras alternativas para o governo, a fim de realizar a expansão do ensino superior público:

- I – incremento da expansão nas universidades (em campus já existentes ou em novos campi);
- II – apoio das universidades aos cursos profissionalizantes de nível superior;
- III – formação de professores para o nível básico;
- IV – utilização de novas tecnologias

Especificamente, no que se refere à criação dos cursos sequenciais e básicos, o documento aponta o CEETEPS como a opção principal a ser usada pelo governo, afirmando expressamente:

É proposta de implantação desses cursos nos espaços disponíveis nas Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), pertencentes ao sistema Paula Souza, o que representaria mais de 30.000 matrículas em cursos de 2 anos. (CRUESP, 2001, p.3)

O CRUESP também incentiva a criação de mais “escolas superiores”, que poderiam ser entendidas como as FATECS, para o incremento de matrículas.

Propõe-se ainda a criação de outras 20 Escolas Superiores próximas a cidades propulsoras do Estado e que não apresentam um sistema de ensino superior estruturado. Essa criação representaria 64.000 matrículas em dois anos. (CRUESP, 2001, p.03)

Para os cursos sequencias e básicos o CRUESP exclui as universidades, ficando a oferta atribuída ou ao CEETEPS ou a novos institutos isolados, propondo a “evolução” deste sistema para Centros Universitários, visto que estes não têm a obrigação de dedicarem-se à pesquisa.

O sistema público de cursos sequenciais e básicos poderia ficar atribuído ao Centro Paula Souza, ou a novos institutos isolados de ensino criados pelo Governo do Estado, com os quais as universidades poderiam colaborar e, nível de supervisão e orientação acadêmicas. Mais tarde, o sistema poderia se transformar-se em Centro Universitário (instituição de ensino superior que não necessita dedicar-se à pesquisa e dispensa a autorização previa para a criação de cursos). (CRUESP, 2001, p.03)

A proposta não parecer trazer nenhuma novidade quando comparada com o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que foi o principal instrumento de institucionalização das reformas impostas pelo decreto 2.208, em 1997.

O PROEP, segundo Lima Filho (2002) tinha o financiamento de U\$ 500 milhões para o período 1997 – 2003, e seria o responsável pelo financiamento de 250 projetos de Centros de Educação Tecnológica, públicos (40% do montante) ou privados (60% do montante). Sua finalidade era a “transformação e reforma de unidades existentes, ou construção de novas unidades”. (LIMA FILHO, 2002, 272)

Mas o que mais se assemelha entre o documento do CRUESP e as linhas gerais do PROEP são os compromissos assumidos pelo governo brasileiro junto ao banco, destacados por Lima Filho (2002) e apresentados a seguir:

O programa apoiará a criação de um sistema eficaz de educação profissional para adestrar a jovens e adultos mediante cursos pós-secundários não universitários, cursos livres de nível básico e outros. Também inclui a preparação da reforma da educação secundária, a difusão de novos programas de estudos e a formulação de planos estratégicos (BID, 2000, p.1, sem grifos no original). (LIMA FILHO, 2002, P.278)

Lima Filho (2002) apresenta argumentações importantes sobre o financiamento do BID, como política alinhada ao Banco Mundial:

Vale sublinhar, no entanto, que os empréstimos do BID, particularmente à educação profissional, inserem-se na mesma lógica defendida pelo Banco Mundial (1995) e CEPAL (1995) de redução dos gastos públicos com os níveis educacionais acima das séries iniciais da educação fundamental e da promoção de políticas compensatórias. Dessa maneira, o barateamento do custeio tanto da educação secundária, quanto da educação profissional se fará, entre outros aspectos, pela separação formal entre as duas e pelo enxugamento dos currículos de cada uma delas. (LIMA FILHO, 2002, P.279)

Com relação aos cursos pós secundários não universitários, estes são a fiel descrição dos cursos sequenciais e básicos propostos pelos CRUESP, e, conclui, Lima Filho (2002)

Já com relação à prescrição dos "cursos pós-secundários não universitários", também se pode inferir daí a intenção de constituir uma alternativa à universidade, mediante a oferta de um ensino superior específico, de baixo custo e dirigido a uma determinada clientela. Aliás, o verbo "adestrar", utilizado nos termos do referido contrato com o BID, em relação aos objetivos para com a clientela, é revelador de natureza da educação profissional que a ela se pretende imputar. (LIMA FILHO, 2002, P.279)

É de se concluir, portanto, que o documento do CRUESP nada mais fez do que reproduzir a política de expansão da educação profissional adotada pelo MEC em contrato com o BID, e, por mais que se possa debruçar sobre o documento *Expansão do Sistema Superior Público*, analisar seus dados e documentos acessórios, está claro que o CEETEPS entrou no documento como uma alternativa de expansão barata e excludente.

Não visou o CRUESP utilizar o Know how adquirido pelo CEETEPS ao longo de sua caracterização como maior e mais importante instituição pública de ensino técnico e tecnológico. Não. Até o nome da instituição foi registrado errado no documento, demonstrando o desprezo pela importância do CEETEPS no cenário educacional de São Paulo. O documento nada mais fez do que copiar as

recomendações do BID, BM, CEPAL e todos os organismos internacionais que ditam as políticas públicas para a educação nos países emergentes.

Sobre o empobrecimento da educação profissional, Lima Filho (2002) afirma:

Esse movimento de desescolarização e empresariamento da educação profissional está inserido no processo de redefinição do papel do Estado como integrante do ajuste estrutural requerido pela dinâmica das relações capital-trabalho na economia política da globalização. Nesta, o modelo de inserção prescrito às nações periféricas limita a produção de ciência e tecnologia a centros de excelência e as políticas educacionais são concebidas como políticas públicas de geração de renda e de alívio da pobreza, tendo como focos a empregabilidade e a equidade social. (LIMA FILHO, 2002, p. 282)

Tal e qual o documento do CRUESP que restringe a pesquisa e a extensão de serviços às universidades, deixando a cargo do CEETEPS, seja pelos espaços ociosos nas ETECs e FATECs, seja na expansão destas e na criação de Centros Universitários que não precisam se dedicar à pesquisa, o modelo do ensino pós secundário, chamado no documento como cursos sequenciais e básicos.

Segue Lima Filho (2002) caracterizando a política de expansão negociada pelo governo brasileiro no início dos anos 2000 com os organismos internacionais, como uma política pública de geração de renda, que aprofunda a divisão de classes sociais e que submete o país a uma posição subalterna no contexto de difusão científica e tecnológica: Afirma Lima Filho:

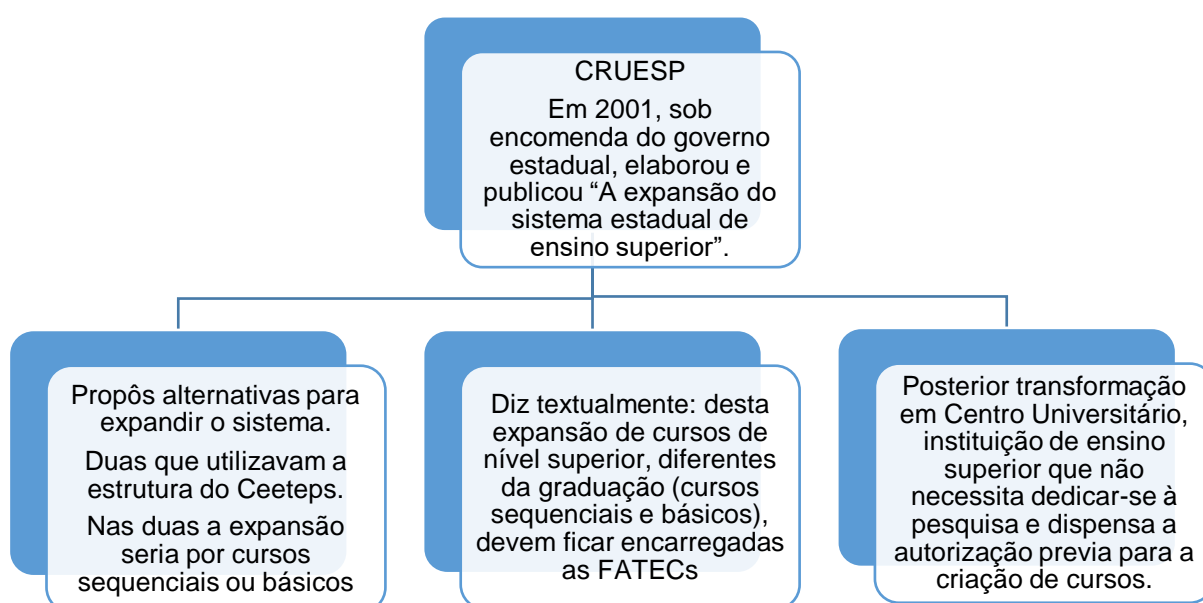
A política pública para a educação profissional reduz-se à condição de política de geração de renda, dirigida a uma clientela específica definida a partir da origem de classe, à qual se pretende oferecer adequação e preparação específica, por meio do desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias ao exercício de atividades de trabalho simples. Afasta-se, portanto, de uma efetiva educação tecnológica, que teria por compromisso o domínio, pelo trabalhador, dos princípios científicos, tecnológicos e organizacionais que presidem os complexos processos de trabalho contemporâneos, assentados na base material e nas relações sociais vigentes.

Tal e qual o documento do BM; a reforma imposta pelo decreto 2.208/97 e o PROEP, o CRUESP também propõe que o desenvolvimento educacional dos paulistas tenha apenas aspectos mercadológicos de atendimento aos interesses do capital. Não se propõe uma educação profissional e tecnológica que leve o país ao patamar dos desenvolvidos. A proposta são cursos rápidos e baratos, para o CEETEPS, para a EPT, afastando a possibilidade de inovação e desenvolvimento tecnológico. Como afirma Lima Filho:

[...] Em suma, é possível concluir, no que se refere à concepção da educação profissional e ao contexto de implantação da reforma conduzida pelo MEC, que a racionalidade instrumental e mercadológica da política pública para a educação profissional expressa sua organicidade ao modelo negociado pelas elites nacionais junto ao capital internacional para a inserção do país na divisão internacional do trabalho, em condição de subalternidade, ocupando a posição de nação periférica consumidora de tecnologia exógena produzida nos países centrais da economia capitalista.

A Figura 11 faz um resumo das propostas apresentadas no documento do CRUESP para o CEETEPS.

Figura 11 – Resumo das propostas do CRUESP para o CEETEPS



Fonte: Elaborado pela autora a partir de CRUESP, 2000.

A proposta repetia então os preceitos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que foi o principal instrumento de institucionalização das reformas impostas pelo decreto 2208/97

Cabe ressaltar que para complementar a proposta de expansão do CEETEPS definida pelo CRUESP, o CEETEPS produziu, em abril de 2000, um documento muito relevante para demonstrar a sua proposta institucional de oferecimento de cursos: *Educação Profissional em São Paulo*⁶, documento elaborado pelo CEETEPS em 2000 (anexo B).

⁶ O documento não está com as páginas numeradas, de forma que não é possível registrá-las nas citações.

O documento, encaminhado aos deputados estaduais da Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP) se apresentava com o propósito de apoiar a comunicação sobre a mudança da EPT em São Paulo e se subdivide em etapas, quais sejam:

Trata da EPT nas perspectivas de “inserção ou reinserção do cidadão no mundo do trabalho e integração da economia paulista à situação cambiante do mercado em um mundo globalizado.” (CEETEPS, 2000)

“Detêm-se no novo modelo de educação profissional em São Paulo para, em seguida, apresentar a proposta de adequação pedagógica e institucional do CEETEPS ao tipo de gestão requerida pelo novo modelo.” (CEETEPS, 2000)

Por fim “explicita a proposta dos Centros Regionais de Educação Profissional e, finalmente apresenta as perspectivas da mudança da organização.” (CEETEPS, 2000)

Quanto ao novo modelo da educação profissional o documento enfatizava a aquisição de competências profissionais adequadas às diferentes necessidades do mercado de trabalho, o que pressupunha uma educação profissional articulada entre os níveis básico, médio e de especialização superior.

O documento faz menção explícita ao PROEP, quando trata, na seção II sobre a nova educação profissional e o movimento de inovação no CEETEPS, quando o CEETEPS “busca inovar-se para adequar as suas respostas às mudanças dos tempos e tecnologias” (CEETEPS, 2000) a partir da nova LDB (lei 9394/96) e Decreto 2.208/97. Resgata o seguinte trecho do PROEP:

O novo marco legal pretende transformar a Educação Profissional oferecida pelo Brasil para que responda, com maior eficiência e eficácia, às demandas do mercado de trabalho e aos requerimentos específicos do desenvolvimento econômico e social do país, com o propósito de criar condições de empregabilidade para jovens ingressos na população Economicamente Ativa – PEA, qualificar e requalificar mão de obra e contribuir para a elevação da produtividade das empresas nacionais e melhoria da qualidade de vida da população (MEC/SEMTEC/PROEP, 1997, p.5 in CEETEPS, 2000).

Seguia o documento explicando os níveis da EPT, considerando que a educação profissional básica deveria “dotar o trabalhador de ferramentas competitivas e expandir suas perspectivas” [...] “estimulando a contínua aquisição de competências”. (CEETEPS, 2000)

Para o nível técnico a proposta era da expansão de competências de empregabilidade, conquista de renda e abertura de perspectivas de progressão.

Por fim, a educação profissional tecnológica deveria deixar de ser um degrau estanque, passando a um elemento nucleador de um conjunto de competências “contribuindo para que o país possa ampliar a sua competitividade econômica” no que tange a competitividade internacional e melhorar, internamente, a distribuição das riquezas. (CEETEPS, 2000)

Com as leituras dos relatórios do BM para a educação da América Latina e Caribe dos anos 90 forma-se a clara visão que as políticas propostas pelo governo de São Paulo, nos anos 2000, era a cópia do receituário do BM, que, por sua vez, estava sintonizado com as mudanças requeridas pela globalização da economia mundial, conforme também já orientado pelo MEC através do PROEP.

Descrevendo os Centros Regionais o documento afirma que estes serão constituídos de todas as FATECs e das escolas do entorno de cada uma das FATECs, “pois devem responder a um mesmo mercado regional e a contextos similares.” (CEETEPS, 2000)

Ainda segundo o documento, cada Centro Regional de Educação Profissional, na respectiva área de abrangência, entre outras, teria as seguintes atribuições: a) fomentar e articular a captação de recursos financeiros; b) identificar oportunidades para a inserção dos produtos e serviços da rede no mercado regional e articular uma rede de parcerias regional; (CEETEPS, 2000)

O documento finaliza a explicação dos Centros Regionais reforçando que além do seu planejamento, que deverá potencializar a captação de recursos, também deverão atuar como uma rede de parcerias.

Em suma, a proposta dos Centros Regionais preparava a divisão do CEETEPS em fatias regionalizadas, com escolas captando recursos para sua sobrevivência e estabelecendo parcerias para a venda de produtos e serviços, o que poderia viabilizar, a médio prazo, uma possível privatização da EPT pública de São Paulo.

É importante destacar que naquele ano estava tramitando na Assembleia Legislativa o PL 96/98, que propunha a desvinculação do CEETEPS da UNESP para vinculá-lo diretamente à SCTDE.

Havia uma mobilização diária na ALESP dos trabalhadores e estudantes do CEETEPS contra o PL 96/98 e uma das estratégias do governo para o convencimento dos deputados foi a apresentação deste documento.

Porém o movimento contra o PL 96/98 foi vitorioso e o projeto foi retirado de

pauta em outubro daquele ano, de forma que a proposta inicial do documento *Educação Profissional em São Paulo*, teve que ser abortada pelo governo, pois, a implantação dos Centros Regionais dependida da desvinculação do CEETEPS da UNESP, como registra o documento:

A mudança da educação profissional em São Paulo, depende: da Assembléia Legislativa, para aprovação da desvinculação do CEETEPS do campo do ensino universitário, criando as bases político-institucionais para o desenvolvimento próprio e fortalecimento do ensino profissional. (CEETEPS, 2000)

Burlando o vínculo existente entre o CEETEPS e a UNESP, o CEETEPS aprovou, via Conselho Estadual de Educação (CEE), no ano seguinte, a sua proposta de modularização do ensino, buscando implantar a proposta de Centros Regionais. A primeira experiência sob o novo preceito foi implantada na FATEC Ourinhos, em 2002, ficou conhecida como *Projeto Ourinhos*. A burla residiu no fato que a aprovação de novos cursos em FATECs deveria ser decida pelo Conselho Universitário (CO) da UNESP e não pelo CEE.

Segundo o Diretor Superintendente do Ceeteps na época, Marcos Antônio Monteiro, o curso oferecido pela FATEC Ourinhos “não se propõe apenas a conceder um título de graduação” [...] e foi desenvolvido com o propósito de propiciar aos alunos a oportunidade de se inserir no mercado de trabalho mesmo antes de terminar o curso superior.” (Manual do Vestibular da FATEC Ourinhos, 2002).

O projeto trazia o preceito fundamental do PROEP, como já registrado anteriormente, de “adestrar a jovens e adultos mediante cursos pós-secundários não universitários, cursos livres de nível básico e outros”.

A sintonia entre o documento elaborado pelo CRUESP com o documento elaborado pelo CEETEPS e as linhas mestres do PROEP demonstram o alinhamento de todas as instâncias deliberativas do estado de São Paulo no tocante à Educação Superior, de precarizar a oferta do ensino, para propiciar a expansão.

O Projeto Ourinhos consistia em oferecer educação profissional modularizada integrando a FATEC Ourinhos e 06 Escolas Técnicas do entorno. Como detalhava o Manual do Vestibular da FATEC Ourinhos (2002), os currículos dos cursos eram organizados em módulos:

O módulo I, com duração de 720 horas, conduz à certificação profissional de Instrutor de Informática;

O Módulo II, com duração variável, possibilita diferentes certificações profissionais, tais como Administrador de Bancos de Dados e Administrador de Redes Locais, cada um com 1.044 horas, ou Programador, com 900 horas; Com as certificações do Módulo II e 75% de presença em cada disciplina dos módulos I e II, o aluno obtém o Diploma em Projetos de Sistemas de Informações. (CEETEPS, 2002)

Após a obtenção do Diploma em Projeto de Sistemas de Informações o aluno poderia candidatar-se aos cursos que iriam lhe fornecer a titulação de:

- Tecnologia em Projetos de Sistemas de Informações;
- Licenciatura em Sistemas e Tecnologias de Informação;
- Análise de Sistemas e Tecnologias da Informação.

A explicação do novo modelo foi detalhada no Manual do Vestibular da FATEC Ourinhos em 2002, considerando que o Módulo I seria oferecido por escolas técnicas das cidades vizinhas à FATEC Ourinhos; o Módulo II e as titulações seriam oferecidos pela FATEC Ourinhos e seu modelo se explica nas figuras 12 e 13.

Figura 12 - Desenho da Modularização no Projeto Ourinhos



Fonte: CEETEPS, 2001

Figura 13 - Visão Integradora do processo educacional no âmbito do CEETEPS

Fonte: CEETEPS, 2001

Este modelo, de integração entre ETECs e FATEC, seria o embrião para a implantação dos Centros Regionais descritos no documento de 2000. Mas havia um detalhe que foi o responsável pela extinção do *Projeto Ourinhos*: em todas as etapas, havia o afunilamento das vagas, iniciando com 400, partindo para 240 e finalizando com 150, o que impediu a muitos estudantes o prosseguimento dos estudos, resultando em processos judiciais contra o projeto e seu fim.

Mesmo assim o governo não desistiu da implantação dos Centros Regionais de Educação Tecnológica, com oferta de ensino modularizada.

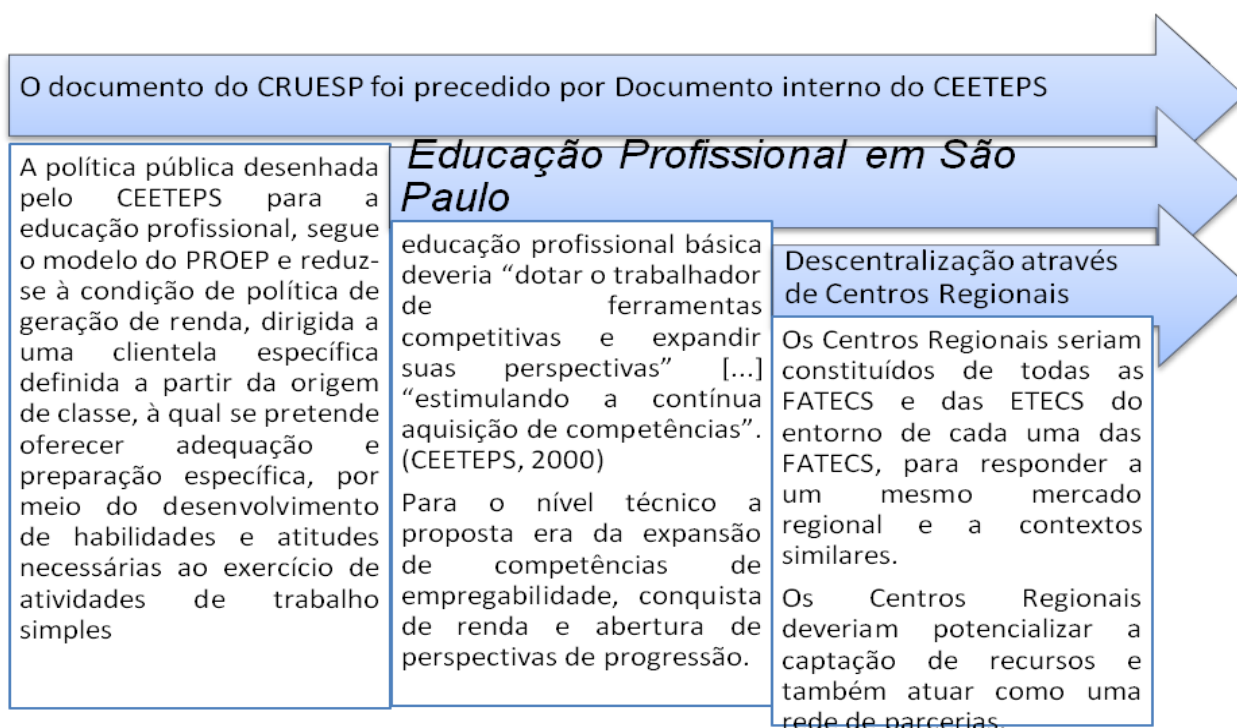
Anos mais tarde a proposta do governo, que era fundamentalmente a divisão do CEETEPS em Centros Regionais e a busca por parcerias e venda de produtos para o seu financiamento foi reeditada através de documento da FUNDAP e reafirmada na proposta no Plano Plurianual (PPA) 2004-2007. A proposta do governo no PPA era a implantação de 04 (quatro) Centros Regionais utilizando como embriões as FATECS e 03 (três) Centros Regionais utilizando como embriões as Escolas Técnicas (PPA 2004-2007). Este PPA foi aprovado pela ALESP em 2003 e, também, a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) de 2005, aprovada pela ALESP em julho de 2004, previu a implantação dos Centros Regionais.

Apesar de previsto em ambos instrumentos normativos importantes para a definição das políticas públicas no Estado de São Paulo, os Centros Regionais jamais foram implantados, pois, a desvinculação do CEETEPS à UNESP, apesar de tentada por diversas maneiras pelo governo estadual, também jamais foi conquistada. O CEETEPS se mantém até os dias atuais associado e vinculado à UNESP, nos termos da Lei 952, de 31 de janeiro de 1976. Muito embora o exercício do vínculo atualmente não seja tão eficaz como já foi no passado, o governo não detém controle total sobre a autarquia, o que impede de alguma maneira a privatização ou publicização do sistema, como os Centros Regionais poderiam ter impulsionado no início dos anos 2000.

O que se conclui da leitura atenta do documento é a *mercantilização* dos cursos da educação profissional em todos os seus níveis, tratando a formação dos alunos como produto, e alicerçando toda a rede descentralizada dos centros regionais na parceria com o setor produtivo, na captação de recursos não orçamentários com a venda de bens e de produtos.

A Figura 14 faz um resumo dos principais elementos trazidos pelo Documento do CEETEPS.

Figura 14 – Resumo do Documento do CEETEPS



Fonte: Elaborada pela autora a partir de CEETEPS (2000)

Considerando que a política negociada pelo BID e que trouxe a cifra de 500 milhões de dólares para o projeto de expansão subalterna da educação profissional e tecnológica era prevista para 1997 até 2003, outro importante documento do governo paulista deve ser analisado na continuidade da expansão sofrida pelo sistema, que se perpetua até hoje. É o documento *Elementos para o Planejamento Estratégico do Ensino Público Técnico e Tecnológico do Estado de São Paulo*, publicado pela Secretaria de Ciência, Tecnologia, Desenvolvimento Econômico e Turismo (SCTDET) em janeiro de 2005 (anexo C)

Retornando à tentativa de desvincular o CEETEPS da UNESP, o documento afirma que a fragilidade da “marca Centro Paula Souza advém do seu vínculo com a UNESP”. (SCTDET, 2005, p. 26)

O documento é dividido em várias seções numeradas, percorrendo em cada uma delas os preceitos básicos formulados por Zilda Almeida Junqueira e João Cyro André, este último, membro do CD do CEETEPS no período em questão. A mensagem que os autores deixam no documento, na seção 15 traz a seguinte afirmação:

O momento é singular e favorável: uma secretaria de governo disposta a impulsionar o ensino público técnico e tecnológico como política de Estado, uma administração recém-empossada, com conhecimento aprofundado das virtudes e dos problemas do Centro Paula Souza, com capacidade para resolvê-los, e o ensino técnico e tecnológico valorizado como instrumento de desenvolvimento social, econômico e cultural pela sociedade como um todo” (SCTDET, 2005, p. 37)

No ano de 2005 o CEETEPS já iniciara a expansão de unidades, que ainda era tímida, se considerarmos os dados presentes no quadro 12, e, as situações favoráveis apontadas no documento certamente contribuíram para o aumento expressivo de unidades já no ano seguinte à elaboração e apresentação do documento, que o situa como um elemento importante na perspectiva da expansão do CEETEPS.

O documento traz diagnósticos e recomendações ao CEETEPS, que destacamos:

O foco principal do CEETEPS deve ser o ensino tecnológico e o ensino técnico, ambos em consonância com o mercado de trabalho regional e, fora de foco, será tudo o que o CEETEPS fizer que não esteja alinhado com o desenvolvimento do estado, atividades que não estão citadas no documento, mas, se o foco principal está no

ensino tecnológico e no ensino técnico, fora de foco está o ensino médio e a pós-graduação, que eram e são outras atividades realizadas pelo CEETEPS.

Como pontos fortes do CEETEPS o documento da SCTDE destaca, na seção 09, páginas 24 e 25, a importância do ensino técnico e tecnológico para o desenvolvimento do Estado de São Paulo, que pode até ampliar “a pujança política, econômica, social e cultural do Estado de São Paulo”; a forte demanda social pela ampliação da rede, pois, a “existência de ETE ou FATEC no município é indicador de potencial desenvolvimento”; a existência de rede física de alcance estadual, respondendo o CEETEPS “por mais de 50% da formação técnica e tecnológica dos recursos humanos do país”; as marcas ETE e FATEC são bem reconhecidas, refletindo o acerto da política de formação de recursos humanos do estado, “com a implantação, manutenção e ampliação da rede de escolas de ensino técnico e tecnológico”; a qualidade dos alunos e dos profissionais do CEETEPS e o seu baixo custo, que, em média, se situava na faixa de R\$ 1.700,00 (hum mil e setecentos reais por aluno/ano), sendo R\$ 1.600,00 nas ETECs e R\$ 3.000,00 nas FATECs, decorrentes “dos baixos salários e das verbas insuficientes de custeio e de manutenção de infraestrutura predial, sendo que a correção dessa situação não comprometerá significativamente a condição de baixo custo.”(SCTDET, 2005, p.25).

Cabe observar que a situação de baixos salários dos profissionais do CEETEPS se manteve até 2014, quando após forte greve dos trabalhadores uma nova carreira foi implantada e que a insuficiência de verbas para custeio e manutenção das instalações prediais e aquisição de equipamentos se mantém até hoje, fatos que se comprovam pela análise dos orçamentos do CEETEPS.

Voltando ao documento, na seção 10, páginas 26, 27, 28 e 29 são tratados os pontos fracos do CEETEPS. Note que os pontos fortes são registrados em apenas duas páginas do documento e os pontos fracos utilizam quatro páginas. Os pontos fracos se iniciam, na opinião da Secretaria com “a fragilidade interna e externa da marca CENTRO PAULA SOUZA, ampliada pela vinculação apenas formal com a UNESP”; a desarticulação entre o CEETEPS e a SCTDET; um CD burocrático que não garante a execução da política de desenvolvimento econômico da Secretaria; centralização acadêmica e administrativa; ausência de coordenação acadêmica nas FATECs, que não tem organização comum. “os cursos tecnológicos devem ter conteúdos adequados às demandas da sociedade e voltados para o mercado de

trabalho e para o setor produtivo.”; distanciamento das unidades em relação à administração central; baixos salários; falta de identidade e corporativismo acentuado nas FATECs; falta de liderança e de regimentos comuns; infraestrutura predial e laboratorial inadequadas e desatualizadas; a questão fundiária das escolas agrícolas e a adequação de seus cursos, visto que o Estado não as tem mantido satisfatoriamente e “que não é sua política fazê-la na organização atual”, “a parceria e ou a cessão dessas áreas são as soluções possíveis de serem adotadas” e rever os cursos também devem ser objetivos do CEETEPS. (SCTDET, 2005, p. 26 a 29).

A seção 11 define os objetivos estratégicos, quais sejam:

Qualificação de recursos humanos visando à empregabilidade.

Utilizar a boa qualidade de seus recursos humanos como instrumento para evitar a saída de empresas do Estado de São Paulo

Utilizar a boa qualidade de seus recursos humanos como meio para atrair empresas que analisam seu estabelecimento no Estado de São Paulo

Criação de mais e melhores empregos, com a correspondente inserção e ascensão social dos diversos grupos da sociedade. (SCTDE, 2005, p.30)

A seção 12 define as diretrizes estratégicas, quais sejam:

- CEETEPS deve atuar em conformidade com a política de desenvolvimento do Estado de São Paulo, definida pela SCDT;
- Cursos do CEETEPS devem estar adequados às demandas presentes e futuras da sociedade e voltados para o mercado de trabalho e o setor produtivo;
- As ações do CEETEPS e da SCTDET devem ser desenvolvidas com parcerias com prefeituras e empresas;
- Expansão qualificada (pela ocupação de espaços ociosos, pela reorganização de cursos e pela expansão física) do CEETEPS, em conformidade com a política de desenvolvimento do Estado de São Paulo.
- Descentralização administrativa e acadêmica. (SCTDET, 2005, p. 31)

Nestas diretrizes estratégicas estão sublinhados os interesses do mercado e do setor produtivo: as parcerias; a expansão de acordo com os interesses do Estado e a descentralização. Ou seja, o modelo dos Centros Regionais embutido subliminarmente, bem como a submissão da autarquia aos interesses do Estado de São Paulo e não aos interesses do desenvolvimento da educação.

Cabe destacar que o documento possui capítulos iniciais que fazem um breve resgate da história da produção, das legislações educacionais do Brasil, do CEETEPS e, entre outros, traz uma seção específica para discorrer sobre as expectativas da indústria em relação ao ensino tecnológico, relatadas integralmente

no documento Contribuição da Indústria para a Reforma da Educação Superior, publicado em 2004 conjuntamente pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL). Dentre as recomendações, os destaques ficam para:

- Desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para facilitar a capacitação contínua;
- Adequação do corpo docente à nova realidade (SCTDE, 2005, p.15)

E, na página 16, os destaques são:

- Adequação da Educação Superior às necessidades da Sociedade e do Setor Produtivo;
- Redução da evasão de alunos matriculados [nas Instituições de Ensino Superior (IES), por meio de oferta de cursos adequados às necessidades do mercado e flexíveis do ponto de vista tempo, local e espaço. (SCTDE, 2005, p.16)

O documento da SCTDE, pautado também pelas recomendações das entidades nacionais da indústria vai repetir os fundamentos dos documentos do BM, MEC, do CRUESP e do CEETEPS, havendo uma sinergia entre as recomendações de todos os envolvidos com a educação profissional, quer sejam os governos, o setor produtivo ou os organismos internacionais. E assim, para alcançar os objetivos e as diretrizes estratégicas, da nova educação profissional no Estado de São Paulo, a seção 13 do documento da SCTDE, páginas 32 a 35 estabelece as ações estratégicas que devem ser analisadas pelo CEETEPS, com o acompanhamento da secretaria, dentre as quais, as mais significativas para a análise do documento, em especial para a política de expansão, são:

- Redefinição do papel do Conselho Deliberativo para ser um órgão de elaboração de políticas do sistema (SCTDE, 2005, p.32)

Destaca-se que o Conselho Deliberativo do CEETEPS tem a mesma formação desde a época da criação da autarquia, não tendo se modernizado como previu a Constituição Federal de 1988, contando apenas com representantes do governo em sua composição. Não há representantes da comunidade. Assim, este Conselho Deliberativo na verdade é sempre um reprodutor legal das vontades do governo.

- Desvinculação da UNESP e Analisar o melhor regime jurídico para a administração do Centro Paula Souza e atuar para a sua implantação. (SCTDE, 2005, p.32)

Desde que assumiu o governo do Estado de São Paulo os governantes do PSDB tentam romper o vínculo existente com a UNESP. Ora por projeto de lei, ora burlando a existência do Conselho Universitário. A discussão do governo sempre foi em termos da transformação do CEETEPS de autarquia de regime especial para fundação ou instituto.

- Conservação e recuperação da infraestrutura predial existente e Conservação e atualização da infraestrutura laboratorial. (SCTDE, 2005, p.33)

Nem uma coisa nem outra. Com a grande expansão e sem os aportes orçamentários e financeiros correspondentes, a maioria das unidades necessita de reformas e os laboratórios do CEETEPS não estão adequados às novas tecnologias, salvo raras exceções.

- Descentralização administrativa e acadêmica por regiões - elaborar diretrizes e implantá-las e Desenvolver mecanismos de interação com as comunidades regionais. (SCTDE, 2005, p.33)

A vertente da regionalização também está presente no documento, tanto na oferta de cursos na expansão quanto na aproximação com as empresas regionalmente, mesmo que não explicitamente, mas a partir desta recomendação e das seguintes:

- Maior integração com empresas regionais;
- Consideração de parcerias para ensino pesquisa e desenvolvimento tecnológicos, em conformidade com a legislação de PPP's; (SCTDE, 2005, p.36)

A expansão de unidade também é tratada novamente, desta vez com a recomendação que a expansão deve vir acompanhada de recursos, o que, na prática, quase nunca aconteceu, fato que se comprova pelo aumento desproporcional do número de unidades, matrículas e os orçamentos correspondentes do CEETEPS para investimentos, reformas, obras e construções. Também propõe alterações nos cursos

de Tecnologia e otimização dos espaços ociosos, assim como fez o documento do CRUESP

- Criação (construção e implantação) de novas unidades de formação de recursos humanos em função da demanda do que é necessário para o desenvolvimento das diferentes regiões. A criação de novas unidades deverá ser acompanhada de recursos financeiros.
- Implantação de ensino à distância como complemento ao ensino presencial e como instrumento de ações específicas;
- Diminuição dos espaços ociosos aumentando o número de vagas.
- Criação de cursos de tecnologia diurnos em tempo integral. Tais cursos terão duração mais curta por serem de tempo integral com a mesma carga horária;
- Otimização de utilização dos espaços físicos das unidades (SCTDE, 2005, p.34-35)

Quanto aos trabalhadores da instituição, o documento propõe a avaliação interna e externa, a criação de indicadores, a melhoria salarial dos professores (e não o conjunto dos trabalhadores que se compõe de auxiliares de docentes e servidores administrativos), bem como a não exigência de títulos acadêmicos para os docentes de disciplinas profissionalizantes, reafirmando o documento do Banco Mundial de 1991, que os professores ensinam e os instrutores formam.

- Reavaliação da carreira acadêmica que propicie a contração para as disciplinas profissionalizantes, de professores que tenham comprovada experiência profissional, sem a obrigatoriedade de títulos acadêmicos. (SCTDE, 2005, p.35)

Em suma, o documento traz definições acerca do financiamento proposto ao CEETEPS, que deve pautar-se por recursos públicos, recursos privados e ações de extensão prioritariamente através de PPP's; recomendação expressa de “desvinculação da UNESP”; alteração do regime jurídico para a administração do Centro Paula Souza, com a proposta de alterar para Fundação; refutar a carreira acadêmica para os professores das disciplinas profissionalizantes; avaliação institucional e expansão.

O documento destaca que os custos do CEETEPS são baixos porque os salários são baixos e a manutenção é precária. Que a expansão deve vir acompanhada de melhoria na infraestrutura e equipamentos, bem como a revisão de carreira.

Na única linha em que fala da pesquisa tecnológica, recomenda que a mesma seja realizada através de parceria e classifica a pós-graduação no CEETEPS como dispensável.

- Reavaliação urgente da pertinência da continuidade do curso de pós graduação oferecido no CPS e de aspectos relacionados (O curso deve ser gratuito ou pago? O curso deve ser auto sustentável? Curso profissionalizante ou acadêmico?) (SCTDE, 2005, p.34)

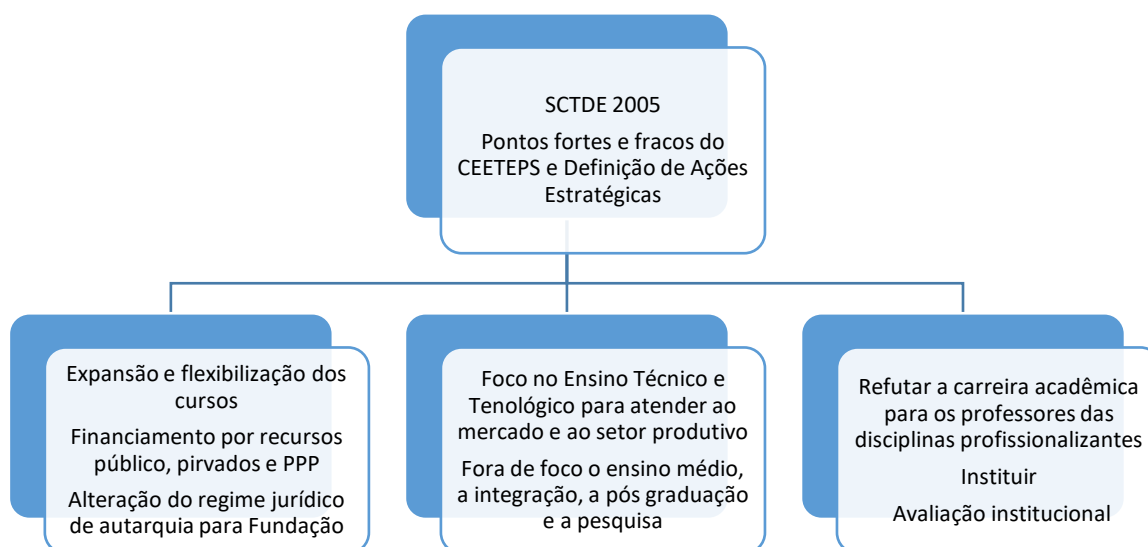
É mais um documento que comprova a lógica da expansão de unidades do CEETEPS a partir dos anos 2000: barateamento de custos com enfoque apenas nos cursos técnicos e tecnológicos, sem pesquisa e extensão; parcerias com a iniciativa privada; foco no mercado e no setor produtivo, deixando o desenvolvimento tecnológico para outrem; revisão do papel da escola agrícola, cara por natureza, pela extensão de terras necessárias ao ensino agrícola; implantação do ensino à distância.

- Tratamento da questão fundiária nas escolas agrícolas;
- Adequação dos cursos das escolas agrícolas para atender as demandas do mercado (SCTDE, 2005, p.34)

Assim, tanto o documento do CRUESP, quanto o documento do CEETEPS, bem como o documento da SCTDET apontam para a expansão de um ensino técnico e tecnológico que sustente as demandas dos mercados, os interesses do governo do estado de São Paulo e cumpram os preceitos dos organismos internacionais, em especial, do BM.

A Figura 15 faz um resumo das premissas da SCTDE para o planejamento estratégico do ensino técnico e tecnológico no estado de São Paulo.

Figura 15 – Resumo das premissas contidas no Documento da SCTDE de 2005



Fonte: Elaborada pela autora a partir de SCTDE (2005)

A proposta atual para a educação profissional e tecnológica implantada na gestão do Governador João Dória é o NOVOTEC, programa de formação aligeirada.

Segundo site específico do governo do estado de São Paulo para a divulgação do NOVOTEC, o programa tem como objetivo expandir a oferta do Ensino Profissionalizante, por meio do CEETEPS e da Secretaria da Educação. O site afirma que:

São diferentes formatos de oferta de cursos de nível médio, garantindo qualificação e habilitação profissional aos jovens, com vistas à empregabilidade, emancipação financeira e empreendedorismo. (<http://www.novotec.sp.gov.br>) (grifos nossos)

Porém, no aprofundamento da pesquisa, verifica-se no próprio site que são quatro modalidades distantes de oferta e, apenas duas delas sugerem ser de nível médio, pois o NOVOTEC Expresso e o Móvel são de curtíssima duração, o primeiro com 200 horas/aula e o segundo com até 100 horas/aula. Também não fica claro se o NOVOTEC Virtual é de nível médio, pois o site fala apenas de módulos de 100 horas mas não diz qual é a carga horária de integralização do curso:

NOVOTEC INTEGRADO

Você faz o curso técnico integrado às suas aulas e disciplinas do Ensino Médio, tudo no mesmo período que você estuda.

NOVOTEC VIRTUAL

Esta modalidade Novotec é realizada online, por uma plataforma moderna da Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Com módulos tutorados de 100 horas, nas modalidades semipresencial e totalmente online, você faz seu horário de aula!

NOVOTEC EXPRESSO

Cursos de 200 horas/aula realizados em um semestre presencialmente, para jovens de todos os anos do ensino médio da rede estadual de São Paulo, regular ou EJA, certificados pelo Centro Paula Souza.

NOVOTEC MÓVEL

Nesta modalidade os cursos do Novotec vão até você em unidades móveis, **com duração de até 100 horas realizados em até um mês**. Fique atento a nosso site e redes sociais para saber quando uma unidade móvel chegará até você

Atualmente, uma nova parceria foi estabelecida pelo Governo do Estado, desta vez com uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP, o Instituto PROA. A parceria irá incluir a metodologia da PROA na oferta dos cursos da modalidade Expresso. Diz o site:

Em uma **iniciativa inovadora**, o Novotec e o Instituto PROA formaram uma **parceria em 2020** que irá incluir a **metodologia do PROA** na grade curricular de algumas turmas dos **cursos do Expresso**: Auxiliar de Logística, Técnicas de Vendas, Práticas de Gestão de Pessoas e Gestão de Pequenos Negócios, fazendo uma **formação voltada à construção de projetos de vida visando a potencialização da empregabilidade dos jovens**. Cerca de 150 professores do Centro Paula Souza serão formados e o PROA fornecerá de forma **gratuita material didático** para aproximadamente 2.000 jovens

É o pioneirismo do Estado de São Paulo novamente, iniciando a mercantilização da educação no Estado de São Paulo que já se utiliza de OSCIPs para a área da saúde, transferindo recursos públicos para a iniciativa privada.

Considerações Finais

Uma questão que une a sociedade brasileira, sem dúvida, é a educação. Assim, não é de estranhar que os políticos sempre coloquem em suas agendas eleitorais a educação, como prioridade. Numa análise das políticas públicas brasileiras das últimas décadas observa-se que tanto governos neoliberais como o de FHC quanto os de inclinação socialista como Lula-Dilma, investiram nas reformas e programas educacionais. Estes últimos ainda investiram maciçamente em educação, em especial na expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, como no ensino superior, com a abertura de muitas universidades federais.

A associação entre democracia e educação nas disputas eleitorais se explica porque com a agenda de reformas e/ou investimentos em educação atinge uma ampla faixa do eleitorado, que, em quase todos os países da América Latina, entende que a educação pública é problemática e tem necessidade de reformas. Como visto no primeiro capítulo, no Brasil, desde o início da República a educação é tratada como instrumental para o atendimento das necessidades da população. Quando a população teve seu direito ao voto assegurado, a questão da educação se insere mais fortemente.

Com o fim da ditadura Vargas e a retomada do regime político baseado no voto, as aspirações populares por melhoria de vida mediante a passagem pela educação escolar encontraram no agente político à procura de votos "um defensor intransigente na criação de mais escolas". (MORAES 2013, p. 985 apud BEISIEGEL, 1964)

O país alterou sua maneira de ofertar a educação profissional, também desde a República, ciclicamente. Passou da oferta de oportunidade para os desvalidos da sorte e da fortuna para uma formação profissional que atendesse aos interesses econômicos do início do século e em meados dos anos 40, se estruturou para o atendimento dos setores primário, secundário e terciário da economia, com as leis orgânicas do ensino. Estruturou-se a partir da primeira LDB de 1961 e, na sequência, com a Lei 5.692/71, para as mudanças econômicas de industrialização e desenvolvimentismo, sem, contudo, como afirma Moraes (2013) romper a dualidade presente entre o ensino geral e a educação profissional.

Ao contrário da proposta de organização da Escola Pública Unitária, presente no Manifesto dos Educadores ao Povo e ao Governo o Ensino Técnico – promovido em nível médio – foi organizado como ramo distinto, sem canais

de comunicação com o ensino secundário, e praticamente sem acesso ao ensino superior. Instituem-se duas estruturas paralelas: de um lado, o ensino médio secundário – formação geral e propedêutica aos estudos superiores, destinado a formar as "individualidades condutoras" – e, de outro, o ensino médio profissional – comercial, industrial e agrícola, para formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, além do Curso Normal, para o magistério. (MORAES, 2013, p.984)

Passadas mais de duas décadas, a reforma educacional promovida pelo decreto 2.208/97, que modificou estruturalmente a organização e a oferta da EPT no Brasil, foi a mola propulsora da expansão do CEETEPS nos anos 2000, como este estudo buscou demonstrar, considerando ainda que a expansão se explica dentro do contexto da globalização da economia e das recomendações dos organismos internacionais de financiamento da educação.

A análise da expansão do CEETEPS sob a ótica da necessidade política dos governos eleitos em 1995 se descortina, caracterizando que a partir das reformas impostas aos países periféricos pelo BM em suas recomendações o modelo de educação profissional anteriormente vigente no país não mais se sustentaria, tanto pelos altos custos quanto pela modalidade da oferta, ou seja, inseridos no sistema formal de educação nacional.

Em termos de política educacional certamente o que marcou, positivamente para a população, no governo Alckmin foi a expansão do CEETEPS, levando às cidades do interior paulista escolas técnicas e faculdades de tecnologia. “Ensino gratuito que se transforma em trabalho” dizia o governador nas muitas inaugurações de unidade que participou, as quais, a autora presenciou. O governador utilizou como slogan de campanha à reeleição no Estado em 2004, “O governador das FATECS”.

A política de expansão do CEETEPS pode ser caracterizada como uma política pública focalizada, parte da agenda neoliberal implantada no país, fortalecida no Estado de São Paulo, também a partir de 1995, com a posse de Mário Covas (PSDB) como governador do estado.

A solução era levar às massas educação e profissionalização, sem, contudo, investir os altos recursos demandados pelo ensino universitário tradicional. Assim, a reforma da educação profissional e tecnológica entra na agenda do Presidente FHC, possibilitando ao estado de São Paulo, detentor de uma rede considerável, de escolas técnicas e faculdades de tecnologia iniciar, com o novo modelo de educação, mais barata e mais flexível daquela anteriormente praticada na autarquia, uma expansão

de unidades sem precedentes na história do CEETEPS, iniciando sua agenda para as eleições.

A constante necessidade da empregabilidade para combater o desemprego que se instalava no país; as mudanças requeridas do trabalhador e do trabalho trazidas pela globalização da economia, repetidas diariamente pela mídia nacional; a utilização, no caso de São Paulo, pela marca ETE e FATEC, muito conhecidas no cenário educacional paulista como de qualidade, favoreceram a ideia da expansão no horizonte de ganhos eleitorais, que se concretizaram desde 2000, início da expansão propriamente dita até os dias atuais.

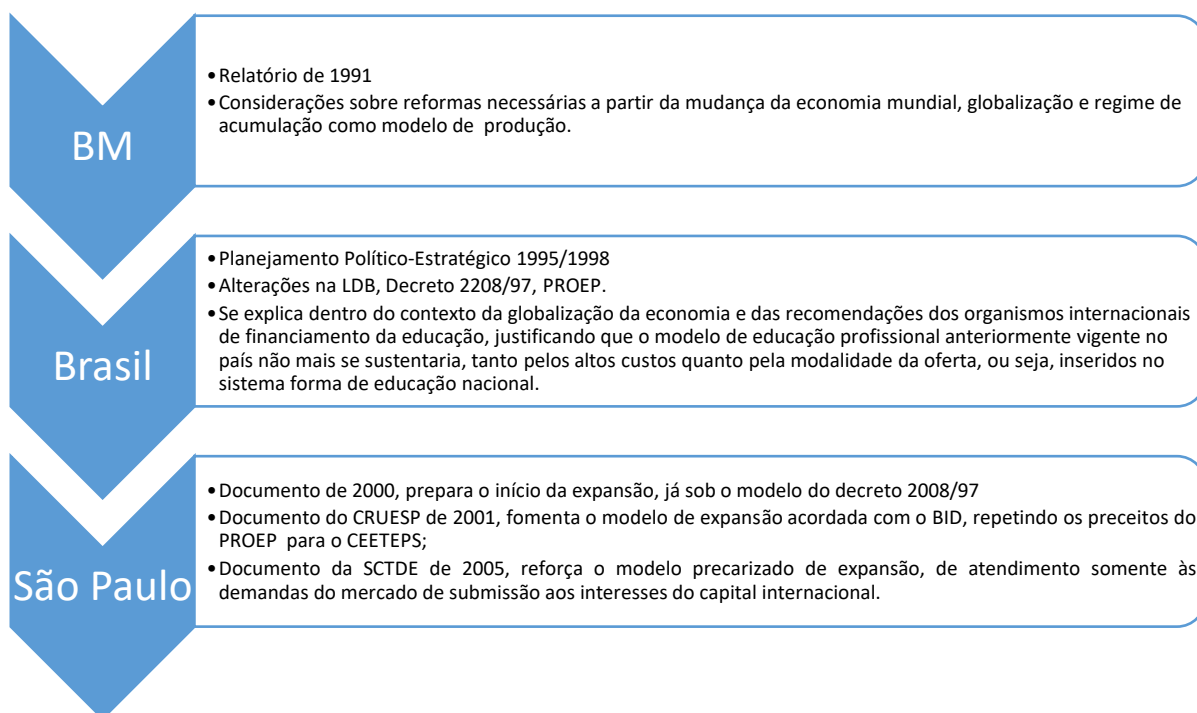
A Figura 16 (p. 126) resume os estudos elaborados neste trabalho que demonstraram a relação inequívoca entre orientações do BM para os países da América Latina e Caribe quanto à necessidade de reformas educacionais para a inserção das massas de trabalhadores na obtenção das competências requeridas pela transformação do mundo do trabalho em função da globalização da economia as reformas educacionais produzidas no Brasil. São resumidas na figura, desde a primeira tentativa de reforma, através do PL 1603/96, seguido da aprovação da LDB de 1996, quando um capítulo à parte foi criado para a separação da educação profissional e tecnológica do sistema educacional brasileiro e finalmente com o decreto 2.208/97 dando forma às reformas requeridas. Registra-se o PROEP, fruto do decreto 2.208/97 e, por fim, os documentos produzidos no âmbito do estado de São Paulo nos anos 2000 que resultaram na grande expansão do CEETEPS de 2000 a 2014, reafirmando seu pioneirismo registrado desde os tempos da República em implantar modelos diferenciados de ensino profissional.

É então, basilado na globalização, na acumulação flexível, que o modelo de formação experimentado até os anos 2000, com a fixação de trabalhadores com profissões definidas em postos de trabalho vai se romper e segue para a pedagogia das competências, para o trabalho flexibilizado ou inexistente, onde não há mais profissões nem postos de trabalho, apenas funções que variam ao sabor dos interesses imediatos do capital e que tornam o trabalho instável, incerto.

O estudo buscou mostrar que as formas de produção são determinantes para os modelos educacionais de cada época, mas, também as políticas nacionais e, principalmente as políticas internacionais ditam os modelos que, quase sempre, são

seguidos pelos governantes dos países periféricos, ávidos por financiamentos internacionais. O resumo desta afirmação está registrado na Figura 16.

Figura 16 – Relação entre o BM e os documentos estudados



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A educação profissional e tecnológica poderia ser para o Brasil um instrumental para o desenvolvimento se encarada com a seriedade necessária. A educação de um povo é sua maior riqueza e somente por meio de uma educação integral, humanista e científica pode-se elevar o padrão de informação e conhecimento para então, o país evoluir como nação.

Não se vislumbra com esta pesquisa que esteja o país preocupado em colocar-se como autônomo frente às novas tecnologias, pois os modelos que vingaram ainda são os modelos de cursos baratos e de curta duração. Foram abortados os programas nacionais instituídos pelos governos Lula-Dilma e, em troca, o parlamento brasileiro aprovou uma proposta de emenda à constituição, a PEC 55/2016, congelando todos os recursos para a educação, ciência e tecnologia, entre outros, para os próximos 20 anos. A pesquisa brasileira está sem verbas, há cortes frequentes desde então de programas e de bolsas de iniciação científica.

Pode-se afirmar que a expansão do CEETEPS foi uma política pública muito importante para os governos do PSDB, sendo que todos, sem exceção, usaram o nome do CEETEPS em suas campanhas eleitorais e propuseram modelos variados de oferta de educação profissional com nomes próprios para marcar suas gestões, tais como o atual NOVOTEC criado por João Dória, que se divide em quatro modalidades, sendo duas delas cursos de qualificação profissional, de no máximo 200 horas, muito similares aos cursos do VIA RÁPIDA, criado no governo Alckmin.

Desta forma, a conclusão é que a organização educacional do país rendeu-se aos interesses do mercado e às orientações dos organismos internacionais e deixou passar a oportunidade de desenvolver uma educação plural, com qualidade e para todos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Anthone Mateus Magalhães, GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. **Revista Brasileira de Educação**, Jul/Set 2016, vol 24, n. 92, p. 719-742.

ALMEIDA, Luana Costa: Políticas sociais: focalizadas ou universalistas. É esta a questão? In **Revista Espaço Acadêmico** n.123 agosto de 2011 141-146 ISSN 1519 6186

AUSANI, Julio Cesar. **Educação Profissional em Transformação: O Contexto Histórico de Implantação do Ensino Técnico na Universidade Federal de Santa Maria**. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

AVELINO, George; BROWN, David S; HUNTER, Wendy A. Internacionalização Econômica, Democratização e Gastos Sociais na América Latina, 1980-1990. In: ARRETCHE, Marta; HOCHMAN, Gilberto; MARQUES Eduardo. (Org.). **Políticas Públicas no Brasil**, 5 ed. Rio de Janeiro, 2017, p. 207 – 244.

BIRD - International Bank for Reconstruction and Development. Vocational and technical education and training. ISBN 0-8213-1780-6

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do banco mundial. **Rev. Brasileira de Ciências Sociais**, Jun. 2003, vol.18, n. 52, p.125-138. ISSN 0102-6909

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Publicada em 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei n.º 5.692, de 12 de agosto de 1971**. Estabelece Diretrizes e Bases para a educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 agosto. 1971.

_____. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Publicada em 20 de dezembro de 1961.

_____. **Decreto n.º 2.208/97, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Publicado em 17 de abril de 1997.

_____. **Decreto n.º 5154/04, 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras

providências. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Publicado em 23 de julho de 2004.

_____. Parecer CFE 45/72, Aprovado em 12-01-72, que regulamenta a qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional

BRASIL. Câmara Federal. **PL 1603/98**. Dispõe sobre a educação profissional, a organização da rede federal de educação profissional, e dá outras providências. Disponível em <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/194093>, acesso em 15 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes (2010)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 16/01/2019

BRASIL Ministério de Educação (MEC). Planejamento político-estratégico 1995-1998. Brasília, 1995

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conselho Nacional de Educação. (http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp006_06.pdf), acesso em 24 de fevereiro de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. PRONATEC. Brasília, 2007.

CAPELLA, Ana Cláudia N. Perspectivas Teóricas sobre o Processo de Formulação de Políticas Públicas. In: ARRETCHE, Marta; HOCHMAN, Gilberto; MARQUES Eduardo. (Org.). **Políticas Públicas no Brasil**, 5 ed. Rio de Janeiro, 2017, p. 87 – 124.

CEETEPS. Educação Profissional em São Paulo, abril de 2000. São Paulo. 12p

_____. O Ensino de 3º Grau (Cursos de Tecnologia) no ano de 2000, no Centro Paula Souza – Realidade atual e Novas Perspectivas. São Paulo, 2001. 44 p.

_____. CADERNO DO CEETEPS Ano II nº 2 Setembro de 2007. 22 p.

CHRISTOPHE, Micheline. A legislação sobre a Educação Tecnológica, no quadro da Educação Profissional Brasileira. **Instituto de Estudos de Trabalho e Sociedade**. 24 p, janeiro de 2015.

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Resolução CRUESP – 1, de 19 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre a criação da Comissão Especial para Expansão do Ensino nas Universidades Estaduais Paulistas, e dá outras providências. Publicado em 19 de janeiro de 2001.

_____. **Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior**. São Paulo:

CRUESP, 2001.

CURY, Jamil; TAMBINI, Maria Ignez Saad Bedran; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; AZZI, Sandra. A *Profissionalização do Ensino* na lei nº 5692/71: Trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação, Brasília, 1982.

DEITOS, Roberto Antonio, LARA, Angela Mara de Barros. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Rev. Brasileira de Educação**. Mar 2016, vol.21, no.64, p.165-188. ISSN 1413-2478

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

FIALA, Daiane Andreia de Souza. **A política de expansão da educação profissional e tecnológica de graduação pública no estado de São Paulo (2000 – 2007)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987 – Terceira Parte, capítulos 1 e 2.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista. **Interface (Botucatu)**, Set 2017, vol.21, no.62, p.509-519. ISSN 1414-3283

HARVEY, David. **Condição Pós moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. . São Paulo: Edições Loyola - ISBN: 978-85- 15-00679-3 17ª edição: maio de 2008

I JOINGG – JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI VII JOREGG – JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação 23 a 25 de novembro de 2016 – Fortaleza/CE Anais da Jornada: ISSN 2526-6950

KUENZER, Acácia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? Revista Trabalho Educação e Saúde. Nov 2007, vol.5, no.3, p.491-508. ISSN 1981-7746

LIMA, Silvia Elena de. O ETIM e os pressupostos da Educação Profissional e Tecnológica. Aspectos para o debate e subsídios às reivindicações dos trabalhadores do CEETEPS. São Paulo, 15 de setembro de 2014, disponível em www.sinteps.org.br

LIMA, Silvia Elena de; SANTOS FILHO, Salvador e SANTOS, Clovis Roberto: **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. 208 p.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Expansão da educação superior e da educação profissional no Brasil: tensões e perspectivas. **Revista Educação em Questão**, v. 51, n. 37, p. 195-223, 15 abr. 2015.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa**. 2002. 380f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Impactos das recentes políticas de educação e formação profissional. **Perspectiva, Florianópolis**, v. 20, n. 02, p. 269-301, jul./dez.2002a.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo integrado: Uma opção a ser mantida. Rio de Janeiro, 1996

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, Karl. **O Capital, Livro I – Capítulo VI – Inédito**. São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas, 1978, p 51 a 80.

MELLO, Cleverson Molinari M. **A educação Profissional e Tecnológica no contexto da expansão dos institutos de educação, ciência e tecnologia. (lei 11892/08)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Educação de jovens e adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 979-1001, Sept. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300017&lng=en&nrm=iso>. Access on 13 Feb. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300017>.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da, MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Revista Educação e Realidade**, Dez 2014, vol.39, no.4, p.1137-1152. ISSN 2175-6236

MOTTA, Vânia Cardoso da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 549-572, 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462008000300009&lng=en&nrm=iso>. access on 16 Feb. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000300009>.

RAMOS, Marise. Democratização ou cerceamento? Um estudo sobre a reforma do ensino médio técnico dos anos 1990. **Revista Trabalho Educação e Saúde**, Abr 2015, vol.13, no.1, p.215-217. ISSN 1981-7746

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das Competências. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2009. Acesso em 13 de fevereiro de 2020.Fundação

Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 2009

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Ago 2012, vol.17, no.50, p.283-302. ISSN 1413-2478

SÃO PAULO. **Decreto Nº 26.914, de 15 de Março de 1987**. Dispõe sobre o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais. Publicado em 15 de março de 1987.

_____. **Decreto Nº 29.598, de 02 de Fevereiro de 1989**. Dispõe sobre providências visando a autonomia universitária. Publicado em 02 de fevereiro de 1989.

_____. **Constituição Estadual, de 05 de Outubro de 1989**. São Paulo, SP: Imprensa Oficial. Publicado em 06 de outubro de 1989.

SÃO PAULO, **Decreto Lei de s/n de 06 de outubro de 1969**. Cria o CEETEPS como entidade autárquica. Diário Oficial de São Paulo, outubro de 1969.

SÃO PAULO, **Lei 952 de 31 de janeiro de 1976**. Cria a UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Diário Oficial de São Paulo. Publicada em 31 de janeiro de 1976.

SÃO PAULO. **Assembleia Legislativa. PL 96/98**. Vincula o Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETEPS à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. Publicado em 13 de março de 1998. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=18986>. Acesso em 12 de abril de 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira da Educação**, Abr 2007, vol.12, no.34, p.152-165. ISSN 1413-2478

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicol. Esc. Educ.*, Dez 2017, vol.21, no.3, p.653-662. ISSN 1413-8557

SCHWARTMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. N. O ensino industrial. In: **Tempos de Capanema**. 2ª. Edição. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra. 2000.

SOUZA, Felipe Alexandre Silva de. Americanismo e fordismo: a revolução passiva nos Estados Unidos. *Revista Aurora*, v. 8 n. 01 – Jul-Dez 2015: Relações Internacionais e Desenvolvimento, UNESP, MARILIA ISSN 1982-8004

SOUZA, Celina. Estudo da Arte em Políticas Públicas. In: ARRETCHE, Marta; HOCHMAN, Gilberto; MARQUES Eduardo. (Org). **Políticas Públicas no Brasil**, 5 ed. Rio de Janeiro, 2017, p. 65 – 86.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de Administração Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

UNESCO - La Educación técnica y la formación profesional – UNESCO digital, acesso em 09 de agosto de 2019.

UNESP - Estudos e Pareceres Jurídicos – Assessoria Jurídica da UNESP. As autarquias vinculadas Sandra Julien Miranda Jan/Jun 1991, vol. 2, nº 1, p. 17-44.

World Bank. 1990. Primary Education. A World Bank Policy Paper. Washington, D.C.

----- 1991. Vocational And Technical Education And Training. A World Bank Policy Paper. Washington, D.C.

----- 1995. Higher Education: The Lessons of Experience. Series: Development In Practice. Washington, D.C.

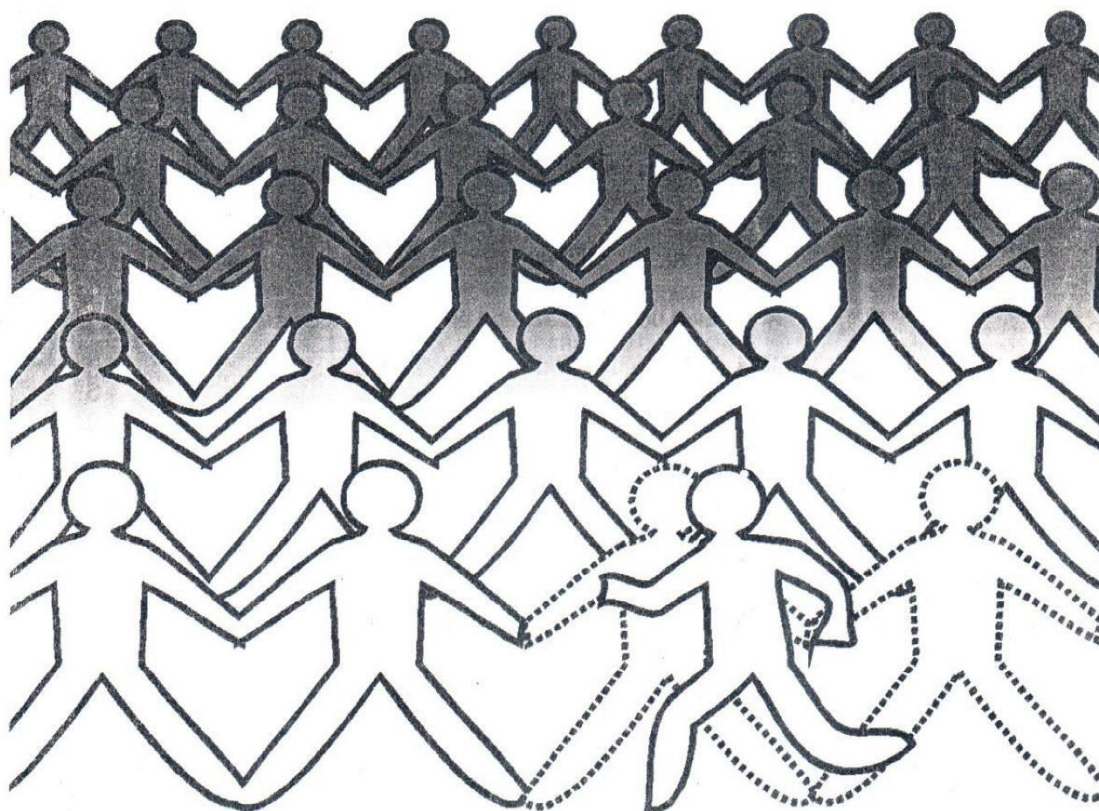
----- 1995. Priorities And Strategies For Education: A World Bank Review. Series: Development In Practice. Washington, D.C.

-----1997. Primary Education In India. Series: Development In Practice. Washington, D.C.

WORLD BANK. **Educational Change in Latin America and the Caribbean**. Washington, D. C., World Bank, 1999a. Disponível em: <<http://www.worldbank.org>>. Acesso em: 10 setembro de 2019.

WORLD BANK. **Education Sector Strategy**. Washington, D.C., World Bank, 1999b. Disponível em: <<http://www.worldbank.org>>. Acesso em: 13 de setembro de 2019

WEBER, Max. **A ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2004. Parte 1 – Capítulos 2 e 3. Parte 2 – Capítulo 2.

ANEXO A – Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior**CRUESP****Expansão do Sistema
Estadual Público
de Ensino Superior**

Resolução CRUESP-01

de 19/01/2001

Dispõe sobre a criação da Comissão Especial para Expansão do Ensino nas Universidades Estaduais Paulistas, e dá outras providências.

Os Reitores das Universidades Estaduais Paulistas, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 3º do Decreto nº 26.914/87, e considerando

— que é objetivo do CRUESP fortalecer a interação entre as Universidades Estaduais Paulistas;

— que é também objetivo do CRUESP analisar e propor soluções para as questões relacionadas com o ensino e a pesquisa nas Universidades Estaduais Paulistas;

— considerando ainda que as Universidades Estaduais Paulistas devem utilizar seus recursos de forma a ampliar o atendimento à demanda social,

Resolvem

Art. 1º — Fica criada, no âmbito do CRUESP, a Comissão Especial para Expansão do Ensino nas Universidades Estaduais Paulistas, com o objetivo de propor medidas voltadas à expansão de cursos e vagas de graduação nas três instituições, preferencialmente mediante utilização da capacidade já instalada.

Parágrafo único — Como decorrência dos trabalhos mencionados no "caput", deverá ainda a Comissão manifestar-se, em relatório técnico, quanto à necessidade de criação de novas instituições de ensino superior no Estado, isoladas ou universitárias, identificando as áreas que requerem a sua implantação.

Art. 2º — A Comissão será integrada pelos Pró-Reitores de Graduação das três Universidades, sendo que cada Pró-Reitor poderá se fazer assessorar por 1(um) especialista.

Art. 3º — A Comissão deverá apresentar relatório preliminar de suas atividades em 90 dias, contados da data da publicação desta Resolução, do qual deverá constar:

I — identificação dos cursos de graduação já existentes nas três Universidades, cuja expansão poderá ser feita a curto prazo, mediante aumento de vagas;

II — indicação de novos cursos de graduação a serem criados, nas três Universidades, a curto e médio prazos, preferencialmente no período noturno;

III — indicação de novos programas ou cursos de nível superior, a serem criados, nas três Universidades, em seus respectivos campi ou aproveitando outras estruturas públicas.

Art. 4º — O relatório final deverá ser encaminhado ao Presidente do CRUESP após 30 dias da apresentação do relatório referido no art. 3º, contendo, além de outros tópicos, a indicação de formas de ação conjunta na expansão dos cursos e das vagas atualmente oferecidas, inclusive por meio de educação à distância.

Art. 5º — Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Prof. Dr. Hermano de M. F. Tavares - Unicamp
Prof. Dr. Jacques Marcovitch - USP
Prof. Dr. José Carlos de Souza Trindade - Unesp

CRUESP

Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior

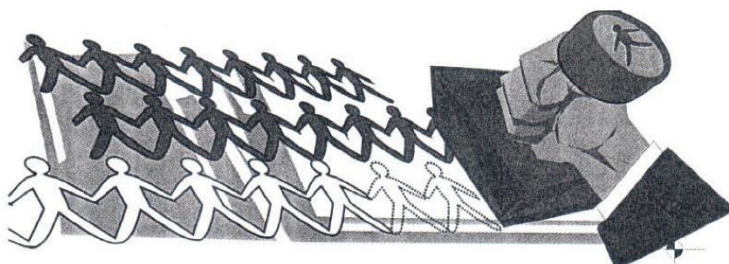
A presente proposta de política pública, que abrange as instituições de ensino superior mantidas pelo Governo do Estado de São Paulo, tem por embasamento legal o Decreto nº. 24.951, de 4 de abril de 1986, que criou o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais (CRUESP), atribuindo-lhe, no art. 3º, entre outros objetivos, o de "assessorar o Governador em assuntos de ensino superior" (inc. IV) e o de "analisar e propor soluções para as questões relacionadas com o ensino e a pesquisa nas Universidades Estaduais" (inc. V).

No uso dessas atribuições, o CRUESP, pela Resolução n.º 1, de 19.01.2001, designou os Pró-Reitores de Graduação da UNESP, UNICAMP e USP com o objetivo de propor medidas voltadas à expansão da graduação e à criação de novas instituições de ensino superior no Estado. O relatório, subscrito pelos três Pró-Reitores de Graduação, foi aprovado na reunião do CRUESP de 20 de julho de 2001, passando a constituir uma política pública em construção, a seguir apresentada, de acordo com o índice seguinte:

ÍNDICE

1 - SUMÁRIO EXECUTIVO	3
2 - EVOLUÇÃO RECENTE DO ENSINO SUPERIOR EM SÃO PAULO E NO BRASIL	4
3 - A CONSTRUÇÃO DO FUTURO	5
4 - ANÁLISE DAS ALTERNATIVAS	6
4.1 - Projeto Acadêmico	6
4.1.1 - Incremento da expansão das universidades	6
4.1.1.1. Expansão nos campi atuais	6
4.1.1.2. Novos campi	6
4.1.1.3. Previsão de expansão	6
4.1.2 - Criação de cursos sequenciais e básicos	6
4.1.3 - Apoio aos cursos profissionalizantes de nível superior	7
4.1.4 - Formação de professores para o ensino básico	7
4.1.5 - Utilização de novas tecnologias	8
4.1.6 - Resumo geral da expansão	8
4.2 - Estimativa de Recursos Financeiros	9
4.2.1 - Incremento da expansão das universidades nos campi atuais e em novos campi	9
4.2.2 - Criação de cursos sequenciais e básicos	10
4.2.3 - Apoio aos cursos profissionalizantes de nível superior	10
4.2.4 - Formação de professores para o ensino básico	10
4.2.5 - Utilização de novas tecnologias	10
4.2.6 - Resumo geral dos custos	10
4.3 - Modelo Organizacional Proposto	11
4.3.1 - Concepção e implantação	11
4.3.2 - Gestão	12
5 - CONSIDERAÇÕES GERAIS	12
6 - RELAÇÃO DE ANEXOS	12
7 - PARTICIPANTES DO TRABALHO	12
8 - GLOSSÁRIO	12
ANEXOS	13
ANEXOS I	13
ANEXOS II	14
ANEXOS III	15
ENSAIO FOTOGRÁFICO	16

1 - Sumário executivo



I. Introdução

O sistema estadual público de ensino superior contribui atualmente com pouco mais de 10% das matrículas nesse nível de ensino e necessita de rápida e significativa expansão.

Os cursos atualmente oferecidos pelas três universidades públicas paulistas são cursos de excelência, servem de referência à Nação e têm padrão internacional.

As universidades paulistas, com seus cursos de pós-graduação, contribuem com a formação de professores para outras instituições de Ensino Superior e devem continuar exercendo esse papel.

Devem as universidades continuar se dedicando aos cursos tradicionais de graduação, verticalizados, ligados à pesquisa e extensão e única opção para ingresso na pós-graduação *stricto sensu*, podendo sua expansão, nos atuais ou em novos *campi*, ser dimensionada em 5% de crescimento anual, por cinco anos. Nos novos *campi* o crescimento poderá ser maior, desde que se assuma uma nova forma de administração e gestão.

Uma expansão mais significativa do ensino público superior necessita, obrigatoriamente, de novas opções, que vão ao encontro dos anseios da sociedade e que levem a uma formação mais rápida e de qualidade, de modo a atenderem à demanda social, que também é diversificada.

Dessa expansão e diversificação de cursos de nível superior, diferentes da graduação (cursos sequenciais e básicos), devem ficar encarregadas outras instituições públicas de nível superior que não as universidades, as quais, todavia, poderão prestar sua colaboração na coordenação e supervisão dos referidos cursos, como garantia de qualidade.

As instituições públicas de ensino superior, que se encarregam dos cursos sequenciais e básicos, poderão ser as FATECs (Faculdades de Tecnologia) do Centro de Ensino Tecnológico Paula Sou-

za (CEETEPS), ou novas Escolas Superiores Estaduais, a serem criadas.

dessas propostas, quais sejam: (1) **expansão dos cursos de graduação nos campi existentes** ou (2) **em novos campi** das três universidades e (3) **criação de cursos sequenciais e básicos**, atribuídos a outras instituições de ensino, mais três alternativas são apresentadas, consistindo (4) **no apoio das universidades aos cursos profissionalizantes de nível superior**, (5) **na formação de professores para o ensino básico** e (6) **na utilização de novas tecnologias**.

As propostas apresentadas, de um lado, não esgotam outras que poderiam surgir (envolvendo, por exemplo, as universidades públicas municipais ou a criação de universidades federais no Estado de São Paulo) e, por outro lado, são independentes entre si, não indicando a necessidade de serem adotadas em sua totalidade, e muito menos a de serem concomitantes.

Passa-se a indicar as diversas propostas acima resumidas:

II. Análise das alternativas.

1 - Incremento da expansão nas universidades:

A expansão, nos *campi* existentes, deve limitar-se aos cursos de graduação tradicionais. As universidades têm crescido mas o incremento da expansão demanda recursos suplementares.

2 - Novos campi:

O relatório apresenta a possibilidade de criação de novos *campi*, para a maior expansão dos cursos tradicionais de graduação na Baixada Santista (São Vicente), na cidade de São Paulo (centro e zona leste), e em Limeira, Paulínia e São Carlos.

Com relação à expansão dos cursos de graduação, nos *campi* existentes e nos novos, o crescimento pode alcançar 5% ao ano, por cinco anos, levando à criação de aproximadamente

20.730 matrículas nas três universidades (hoje são cerca de 80.000).

Nos novos *campi* a expansão poderá ser maior, desde que se assumam uma nova forma de administração e gestão.

3 - Criação de cursos sequenciais e básicos:

É proposta a implantação desses cursos nos espaços disponíveis nas Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) pertencentes ao sistema Paula Souza, o que representaria mais 30.000 matrículas, em cursos de 2 anos.

Propõe-se ainda a criação de outras 20 Escolas Superiores, próximas a cidades populosas do Estado e que não apresentam um sistema de ensino superior estruturado. Essa criação representaria 64.000 matrículas em dois anos.

O sistema público de cursos sequenciais e básicos poderia ficar atribuído ao Centro Paula Souza, ou a novos institutos isolados de ensino, criados pelo Governo do Estado, com os quais as universidades poderiam colaborar em nível de supervisão e orientação acadêmicas. Mais tarde, o sistema poderia transformar-se em Centro Universitário (instituição de ensino superior que não necessita dedicar-se à pesquisa e dispensa a autorização prévia para a criação de cursos).

4 - Apoio aos cursos profissionalizantes de nível superior:

Expansão das FATECs, aproveitando as estruturas atualmente disponíveis nessas escolas e as estruturas das três universidades públicas, após o atendimento ao esforço concentrado para a expansão com cursos previstos no n. 1 supra.

Nesta modalidade, calcula-se a abertura de 600 vagas semestrais, perfazendo o total de 3.600 matriculados em três anos.

5 - Formação de professores para o ensino básico:

Seguindo o modelo do Programa PEC-Formação Universitá-

ria, instituído pela Secretaria Estadual da Educação em convênio com a UNESP, USP e PUC/SP, para a capacitação de 7.500 professores efetivos da Rede Estadual de Ensino da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, já em curso, as três universidades podem estender o programa (presencial, mas informatizado) a professores da Rede Municipal de Ensino e aos professores da 5ª à 8ª série que, sendo portadores de diploma de licenciatura curta, necessitam de complementação de estudos.

Prevêem-se, nesse modelo, aproximadamente 15.000 novas matrículas em três anos (à razão de 5.000 vagas por ano, durante três anos). Encerrada esta etapa, o programa poderia ter prosseguimento sob a forma de educação continuada.

6 - Utilização de novas tecnologias

Prevista, num primeiro momento, para dar suporte às atividades acadêmicas planejadas e, oportunamente, para o desenvolvimento de educação a distância.

III. Estimativa de recursos financeiros

Se todas as alternativas fossem implantadas ao mesmo tempo, o que não é necessário — pois cada uma é independente da outra, podendo também serem implantadas progressivamente —, haveria necessidade de recursos suplementares da seguinte ordem: para 120.000 novas matrículas em 2 a 3 anos e para 133.000 em dez anos (quase duas vezes o atendimento atual) e a criação de 9.800 empregos diretos, estima-se a utilização de recursos da ordem de R\$ 100 milhões no primeiro ano, atingindo cerca de 300 milhões de Reais/ano em três anos e, a partir daí, chegando a 450 milhões de Reais/ano em dez anos.

IV. Modelo organizacional proposto

Recomenda-se a criação de um Grupo Executivo, coordenado pelos Pró-Reitores de Graduação das três universidades públicas paulistas, com o objetivo de refinar os dados levantados e completar os estudos necessários à implementação das propostas. Oportunamente, um Grupo de Gestão, órgão aglutinador das instituições envolvidas, poderá ficar encarregado do gerenciamento das instituições nas iniciativas comuns. As iniciativas resritas a cada universidade (como as de n.1 e 2 do item II supra) serão geridas pelos colegiados próprios.

2 - Evolução recente do ensino superior em São Paulo e no Brasil

Estado de São Paulo responde por cerca de 1/3 do Produto Interno Bruto (PIB) nacional, e essa pujança econômica também se reflete em suas Instituições de Ensino Superior: a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), de 1967 e a Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), multi-campi e instalada a partir de 1975. Enquanto Universidades, têm autonomia administrativa e acadêmica garantidas pelo Artigo 207 da Constituição Federal. Enquanto autarquias estaduais, gozam de autonomia financeira desde 1989.

A autonomia financeira, que ainda requer no Estado de São Paulo sua constitucionalização para se perenizar, a despeito de merecer uma revisão para eliminar algumas distorções, fez com que houvesse uma inequívoca melhoria em todos os indicadores acadêmicos dessas instituições. Desse modo, a pesquisa acadêmica gerada corresponde hoje a cerca da metade daquela produzida por todo o país, e o mesmo ocorre com a quantidade de pós-graduandos formados em seus cursos de mestrado e doutorado. Parâmetros como o número de publicações por docente, a titulação e outros também aumentaram durante o período, fazendo com que haja um inquestionável reconhecimento da excelência acadêmica adquirida. Em termos de cursos de graduação, essa excelência também se manifesta. As instituições paulistas têm, ao longo do tempo, formado muitas das lideranças do país em todas as áreas do conhecimento.

A partir da última década, principalmente, o Brasil teve um grande aumento na escolaridade de sua população de forma geral e, com isso, de demanda pelo ensino superior. Em São Paulo, como consequência de ações no sentido de aumentar o número de concluintes no Ensino Médio, temos muito em breve cerca de 400 a 500 mil alunos formados por ano. Dentro desse contexto, as três Universidades Públicas Paulistas não poderiam ficar à margem da realização de proposições visando a estratégias que assegurem uma expansão de vagas, a fim de garantir que uma parcela maior da população paulista possa ter acesso a um ensino público, gratuito e de qualidade.

Os dados levantados mostram que o sistema público de ensino superior no Estado de São

Paulo é responsável por cerca de 10% das vagas oferecidas. Considerando-se apenas as Instituições estaduais, esse atendimento fica ao redor de 5,5%, o que equivale a aproximadamente 17.500 vagas.

Por outro lado, tem sido evidente o crescimento do ensino de graduação do setor privado, que atinge cerca de 90% das vagas oferecidas atualmente. Nos últimos 8 anos, esse setor cresceu 10 vezes mais que o sistema público instalado – ou 5 vezes mais, se a comparação se der com o sistema mantido pelo governo estadual. Em termos de número de formados, a evolução do setor privado, no mesmo período, foi de 31%, enquanto a do público estadual foi de 30%. Apesar da melhoria do desempenho na formação de alunos, tais valores deixam evidente a pequena participação das escolas públicas na escolaridade universitária e a necessidade de ações conjuntas que permitam aumentar a capacidade de atendimento da população.

De acordo com os dados existentes no Censo do Ensino Superior Brasileiro (MEC/INEP, 2000), o Brasil tem apenas cerca de 13% de sua população, com a faixa etária entre 18 e 24 anos¹, matriculada em cursos superiores. Esses dados revelam uma performance extremamente tímida quando comparada a outros países latino-americanos, ainda que consideremos o elevado aumento de matrículas nesse nível de ensino nos últimos 10 anos. Após a sanção da nova Lei de Diretrizes e Bases (dezembro de 1996), foram elaborados diferentes Planos para a denominada década da educação. O principal, Plano Nacional de Educação (PNE), foi recentemente

Tabela 1: Inscritos e vagas nos Vestibulares das 3 Universidades Estaduais Paulistas para o ano de 2001

DESCRIÇÃO	UNESP	UNICAMP ¹	USP ²	TOTAL
Inscritos	78.970	46.215	138.265	263.450
Vagas	5.055	2.400	7.718	15.173
Candidato/vaga	15,6	19,3	17,9	17,4
Não Ingressantes	73.915	43.815	130.547	248.277
%	93,6%	94,8%	94,4%	94,2%

1. Inclui curso de Pedagogia em programa especial, com 900 inscritos e + 45 vagas, elevando as 2.355 vagas e os 45.315 candidatos para os valores colocados.

2. Total de 144.458 inscritos na Fuvest. O dado apresentado não inclui inscritos no vestibular para a PM (220 vagas/v)/6193 candidatos(c)]. Entretanto, inclui candidatos para os cursos da Unifesp (223v/3961c) e Santa Casa (100v/718c).

aprovado pelo Congresso Nacional e prevê um crescimento da parcela da população matriculada em cursos superiores, dos atuais 13% para 30%, em 10 anos. O Plano Nacional de Graduação (PNG), elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD) e aprovado em Ilhéus-BA em 1999, preconiza taxas de crescimento semelhantes (aumento de 2,5 vezes no número de matrículas). Esse último documento aponta ainda para a necessidade de haver, pelo menos, a manutenção da proporção de matriculados em escolas mantidas pelo poder público e pelo privado – na época, em torno de 40 e 60% respectivamente. Apenas para registro, o PNE também apontava para esse aumento proporcional, mas teve esse artigo vetado pelo Presidente da República (abril de 2000).

Analisando essas indicações, verifica-se mais uma vez a necessidade de ações a médio e longo prazo que permitam atender à demanda crescente por vagas e corrigir a distorção existente no que tange ao Estado de São Paulo, onde, a cada dez ma-

triculados em escola superior, em torno de um está nas universidades públicas mantidas pelo Governo do Estado.

Levando-se em conta que a universalização do ensino médio no Estado de São Paulo atinge uma população de menor poder aquisitivo, e que isso significa aumento de demanda por vagas no ensino superior por um contingente que não pode ter acesso ao ensino pago, ações que contribuam para equacionar esse problema devem ser priorizadas, aumentando a participação do sistema público e gratuito na formação de cidadãos e na diminuição das atuais diferenças sociais. Por outro lado, dados apresentados pela Reitoria da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) durante o XIV Encontro do ForGRAD, em Curitiba-PR (maio/2001), apontam que, em função do perfil sócio-econômico da população não atendida na educação superior do país, o sistema privado só teria condições de expandir pouco mais de 10% de sua participação atual, o que corresponderia a aproximadamente 200.000 novas vagas.

Tabela 2: Disponibilidade física: lugares ocupados e disponibilidade de lugares (hipoteticamente livres), por período do dia, nas Instituições estaduais paulistas

Totais	LO _M	LO _T	LO _N	DL _M	DL _T	DL _N	DL _{TOT}
Escolas técnicas	26610	15850	30380	7260	18140	3510	28910
Fatec	5800	4080	3200	160	1880	2760	4800
Total no Centro Paula Souza	32410	19930	33580	7420	20020	6270	33710
Unesp	12900	11396	6456	0	520	3800	4320
Unicamp	6160	6340	3340	820	640	1340	2800
USP	18310	16300	9392	500	500	7700	8700
Total nas Universidades	37370	34036	19188	1320	1660	12840	15820
Estaduais Isoladas	1620	1620	320	0	0	1300	1300
Total Curso Superior	44790	39736	22708	1480	3540	16900	21920
TOTAL GERAL	71400	55586	53088	8740	21680	20410	50830

LO = lugares ocupados nos períodos da manhã (M), tarde (T) e noite (N). DL = disponibilidade de lugares nos mesmos períodos.
DL_{TOT} = soma da disponibilidade nos 3 períodos.

3 – A construção do futuro

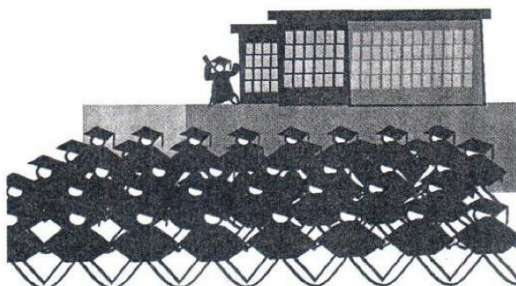
Nos exames vestibulares de 2001, as três universidades públicas paulistas ofereceram, ao todo, 15.173 vagas, às quais se inscreveram 263.450 candidatos (Tabela 1), o que significa dizer que 248.277 tiveram suas expectativas frustradas. Ainda que se considerasse, por absurdo, todas as vagas oferecidas e apenas os inscritos na Fuvest (144.458 candidatos), restariam 129.285 pessoas que não teriam acesso às universidades públicas paulistas.

Por outro lado, é absolutamente impossível criar maciçamente vagas em universidades como a UNESP, a UNICAMP e a USP, em cujos cursos de graduação o ensino é sempre aliado à pesquisa e à extensão. Existem limitações de ordem conceitual para a ampliação desmedida dos cursos de graduação tradicionais, que poderiam, massificando-se, perder sua feição atual de cursos verticalizados.

É sabido que várias ações, algumas de implementação mais rápida, outras que demandam maior tempo para sua efetivação, estão em desenvolvimento nas universidades paulistas, de maneira isolada, visando à ampliação do número de vagas em seus cursos. Essas ações têm levado em consideração os atuais modelos de cursos de graduação e utilizado recursos orçamentários próprios.

Mas quanto pode crescer o modelo tradicional de cursos de graduação, verticalizados, nas três universidades públicas paulistas? A resposta depende do tipo de universidade que se pretende. Se o modelo for o dos países que acolhem um grande número de universitários, a expansão poderia ser praticamente ilimitada, mas colocaria em risco a manutenção de cursos de graduação como são, hoje, os das universidades de pesquisa. Além disso, os grandes números poderiam dificultar – como têm dificultado nos referidos países – a condução da universidade e dos próprios cursos. No entanto, a preferência por um modelo de crescimento contido, outras alternativas devem ser buscadas.

O estudo ora apresentado insere-se na linha de um crescimento evolutivo dos cursos de graduação das três universidades, pré-fixado em 5% de aumento de vagas ao ano, durante cinco anos, o que permitirá manter suas características de cursos intimamente ligados à pesquisa e à extensão e única opção para ingresso na pós-graduação *stricto sensu*, espelhando o atual formato dos referidos cursos. Cumpre observar, no entanto, que a adoção de uma nova forma de administrar os novos campi poderia levar



a uma porcentagem maior de expansão.

Mesmo assim, essa expansão evolutiva não será suficiente para atender à demanda social por vagas no ensino público superior. Para tanto, será preciso, até como garantia de manutenção do formato dos atuais cursos de graduação, criar novas alternativas, previstas na Lei de Diretrizes e Bases, das quais poderão encarregar-se outras instituições públicas de ensino superior, diversas das três universidades.

Assim, as discussões não devem ficar restritas ao modelo existente, até pelo fato de que a nova LDB possibilita a diversificação da formação após o ensino médio, seja através dos cursos de graduação tradicionais, seja lançando mão de cursos com outras finalidades, como os cursos técnicos, tecnológicos e a nova modalidade de cursos sequenciais de formação específica ou de complementação de estudos.

Além disso, os avanços tecnológicos recentes, que acarretaram a mudança de enfoque e de perspectivas do aprendizado, tornando-o algo perene não enquanto resultado, mas enquanto método, possibilitam que se lance mão de novas formas de vivenciar a busca do conhecimento, através da educação contínua, mas não obrigatoriamente de maneira presencial em sala de aula.

As discussões das inovações e das formas de atender às novas demandas têm acontecido, até agora, de forma isolada nas universidades. Mais recentemente, surgiram debates na procura de mecanismos que apontem para uma saída, respeitadas a excelência e a qualidade necessárias. Nesse sentido, as três Pró-Reitorias de Graduação das Universidades Estaduais Paulistas vêm desenvolvendo ações conjuntas visando ao fortalecimento do ensino público e de qualidade em nosso Estado.

Sensíveis a esse momento, as três Reitorias formalizaram, por solicitação do CRUESP, o grupo que procedeu ao estudo da

atual situação do ensino de graduação e que teve também a função de propor, pela primeira vez na história do Estado, uma política de expansão conjunta e que contemple diferentes alternativas para garantir uma maior participação do ensino superior público na formação dos cidadãos paulistas.

O assunto, que já vinha fazendo parte da agenda de discussões das três Pró-Reitorias, de forma individual ou conjunta, foi debatido publicamente durante o I Fórum de Políticas Universitárias, ocorrido em novembro de 2000 e em maio de 2001 na USP², e que contou com a exposição de alternativas para essa expansão, incluindo o aumento da presença do sistema federal de ensino no Estado e a utilização da estrutura das universidades, das instituições estaduais isoladas e do Centro Paula Souza, que conta com 102 escolas técnicas e 9 faculdades de tecnologia em diferentes municípios do Estado.

Por essa razão, sem descuidar o incremento da possível expansão em cada universidade, de acordo com o modelo tradicional dos cursos de graduação, esta proposta também explora a possibilidade de se criarem cursos diversificados, de qualidade, os quais oferecem a vantagem de uma formação mais rápida em nível superior, podendo configurar novas opções que atendam à demanda social e às expectativas de muitos jovens³.

Tais cursos – sequenciais e básicos – ficariam a cargo de novas instituições públicas de ensino superior, a eles voltadas especificamente, que poderiam contar com coordenação e supervisão acadêmica das três universidades.

Feita essas observações iniciais, o estudo aprovado pelo CRUESP propõe seis vertentes sobre as quais considerou possível a ação conjunta das IES mantidas pelo Governo do Estado, visando à ampliação do sistema de graduação e à criação de outras alternativas, levando em conta:

1 – o incremento da expansão das vagas existentes em cur-

sos de graduação de cada Universidade;

2 – a abertura de novos campi, também voltados aos cursos tradicionais de graduação;

3 – a criação de cursos diferentes daqueles tradicionalmente oferecidos na graduação (sequenciais e básicos), a cargo de outras instituições de ensino superior públicas;

4 – o apoio aos cursos profissionalizantes de nível superior, por parte das três universidades;

5 – a implementação de programas de formação de professores para o ensino básico, pelas três universidades, tomando como modelo o PEC–Formação Universitária;

6 – e, finalmente, a utilização de novas tecnologias visando a dar suporte e expandir o sistema.

Vale frisar que as alternativas aqui oferecidas não se esgotam no seio das três universidades e não se limitam à expansão dos cursos de graduação, mas avançam, à guisa de proposta de uma política pública, para também abranger a transformação ou criação de novas instituições públicas de ensino, voltadas a cursos superiores diversos dos de graduação, capazes de aumentar as opções de oferta e de atender à demanda social, preservando do inchaço desmedido os cursos tradicionais, reservados às universidades, assegurando-se sua atual feição.

Finalmente, deve-se ter em mente, de um lado, que as propostas não são necessariamente cumulativas, sendo independentes umas das outras e também podendo ser implantadas progressivamente. De outro lado, é evidente que as seis vertentes acima enumeradas não impedem a formulação de novas, como, por exemplo, as que envolvam a expansão das universidades públicas municipais ou a criação de outras universidades federais no Estado de São Paulo.

Como ponto de partida para o detalhamento das alternativas, o estudo levantou as disponibilidades físicas existentes nas instituições de ensino mantidas pelo Governo do Estado (Tabela 2):

Finalmente, deve-se deixar registrado que o estudo da disponibilidade física partiu de algumas premissas, nem sempre detalhadas e minuciosamente verificadas. A citada disponibilidade foi calculada a partir das informações oficiais das escolas e se refere a cursos regulares. Não se levou em conta a possível existência de outras atividades (extensão, por exemplo) e, por esse motivo, a opção por essa vertente da expansão deverá merecer um levantamento mais refinado.

4 - Análises das alternativas

4.1 - Projeto Acadêmico 4.1.1 - Incremento da expansão das universidades 4.1.1.1 - Expansão nos campi atuais

Nos últimos três anos, a UNESP criou 532 novas vagas no seu vestibular (11,7%); a UNICAMP, 290 (13,7%); e a USP, 450 (6,5%).

A curto e médio prazos a expansão do ensino em cada universidade, no modelo tradicional dos cursos de graduação e nos atuais *campi*, cobrirá, em parte, novas áreas do conhecimento com cursos que necessitam, para seu desenvolvimento, de laboratórios e de material de consumo de alto custo.

Há uma série de iniciativas visando à criação de novos cursos nos *campi* atualmente existentes. Neste cenário, podemos citar como exemplos: novos cursos noturnos já propostos na UNESP em seus *campi* atuais, curso de Fonoaudiologia na UNICAMP e cursos de diferentes áreas da USP, como, por exemplo, os de Administração Hospitalar, Educação da Saúde e Atuação, em São Paulo; Administração, Ciências Contábeis, Economia (em outro período), Geografia, História e Letras, em Ribeirão Preto; Medicina Veterinária, em Pirassununga; além de outros, em fase de estudos.

4.1.1.2 - Novos campi

A preferência das três universidades públicas paulistas, na escolha de locais para abertura de novos *campi*, seguiu o critério das áreas já pertencentes às universidades ou das facilidades em obtê-las, ficando assim delineada:

UNESP

- Município de São Vicente, aproveitando a estrutura do Centro de Ensino e Pesquisas do Litoral Paulista (CEPEL).

UNICAMP

- Município de Paulínia, aproveitando a estrutura do seu Centro Pluridisciplinar de Pesquisas Químicas, Biológicas e Agrícolas (CPQBA).

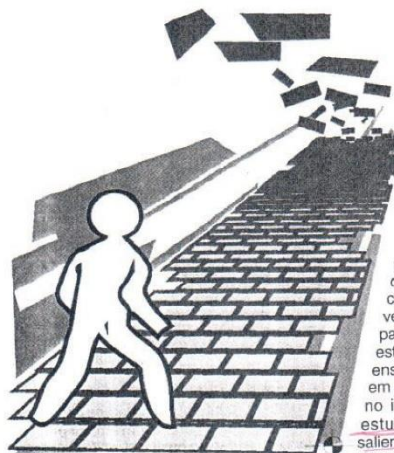
- Município de Limeira, aproveitando área com 40 hectares, próxima ao centro da cidade e de propriedade da Universidade.

USP

- Centro da cidade de São Paulo, que está sendo submetido a um processo de revitalização.

- Zona Leste de São Paulo, em local a ser determinado.

O Governo do Estado destinou ao Centro Tecnológico da Zona Leste 29.000 m² de uma área total de 107.233 m², alienada à Fazenda do Estado pela Lei 10.697, de 8/12/2000, e situada à Av. Águia de Haia, esquina com Rua Sonho Gaúcho, em Cidade A. E. Carvalho, bairro de Emelino Matarazzo. A curto prazo, a USP poderia prele-



tear parte da área restante.

- Novo *campus* em São Carlos.

Os novos *campi* devem voltar-se aos cursos de graduação tradicionais. Desse modo, o *campus* de São Vicente, da UNESP, contaria com o curso de Biologia Marinha; o de Paulínia e Limeira, da UNICAMP, com cursos de Farmácia e Engenharia de Produção, respectivamente; e, para a USP: o da Zona Leste, com cursos de Pedagogia e Licenciatura¹, para a formação de professores para o ensino básico; o de São Carlos, para a extensão dos cursos voltados às ciências exatas, que estão saturados, e para abrir cursos em outras áreas²; e o do Centro da cidade de São Paulo, para a criação de cursos de grande demanda.

4.1.1.3 - Previsão de expansão

Conforme salientado, entendemos que a expansão dos cursos tradicionais de graduação, verticalizados, ligados à pesquisa e à extensão e constituindo a única forma de acesso à pós-graduação *stricto sensu*, não deveria superar 5% por ano das vagas oferecidas durante os próximos 5 anos, a fim de resguardar o formato atual dos referidos cursos. Desse modo, haveria uma expansão de 4.145 vagas nesse período (27,6% de aumento), representando 20.730 novas matrículas (atualmente temos 80.000 matriculados nas três universidades).

Esse aumento (de 27,6% cumulativo em cinco anos) incluiria a expansão nos atuais *campi* e nos novos, firme restando a ideia de que uma nova forma de administração nos novos *campi* poderia aumentar neles a percentagem anual de expansão.

4.1.2 - Criação de cursos

seqüenciais e básicos

Neste item são propostas alternativas para uma significativa expansão do sistema público paulista de ensino superior.

A opção pelos cursos seqüenciais e básicos, como possível vertente da expansão do sistema estadual público de ensino superior, foi em parte justificada no item n. 3 deste estudo, cumprindo salientar que 90% dos egressos do ensino

médio apontaram, como primeiro projeto de vida, a continuidade dos estudos, sendo que 3% do total assinalaram também para a expectativa de um emprego (ver nota 3, pág. 13).

Especificamente em relação aos cursos seqüenciais, ainda é preciso dizer que esta modalidade de cursos de nível superior foi introduzida pela Lei de Diretrizes e Bases, exatamente no intuito de abrir novas possibilidades, diferentes das dos cursos de graduação.

Foram previstos dois tipos de cursos seqüenciais na legislação: o primeiro, denominado "Curso seqüencial de formação específica", deve ser reconhecido da mesma forma que os cursos normais de graduação e confere diploma aos seus concluintes; o segundo, chamado "Curso seqüencial de complementação de Estudos", não necessita desse reconhecimento, pode ter destinação coletiva ou individual e confere "Certificado de Conclusão".

Pode-se definir o curso seqüencial como o conjunto de atividades sistemáticas de formação, alternativas ou complementares aos cursos de graduação.

Suas características principais podem assim ser enumeradas:

- organização por campo de saber;
- grande flexibilidade;
- ligação entre os diversos campos de saber;
- interdisciplinariedade;
- natureza dinâmica (podendo ser alterados em atendimento às demandas sociais);
- compostos por disciplinas, práticas acadêmicas ou práticas profissionais;
- conferem qualificação acadêmica, profissional ou técnica;
- podem explorar os horizon-

tes intelectuais no campo das ciências, das humanidades e das artes.

insere-se numa filosofia de educação contínua, podendo o egresso voltar à universidade não só em busca de um novo curso seqüencial, mas também de uma graduação, servindo o diploma ou certificado obtido como título intermediário.

De tudo isto infere-se que, embora mais curtos do que um curso de graduação (podendo durar entre 3 e 4 semestres, ainda que neste estudo a preferência seja por cursos de dois anos), os cursos seqüenciais não devem ser considerados cursos de segunda categoria, mas simplesmente uma opção de formação mais rápida que, sem prejuízo da qualidade, habilita para atividades que não demandem diploma de bacharel ou licenciado. Além disso, um egresso de curso seqüencial pode ingressar em curso regular de graduação, aproveitando as disciplinas cursadas no primeiro e constantes do curso em que foi selecionado.

Mas como garantir a qualidade dos cursos seqüenciais, sabendo-se que nem todos os existentes são de bom nível?

As três universidades públicas paulistas entendem que a qualidade de um curso, independentemente de seu formato, é garantida pelos seguintes requisitos:

- a-qualificação do corpo docente;
- b-ínfra-estrutura adequada;
- c-projetos acadêmicos bem formulados;
- d-avaliação continuada;
- e-qualidade do corpo discente.

Assim, para que os cursos seqüenciais mantenham o mesmo nível de qualidade dos cursos de graduação existentes nas três universidades públicas paulistas, observadas, embora, suas peculiaridades com relação a estes últimos, será necessário que a UNESP, a UNICAMP e a USP assumam sua orientação acadêmica, supervisionando-os, de maneira a garantir a existência de projetos acadêmicos bem formulados ("c") e a continuidade da avaliação ("d"); que se exija do corpo docente a ser contratado, mesmo que no regime celetista, a necessária qualificação, conferida por títulos de mestre e doutor ("a"); que a ínfra-estrutura, embora mais simples do que a exigida em cursos de graduação, também voltados à pesquisa, seja adequada ("b"); e que o corpo discente, que não ingressa pelo vestibular mas por outras formas de seleção, receba um ensino que leve em conta suas eventuais deficiências anteriores e o qualifique para acompanhar satisfatoriamente um curso de ensino

no superior (o que também deve integrar o projeto pedagógico dos diversos cursos).

Isso significa que, embora tais cursos não devam ser inseridos nas três universidades públicas, ao lado dos de graduação, sua condução e seu acompanhamento deverão ter o selo UNESP, UNICAMP e USP.

No Anexo I encontra-se o tratamento normativo dos cursos sequenciais e exemplos de cursos desse tipo. Há vários cursos sequenciais de boa qualidade em andamento no país. Na modalidade de "Formação Específica", podemos citar o curso de Ciências Imobiliárias, Secretariado Executivo, Administração de Recursos de Produção, Técnicas de Informação Aplicadas, etc. Em "Complementação de Estudos", a lista é ainda maior: cursos de Educação Física Escolar, Educação Matemática, Astronomia, Desenho Arquitetônico, Gestão de Empresas Alimentícias, Gestão em Turismo, etc. No Anexo I são colocadas, ainda, as resoluções recentemente aprovadas para a regulamentação dos Cursos sequenciais de complementação de estudos na Unicamp. Há que se lembrar, nesse contexto, que os já tradicionais "Certificados de Estudos", existentes principalmente nas engenharias, configuram exemplos típicos de cursos sequenciais de complementação de estudos com destinação individual (Anexo II).

Os cursos básicos propostos neste estudo pertencem à categoria dos cursos sequenciais, tendo a característica de possibilitar uma sólida formação geral numa grande área de conhecimento (exatas, humanas ou biológicas), podendo servir como primeira parte de um curso tradicional de graduação.

Existem ciclos básicos atualmente em andamento nas universidades paulistas. Um primeiro tipo a ser citado desenvolve-se de forma explícita, como é o caso, por exemplo, da Escola Politécnica da USP, ou dos cursos de ciências da terra (geografia e geologia), exatas (matemática, física, matemática aplicada) e licenciatura integrada em química e física da UNICAMP. O segundo tipo desenvolve-se de forma mais sutil e implícita à própria área, como é o caso de cursos da área tecnológica (engenharias em especial), ou de algumas carreiras da área biológica que apresentam inúmeras atividades curriculares comuns no início de seu desenvolvimento. Exemplo disto são também os cursos recém criados na USP de Relações Internacionais e de Matemática Aplicada e Computacional.

Os motivos que levam à retomada de importância dos ciclos básicos são conhecidos: se de um

lado espera-se um ensino mais generalista, dentro de um contexto da formação inicial sólida seguida de educação continuada, de outro se recebe a pressão pelo maior atendimento de jovens egressos do ensino médio exigindo, como em todos os países mais desenvolvidos, um ensino com práticas pedagógicas que contemplem essa demanda (Anexo III).

Em relação aos cursos básicos valem as considerações acima feitas quanto à qualidade dos cursos sequenciais: a escrupulos observância dos requisitos necessários a guardar a qualidade dos cursos de nível superior e a orientação e supervisão das três universidades públicas paulistas serão a garantia da qualidade tanto dos cursos sequenciais como dos básicos.

A proposta ora formulada não se confunde com a antiga idéia de se voltar à estrutura de dois ciclos distintos na formação universitária, como se preconizou na década de 70. Os então chamados "ciclos profissionais", ou de "formação específica", ficavam desvinculados dos ciclos básicos, não apresentando com estes nenhuma relação, nem mesmo de continuidade. Apesar desse aparente fracasso, cada vez mais se redescobre a importância de uma formação básica sólida e que deva ser o princípio norteador da área em que se insere um curso de formação mais específica.

Este estudo não se propõe a aprofundar a discussão ou justificar a pertinência dos cursos básicos, mas o que se quer é lançar mão de sua estrutura e filosofia, para garantir a abertura de novas vagas e perspectiva diferenciada de formação superior. Os egressos desses cursos poderiam, a seu critério e dentro das regras vigentes de ingresso, continuar ou não os seus estudos de nível superior. Se concretizada, a continuidade poderia dispensar a realização de uma série de disciplinas já cursadas durante essa primeira etapa. Ainda que não participando das vagas remanescentes ou de vestibulares de escolas públicas e gratuitas, esse aluno, hoje totalmente desamparado, teria tido condições de realizar parte de sua formação em escolas gratuitas e de boa qualidade. Caso não fosse concretizada a continuidade em curso superior, por opção pessoal ou outra, a formação recebida durante o ciclo básico e voltada para alguma área do saber sem dúvida seria de grande valia para uma melhor e mais qualificada inserção social. Finalmente, poderíamos ter uma etapa importante de vivência escolar que auxiliaria esses alunos a ingressarem mais maduros em cursos regulares de graduação, nas estruturas universitárias hoje existentes. E os egressos dos cursos básicos disporiam de um diploma ou certificado, como nos

cursos sequenciais, para iniciarem suas atividades junto à sociedade após uma formação mais rápida e de qualidade, como é desejo de muitos jovens.

Deve-se, agora, examinar como se faria a implantação dos cursos sequenciais e básicos.

Em uma das opções, propõe-se a ocupação de espaços disponíveis nas estruturas estaduais já existentes. Em outra, a criação de novas instalações próximas a municípios populosos para a instalação desses cursos. Vale lembrar, uma vez mais, que os novos cursos (sequenciais e básicos) deverão ficar a cargo de instituições públicas de ensino superior, diversas das universidades, sem prejuízo da supervisão acadêmica destas.

— Do levantamento da capacidade física disponível nas Escolas do Centro de Ensino Tecnológico Paula Souza e de sua vocação resultou a possibilidade de se utilizarem estruturas públicas existentes para a abertura de novas vagas para ingressantes em cursos sequenciais e/ou básicos. Os estudos revelaram uma expressão disponível física. (Tabela 2).

A expansão do sistema dependerá do tipo de cursos a serem implantados, bem como de seus tempos de duração. Consideramos importante ressaltar esse aspecto, tendo em vista que não basta garantir a entrada de novos estudantes se, num segundo momento, for necessária a expansão dos espaços físicos e de infraestrutura para a sua permanência. No presente estudo, foram considerados cursos alternativos com dois anos; desse modo, a abertura de 25.000 vagas no primeiro ano, por exemplo, deve contar com a disponibilidade de 50.000 lugares, garantindo que a outra metade seja ocupada no segundo ano de funcionamento.

— A proposta sugere que sejam iniciados cursos sequenciais e/ou básicos a partir das disponibilidades presentes nas escolas técnicas. Essas escolas, situadas em dezenas de diferentes municípios do Estado, poderiam ser os espaços ideais, não só pela abrangência de sua localização, mas também, e principalmente, pela possibilidade de, com isso, utilizarem-se estruturas físicas já existentes e não pertencentes aos campi onde hoje são desenvolvidos os cursos de graduação tradicionais.

— Sugere-se, ainda, que os cursos sequenciais e básicos propostos tenham um total de dois anos de duração. Nesse caso, poderiam ser abertas 15.000 vagas para a ocupação das disponibilidades existentes nas Escolas Técnicas do Estado de São Paulo (Tabela 2).

Essas vagas poderiam abranger cursos sequenciais das três grandes áreas, tendo em vis-

ta a distribuição das disponibilidades existentes no momento, incluindo as chamadas escolas agrícolas (cerca de 30).

A outra possibilidade levantada pela proposta refere-se à criação de novas instalações para o oferecimento de cursos sequenciais e básicos. Há muitos municípios, principalmente na grande São Paulo, que não apresentam qualquer estrutura estadual. Há outros, também populosos, que apresentam estrutura estadual apenas representada por cursos técnicos ou por poucas vagas em nível superior. Esses municípios deveriam poder contar com novas estruturas para possibilitar a implantação de cursos superiores. Sugere-se, num primeiro momento, o atendimento dos municípios mais populosos (mais de 350.000 habitantes) e, em seguida, dos que contam com 200.000 a 350.000 habitantes, por exemplo, e assim sucessivamente. Quanto à localização, cabe considerar as cidades próximas, que ficariam assim revitalizadas e que oferecem uma qualidade de vida mais apropriada.

— Formar-se-ia, assim, um sistema de Escolas Superiores Estaduais, voltadas aos cursos sequenciais e básicos, que poderiam ficar a cargo do Centro Paula Souza, ou constituir novos institutos isolados, a serem criados pelo Estado, com a possibilidade de se transformarem oportunamente num Centro Universitário.

— A coordenação e a supervisão acadêmica desses cursos poderiam ficar a cargo das três universidades, isoladamente ou em "pool", mediante convênios, até o recredenciamento das Escolas e sua possível transformação em Centro Universitário.

4.1.3 — Apoio aos cursos profissionalizantes de nível superior

— O levantamento dos espaços físicos disponíveis nos campi da UNESP, UNICAMP e USP, das demais universidades estaduais, bem como nas FATECs, evidenciou a disponibilidade física para 21.920 lugares em todas as instituições superiores mantidas pelo Governo do Estado (Tabela 2). A proposta do Centro Paula Souza sugere o oferecimento de 600 vagas semestrais nos cursos profissionalizantes de nível superior, perfazendo o total de 3.600 após a implantação total. O preenchimento dessa disponibilidade far-se-ia através de cursos já ministrados pelas FATECs ou de novos cursos de tecnologia.

— Uma vez completado o incremento da expansão das universidades, nos atuais campi, os lugares disponíveis ainda existentes poderiam ser destinados a cursos profissionalizantes de nível superior (Tecnólogos), sob a responsabilidade do Centro Paula Souza.

4.1.4 — Formação de professores para o ensino básico

8 CRUESP

Não há dúvidas de que, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Planos Nacionais de Educação, a formação de professores para a Educação Básica passou a representar um grande desafio nacional. Mesmo São Paulo, considerado um Estado privilegiado em termos de escolaridade dos profissionais desse nível de ensino, apresenta mais de 20.000 professores sem diploma de curso superior. Mais do que isso, se tentarmos incluir os profissionais que se ocupam com crianças de 0 a 7 anos, sequer conseguiremos obter um valor mais ou menos preciso de nossa situação. Estima-se em dezenas de milhares o contingente a ser formado.

Pela quantidade que representam, ainda que se pense em propostas emergenciais como as apresentadas abaixo, será necessário um longo período de tempo para resolver essa exigência legal. A LDB estipulou o prazo de dez anos para a formação em nível superior dos professores do ensino básico (art. 87). Além disso, pensamos que essa formação deva ser continuada e progressiva, de modo a permitir um constante crescimento e atualização dos profissionais que se ocupam das primeiras etapas da educação infantil.

Nesse sentido, podemos citar como exemplo de grande impacto e significado para a sociedade o Programa Especial denominado PEC-Formação Universitária, que está sendo desenvolvido a partir de proposta da Secretaria Estadual da Educação e que prevê a formação de cerca de 7.000 professores de 1ª a 4ª séries, concursados e em exercício profissional na Rede Estadual de Ensino (PEB1).

O PEC-Formação Universitária conta com a participação de três universidades paulistas: a UNESP, a USP e a PUC-SP – mediante convênio com a Secretaria da Educação do Estado.

A Secretaria da Educação propôs o projeto e as diretrizes gerais que servirão de referência ao seu desenvolvimento. Deverá financiar toda a sua implementação, incluindo a preparação do ambiente de rede, a disponibilização de recursos tecnológicos, o pagamento dos monitores e docentes, o material didático e paradiadático necessário. As universidades convenientes executarão o projeto, detalhando pedagógica e metodologicamente todo o conteúdo nele previsto, cabendo-lhes coordenar, executar e avaliar as ações de docência. Um Comitê Gestor, com representantes da Secretaria da Educação e das universidades, além de um coordenador indicado pela Secretaria, fará a coordenação do planejamento e da implementação do Programa.

O curso – que é presencial mas utiliza as novas tecnologias – será ministrado com uma carga de 3.100 horas, com o uso de tecnologia avançada em comunicação e informação e com o apoio de mídias interativas. Deverá ter início no final de julho de 2001, estendendo-se até dezembro de 2002.

Sendo um Programa em parceria, os seus direitos autorais deverão pertencer às universidades e à Secretaria da Educação, o que poderá viabilizar futuros convênios para formação de professores para as redes municipais. Nesse sentido, a UNICAMP está em entendimentos com as Secretarias Municipais de Educação da Região Metropolitana de Campinas e outros Municípios próximos, para desenvolver projeto semelhante. Do mesmo modo, oferece desde 2.000, através de projeto especial que deverá se estender por 4 anos, 45 novas vagas em seu curso de Pedagogia, para professores em exercício profissional mas sem essa formação universitária.

A proposta que agora formulamos é a de que, tomando como modelo a experiência do PEC-Formação Universitária – ou seja, a de um curso presencial, mas com utilização das novas tecnologias, como as mídias interativas –, as três universidades públicas paulistas dediquem-se à formação de professores que atuam a partir da 5ª série do ensino fundamental, possuidores do diploma de "licenciatura curta", para a complementação dos estudos necessários à obtenção do diploma de licenciatura plena. Pode-se propor, como maneira de iniciar de forma significativa esse projeto, a formação de 15.000 professores, em três entradas anuais de 5.000.

Encerrada esta etapa, o programa poderia ter prosseguimento sob forma de educação continuada.

4.1.5 – Utilização de no-

vas tecnologias

As três universidades estabelecerão programas comuns envolvendo novas tecnologias, ligadas principalmente ao Ensino a Distância, utilizando a experiência que vem sendo gerada a partir de seus cursos de Engenharia.

De início, a informatização será utilizada em apoio aos novos cursos a serem criados, podendo desenvolver-se em várias linhas, como:

- digitalização e acesso informatizado a acervos bibliográficos;
- disponibilização em tempo real de programas de disciplinas com conteúdos detalhados;
- disponibilização em tempo real de material didático utilizado;
- criação de banco de teses e dissertações;
- apoio ao Projeto de Formação de Professores para a Educação Básica.

A partir disso, pode-se avançar para cursos a distância, em complemento à educação presencial, de modo a abrir outras oportunidades de expansão de vagas.

Muitos estudos realizados sobre a educação a distância indicam que o custo de produção de material de boa qualidade é bastante alto e que a recuperação dos investimentos só se dá a longo prazo e alcançando um número relativamente maior de estudantes do que ocorre nos cursos presenciais. Há também dúvidas sobre a possibilidade de se formar um aluno em cursos superiores na modalidade exclusivamente a distância. As diferentes modalidades de cursos sequenciais e de educação continuada parecem ser mais adequadas para o emprego de cursos parcialmente a distância.

A expansão de vagas baseada em ensino a distância poderia se dar na forma de um empreendimento conjunto entre o Governo do Estado de São Paulo e as três universidades públicas paulistas, da seguinte forma:

• O Governo criaria uma nova estrutura de ensino público, ligada, por exemplo, à Secretaria de Ciência e Tecnologia, à Secretaria de Educação ou à Fundação Padre Anchieta, com orçamento próprio para cuidar do ensino virtual público no Estado de São Paulo. Esse organismo gerenciaria todo o processo de divulgação, matrícula de alunos, acompanhamento dos cursos e emissão de diplomas, sendo responsável pela instalação e operação dos recursos tecnológicos necessários.

• Para a geração de conteúdo, esse organismo estabeleceria convênios com as três universidades, para que os seus docentes criassem os cursos a serem ministrados a distância. Os professores poderiam receber direitos autorais pelo seu trabalho, conforme negociado e contratado com as três universidades.

• Como os professores, provavelmente, aproveitariam grande parte do material produzido para apoio aos cursos presenciais regulares nas suas universidades de origem, o custo de preparação do material poderia ser compartilhado, tomando-se, assim, menor para cada parte.

A partir desse convênio, poder-se-ia pensar na criação de alguns cursos de bacharelado e licenciatura, em que parte substancial fosse feita a distância e uma parte pequena, mas essencial, fosse cumprida em cursos presenciais oferecidos pelas três universidades, como turmas especiais ou regulares, dependendo de critérios a serem definidos, tais como pré-requisitos, tamanho da turma, etc.

4.1.6 – Resumo geral da expansão

Se todas as alternativas acima elencadas fossem implementadas ao mesmo tempo – o que, como dito, não é indispensável –, o resumo geral da expansão proposta seria aquele apresentado na Tabela 3.

Item	Novas Vagas ¹	Novas Matrículas ²	Tempo necessário ³	% de crescimento ⁴
Incremento da expansão das universidades (4.1.1)	4.145	20.730	10 anos	26 %
Criação de cursos sequenciais e básicos (4.1.2)	47.000	94.000	3 anos	118 %
Apoio aos cursos profissionais de nível superior (4.1.3)⁵	600	3.600	3 anos	4,5 %
Formação de professores o ensino básico (4.1.4)	5.000	15.000	3 anos	19 %
Utilização de novas tecnologias (4.1.5)⁶	a determinar	133.330	-	167 %
TOTAL GERAL	56.745	133.330		

1. Total de vagas oferecidas ao longo da implantação (novos ingressantes); 2. Total de novas matrículas ao final da implantação; 3. Tempo necessário para a implantação total; 4. Percentagem de crescimento em relação às 80.000 matrículas atuais; 5. Previsão de entradas semestrais ao longo de 3 anos; 6 – De início, as novas tecnologias serão utilizadas para suporte aos cursos propostos, tendo em vista não ser possível, por ora, quantificar vagas e matrículas decorrentes do ensino a distância.

4.2 - Estimativa de Recursos Financeiros

4.2.1 - Incremento da expansão das universidades nos campi atuais e em novos campi

A expansão prevista no item 4.1.1 pode implicar, muitas vezes, a criação de cursos novos em áreas não cobertas atualmente e que, portanto, requerem complementação de recursos.

Neste estudo, foram realizadas simulações de um crescimento médio de 5% na oferta de vagas em cursos tradicionais de graduação das três Universidades durante os próximos 5 anos, mantendo-se para os novos professores o regime estatutário hoje existente. A base de cálculo por aluno levou em conta um custo padrão, estimado pela equipe a partir do orçamento global decorrente da arrecadação do ICMS do Estado (9,57%), descontados percentuais para o pagamento das despesas com os Hospitais Universitários de grande porte, com os inativos e os precatórios. Os resultados, com a previsão de orçamento suplementar, encontram-se descritos na Tabela 4.

A partir do estabelecimento de metas, como aquela de 5% ao ano, o custo aproximado dessa ampliação é de cerca de R\$ 7.200.000,00 para cada 1.000 novos ingressantes. Em relação aos cursos em novos campi, foi estimado um valor suplementar para obras e compra de equipamentos no ano que antecede a sua implantação.

Salientamos que os dados apresentados se referem a valores médios para diferentes cursos de todas as áreas. Há especificidades que podem fazer esse valor aumentar (principalmente nas áreas da saúde, biológicas e químicas) ou diminuir (principalmente nas áreas de humanidades). Esse valor médio representa hoje cerca de US\$ 2.900,00/aluno/ano, o que é significativamente inferior ao que se propaga através da mídia, que chega a divulgar valores até três vezes superiores.

4.2.2 - Criação de cursos sequenciais e básicos

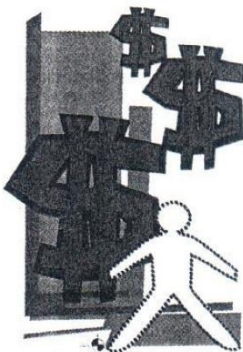
Os custos de implantação para esses cursos foram levantados a partir de informações colhidas junto às Assessorias de Planejamento das Universidades. Os resultados foram bastante semelhantes e, por esse motivo, apenas um valor será utilizado.

Os valores encontrados para a implantação desses cursos em estruturas estaduais existentes (Escolas Técnicas) não levaram em conta qualquer despesa com construções ou reformas de estruturas físicas.

Tabela 4: Expansão das atuais estruturas das três Universidades, supondo um aumento de 5% ao ano durante 5 anos consecutivos

Ano	Vagas totais	Matrículas novas	Matrículas acumuladas ¹	Estimativa de matriculados	Orçamento Suplementar ²
2001	15.000	-	-	80.000 ³	9.000.000
2002	15.750	750	750	80.750	5.400.000
2003	16.540	790	2.290	82.290	16.488.000
2004	17.365	825	4.655	84.655	33.516.000
2005	18.230	865	7.885	87.885	56.772.000
2006	19.145	915	12.030	92.030	86.616.000
2007	19.145	0	15.430	95.430	111.096.000
2008	19.145	0	18.035	98.035	129.852.000
2009	19.145	0	19.815	99.815	142.668.000
2010	19.145	0	20.730	100.730	149.256.000

1. Acumula os valores de Ingressantes do ano, somados aos que ingressaram nos anos anteriores, não considerando eventuais desistências; 2. Custo do aluno: R\$ 7.200,00/ano; 3. Número aproximado de matrículas em 2001.



O mercado indica que um valor de R\$ 37,50 por hora para o salário docente seria suficientemente adequado para atrair interessados de bom nível acadêmico e competência: num regime de 20 horas semanais, o salário mensal seria de cerca de R\$ 3.500,00, sendo até o dobro a remuneração pelo regime de 40 horas semanais.

A opção pelo professor celetista para ministrar os cursos sequenciais e básicos parece a preferível, conquanto de início um pouco mais dispendiosa, tendo em vista não ter custos adicionais com aposentadoria.

Além disso, como a presente proposta de expansão se baseia na disseminação das vagas, e não em sua concentração, algumas disciplinas de menor carga horária, ou o número de turmas, formariam uma equação difícil de ser resolvida de forma eficiente num regime estatutário em RTP, RTC ou RDIDP.

Vale frisar que, apesar de o regime de trabalho sugerido ser o celetista, isto não significa, em absoluto, que a titulação dos docentes possa deixar a desejar: ao contrário, como já dito na análise do projeto acadêmico desses cursos (item 4.1.2), a contratação de mestres, doutorandos e doutores deverá ser um pré-requisito para garantia da qualidade.

O resumo dos resultados das planilhas de custos encontra-se na Tabela 5, pela qual pode ser notado um valor aproximado de R\$ 300,00 por aluno no ano de implantação, com redução para R\$ 250,00 a partir do segundo ano do projeto, considerando estrutura unitária com 10 turmas de 40 alunos cada no ano de implantação e 20 turmas a partir do se-

gundo ano.

Baseados na possibilidade inicial de serem preenchidas as vagas possivelmente disponíveis nas diferentes escolas técnicas do Estado, espera-se a abertura de aproximadamente 15.000 vagas para esses cursos, o que exigiria um investimento médio de R\$ 3.600,00 por aluno no ano de implantação, ou um valor total de R\$ 54 milhões, e R\$ 3.000,00 por aluno a partir do segundo ano, ou seja, R\$ 90 milhões para os 30.000 matriculados.

Outra alternativa interessante e já explicitada é a de atender, também com cursos básicos e sequenciais, outros 20 municípios do Estado, hoje não contemplados com qualquer instalação de nível superior, ou que possuam uma pequena quantidade de vagas em suas estruturas.

Para esse levantamento, considerou-se que todas as áreas a serem utilizadas já são de propriedade do Estado, evitando-se assim um gasto com a aquisição de terrenos para a implantação das Escolas.

O levantamento das despesas com construção de novos espaços físicos foi feito segundo estimativa de custos, arredondando-se para um valor de R\$ 1.000,00 o metro quadrado da construção e colocação de instalações e equipamentos. Foi ainda considerada a área de 1m² por aluno, mais 20% para áreas de circulação e 30% para áreas administrativas e de laboratórios. Para tornar o investimento com estruturas de apoio otimizado, colocou-se como meta a abertura de 1.600 vagas em cada uma das Escolas abertas, com a construção da estrutura física para comportar 3.200 matriculados em cursos de dois anos.

Finalmente, seguindo as mesmas premissas estabelecidas, fez-se o cálculo com um cus-

Em resumo:		
Descrição	Ano de implantação	Anos seguintes
Matrículas	15.000	30.000
Custo	R\$ 54.000.000,00	R\$ 90.000.000,00

Tabela 5: Custos unitários para a implantação de cursos sequenciais ou básicos

Descrição das despesas ¹	Ano da Implantação	Anos seguintes
Pessoal docente ²	650.000 ¹	1.300.000
Pessoal não docente ³	450.000	470.000
Outros custos ⁴ e benefícios ⁵	340.000	630.000
TOTAL	1.440.000	2.400.000
Custo do aluno/ano	3.600	3.000
Custo do aluno/mês	300	250

1. Inclui margem de 5%; 2. Valor de R\$ 37,50 a hora/aula; 3. Inclui coordenador, pessoal técnico e administrativo; 4. Inclui pessoal de limpeza e vigilância, material de consumo, água, luz, telefone e material bibliográfico; 5. Basicamente despesas com alimentação de pessoal não docente, no valor de R\$ 50.000,00/ano.

10 CRUESP

Tabela 6 – Estimativa de custo por unidade de 3.200 alunos em cursos sequenciais ou básicos nos novos campi a serem construídos

Descrição das despesas	Ano 0	Ano 1	Seguintes
Despesas com construção	2.400.000 ¹	2.400.000 ¹	0
Número de matriculados	0	1.600	3.200
Pessoal docente ²	0	2.600.000	5.200.000
Pessoal não docente ³	0	1.800.000	1.880.000
Outros custeios ⁴	0	1.160.000	2.320.000
Benefícios ⁵	0	200.000	200.000
TOTAL	2.400.000	8.160.000	9.600.000
Custo do aluno/ano ⁶	-	5.100/3600 ⁷	3.000
Custo do aluno/mês ⁸	-	425/300 ⁷	250

1. Valor correspondente à entrega final de edifício com 2.400m² para abrigar 1.600 alunos (1.600m² em salas de aula), contendo outros 50% para estrutura administrativa e laboratorial; 2. Valor de 37,50 a hora/aula; 3. Valores salariais de maio/2001 (já incluídos 6% de reajuste); 4. Inclui pessoal de limpeza e vigilância, material de consumo, água, luz, telefone e material bibliográfico; 5. Basicamente despesas com alimentação de pessoal não docente; 6. Inclui margem de 5%; 7. Valor incluindo/não incluindo as despesas com construção.

Novos campi			
Descrição	Ano 0	Ano 1	Demais
Vagas oferecidas	0	32.000	64.000
Custo (em R\$)	48.000.000	163.200.000	180.000.000

to de R\$ 3.600,00/aluno.ano na implantação e de R\$ 3.000,00 a partir dela. Desse modo, também nesta vertente, os valores poderão sofrer oscilações.

O resultado da simulação para uma dessas unidades encontra-se descrito na Tabela 6 e representa cerca de R\$ 9 milhões/ano, com exceção do investimento inicial de R\$ 2,4 milhões para a construção, compra de mobiliário e equipamentos de laboratório para 1.600 alunos que ingressam no primeiro ano de funcionamento.

Esse investimento inicial poderia se dar imediatamente, possibilitando a implantação desses

Tipo	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Vagas	1.200	2.400	3.600
Custo (em R\$)	4.420.800	8.841.600	13.262.400

para o aproveitamento das estruturas físicas já existentes. Caso isso não seja possível, seria necessário o investimento inicial nas construções em um primeiro momento e, no ano seguinte, o início da ocupação dos espaços construídos. Ainda nesse último caso, poderia ser realizado o total das obras necessárias e não apenas a sua metade.

Desse modo teríamos, nesta vertente, um total de despesas resumidas conforme segue:

Essas despesas poderiam ser previstas em um planejamento plurianual de investimentos para o crescimento do sistema público de ensino superior no Estado de São Paulo. Em um segundo momento, poderiam ser implementados no-

vos módulos em outros municípios do Estado. O

módulo de alunos desta previsão de vagas pode ser adequado a múltiplos de 400 vagas, para uma melhor adequação a necessidades em outros locais. Entretanto, sugere-se a manutenção de um tamanho de cerca de 3.000 alunos para aumentar a eficiência do sistema proposto e facilitar, nos grandes centros, o emprego de professores e de pessoal de apoio técnico e administrativo num mesmo local.

4.2.3 – Apoio aos cursos profissionalizantes de nível superior

O custo do aluno calculado pelo CEETEPS revela valores praticamente idênticos àqueles do

item anterior, obtidos pela USP e UNICAMP em seus levantamentos. A Assessoria Econômica desse Centro calculou ser necessário o gasto anual de R\$ 13.600.000,00 para, em três anos, atingir 3.600 alunos de cursos tecnológicos ocupando instalações disponibilizadas nas três Universidades e em Institutos de Pesquisa. Isso representa um custo de R\$ 307,00/aluno ao mês, ou R\$ 3.684,00/ano.

4.2.4 – Formação de professores para o ensino básico Baseados nos custos do programa PEC–Formação Universitária, que qualifica cerca de 7.000 professores com a destinação às universidades de R\$

Tipo	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Vagas	5.000	10.000	15.000
Custo (em R\$)	10.750.000	21.500.000	32.250.000

30.000.000,00, e considerando que as estruturas de apoio já foram disponibilizadas pela Secretaria de Educação, estima-se para este item um custo por aluno de R\$ 2.150,00/ano. Calculando o número de alunos sugerido pelo presente estudo, a estimativa de recursos financeiros para este item é de R\$ 10.750.000,00 no ano de implantação, elevando-se para R\$ 32 milhões o custo acumulado ao final dos três anos previstos.

4.2.5 – Utilização de novas tecnologias

Sugerimos, nesta vertente, que haja inicialmente o apoio às estruturas propostas nas novas modalidades de cursos (sequenciais e básicos), com as medidas apontadas na parte anterior deste estudo que analisa o projeto acadêmico das mesmas. Sugerimos uma complementação da ordem de R\$ 500,00 por aluno na implantação das salas de informática (um computador para cada 10 alunos, mais estrutura de apoio

com impressoras e ligação à Rede). Desse modo, teríamos um custo de R\$ 47 milhões (94.000 matrículas) para essa cobertura suplementar, como investimento único.

4.2.6 – Resumo geral dos custos

Em resumo, as estruturas previstas poderão atender a cerca de 135.000 novos alunos matriculados no sistema estadual paulista. O resumo das planilhas de custos, relativamente às ações propostas, encontra-se descrito na Tabela 7. Foi ainda realizado um exercício correspondente à explicitação dos novos postos de emprego que a medida geraria, tanto de docentes quanto de pessoal técnico administrativo.

Em valores aproximados, pode-se dizer que, com R\$ 465 milhões, o sistema de ensino superior mantido pelo Governo do Estado de São Paulo poderia criar 135.000 novas matrículas.

Tabela 7 – Resumo Geral dos Custos

Descrição	Novas Matrículas	Novos Docentes	Novos Funcionários	Custo (em R\$)
a) Expansão das Universidades, em cursos tradicionais de graduação (item 4.1.1)				
Investimento	0	0	0	9.000.000
Ano 1	750	50	25	5.400.000
Ano 2	2.290	154	77	16.488.000
Ano 10 e demais	20.730	1.400	700	149.256.000
b) Criação de cursos sequenciais e básicos (4.1.2)				
Ano 0	0	0	0	101.000.000
Ano 1	47.000	1.175	2.470	217.200.000
Demais	94.000	2.350	4.160	270.000.000
Sendo:				
b.1) aproveitamento de estruturas já existentes				
Ano 1	15.000	375	790	54.000.000
Demais	30.000	750	800	90.000.000
b.2) construção de novas estruturas				
Ano 0	0	0	0	48.000.000
Ano 1	32.000	800	1.680	163.200.000
Demais	64.000	1.600	3.360	180.000.000
b.3) utilização de novas tecnologias (item 4.1.5)				
Ano 0	-	-	-	47.000.000
c) Apoio a cursos profissionalizantes de nível superior (item 4.1.3)				
Ano 1	1.200	50	40	4.420.800
Ano 2	2.400	100	80	8.841.600
Ano 3 e demais	3.600	150	300	13.262.400
d) Formação de professores para o ensino básico (item 4.1.4)				
Ano 1	5.000	83	166	10.750.000
Ano 2	10.000	166	332	21.500.000
Ano 3 e demais	15.000	249	498	32.250.000
TOTAL GERAL				
Ano 0	0	0	0	104.000.000
Ano 1	53.950	1.358	2.701	237.770.800
Ano 2	108.690	2.770	4.649	318.829.600
Ano 10 e demais	133.330	4.149	5.658	464.768.400

4.3 - Modelo Organizacional Proposto

4.3.1 - Concepção e implantação

Este estudo traduz o trabalho desempenhado pela Comissão formada pelos três Pró-Reitores de Graduação das universidades públicas paulistas e três Assessores especialmente designados para a tarefa - estudo, este, devidamente aprovado pelo CRUESP.

Apesar da tentativa de um detalhamento suficiente para a análise de cada uma das propostas, sugere-se agora a criação de um Grupo Executivo para o refinamento da análise dos dados e das medidas necessárias à sua implementação.

O referido Grupo teria a Coordenação das Pró-Reitorias de Graduação e seria constituído pelos seguintes subgrupos:

•Subgrupo acadêmico:

Será responsável pela elaboração de propostas concretas de desenvolvimento dos cursos, principalmente dos sequenciais e básicos; deverá levar em conta, também, os aspectos referentes ao ingresso e à saída desses alunos do sistema, apontando as possíveis opções de continuidade.

Composição preferencial: Coordenadores de curso, membros das Comissões de graduação ou órgãos equivalentes.

•Subgrupo logístico:

Será responsável pelo mapeamento das disponibilidades em cada cidade, utilizando como ponto de partida o presente relatório e propondo a quantidade possível de implementação im-

ediata; deverá ainda levar em conta a área ou a vocação de cada local ou região analisada.

Composição preferencial: Coordenadores de curso ou docentes com experiência na alocação de alunos e organização de estruturas, como os membros das diretorias das Comissões de Vestibulares (Comvest, Fuvest ou Vunesp).

•Subgrupo financeiro:

Será responsável pelo detalhamento de cada uma das planilhas que serviram de base para os cálculos apresentados na presente proposta, sugerindo, a partir dos valores praticados no mercado, os gastos para cada unidade a ser implantada.

Composição preferencial: Pessoal técnico administrativo das Assessorias de planejamento ou equivalentes das três Universidades.

•Subgrupo técnico:

Será responsável pelo detalhamento e projeto das construções a serem realizadas.

Composição preferencial: Professores (Coordenadores de curso) ou profissionais não docentes da área de engenharia civil e arquitetura.

•Composição geral:

Sugere-se que cada grupo seja composto por um membro de cada Universidade, podendo ser assessorado por outros profissionais que julgar pertinentes. A prestação de contas e a apresentação de relatórios far-se-ia a partir das Pró-Reitorias de Graduação, que manteriam o CRUESP informado

do andamento dos trabalhos.

4.3.2 - Gestão

portunamente, um Grupo de Gestão, órgão aglutinador das instituições envolvidas, deverá ficar encarregado do gerenciamento das instituições ou cursos comuns.

Nas vertentes exclusivas a cada universidade (incremento da expansão dos cursos de graduação em cada universidade, nos atuais e em novos campi), a gestão far-se-á, evidentemente, através dos colegiados das distintas universidades.

No que diz respeito às ações comuns às três universidades (coordenação e supervisão dos cursos sequenciais e básicos; em convênio com as instituições de ensino que os ministrarão; apoio aos cursos profissionalizantes de nível superior, formação de professores para o ensino básico, utilização de novas tecnologias), o grupo gestor terá a finalidade de estruturar a organização administrativo-pedagógica dos inúmeros locais onde a expansão ocorrerá. Não pode ser esquecido o fato de que a proposta envolve a participação de quase 100 municípios do Estado. Nos custos iniciais, previstos no documento, está contemplada a figura de um Coordenador para cada 400 alunos. Entretanto, outras estruturas deverão fazer parte do sistema proposto na sua forma geral.

A guisa de sugestão, as estruturas dos cursos sequenciais e básicos poderão ser incorporadas ao atual Centro Paula Souza

(CEETEPS), ao menos em algumas de suas unidades, a título experimental, ou dar margem ao surgimento de novas instituições isoladas de ensino superior público, cuja integração far-se-ia mediante convênio com as três universidades, responsáveis pela coordenação e supervisão acadêmica até o momento do recredenciamento no Conselho Estadual de Educação, quando os institutos isolados poderiam transformar-se em Centro Universitário.

Com relação à formação de professores para o ensino básico, ao apoio aos cursos profissionalizantes de nível superior e à utilização de novas tecnologias para o suporte aos cursos, o grupo gestor trataria das ações comuns às três universidades e, sendo o caso, ao Centro Paula Souza.

As estruturas do Centro Paula Souza ou das Instituições Isoladas de Ensino, no que tange aos cursos sequenciais e básicos, embora possam ser totalmente independentes (porquanto a legislação estadual sobre cursos sequenciais não exige que estes se prendam a cursos regulares de graduação), deveriam guardar uma certa vinculação com as três universidades públicas paulistas, a fim de garantir a qualidade dos cursos ministrados. Assim, teriam estrutura administrativa própria, mas a ligação entre eles se faria por intermédio das três universidades, em convênio que asseguraria a estas a coordenação e a supervisão acadêmica.

5 - Considerações gerais

Como se vê, esta proposta de expansão do sistema superior de ensino no Estado de São Paulo dá início a uma série de atividades e ações que se farão necessárias para a implementação das vertentes nela detalhadas.

O modelo de cursos de graduação atualmente existente nas universidades paulistas deve ser mantido e expandido. Entretanto, uma expansão significativa do sistema superior de ensino no Estado de São Paulo só se fará através da criação de cursos alternativos não diretamente envolvidos com a pesquisa acadêmica e a pós-graduação *stricto sensu*. Para tanto, será necessário criar uma estrutura de ensino estadual, voltada aos referidos cursos, constituída inicialmente de institutos isolados (Escolas Superiores Estaduais), ligados entre si pela coordenação e supervisão das três universidades paulistas, e que, oportunamente, poderão integrar um Centro Universitário. Essa estrutura dará o suporte necessário para

que a expansão possa modificar o perfil da educação superior no nosso Estado, revertendo a tendência atual da participação do sistema público de ensino superior.

Em cerca de três anos, caso a proposta seja implementada em todas as suas vertentes (o que, no entanto, não é exigido por este estudo), o número de matriculados no sistema estadual poderia ser elevado para quase 190.000 alunos. E, em dez anos, esse número pode chegar a 213.000 matrículas (atualmente esse valor é de 79.499, pelos dados do INEP).

Esta proposta altera significativamente a participação pública, com um custo/aluno bastante menor, e pode ser feita de forma modular. Ainda que acreditemos que, neste momento, seria oportuna a sua implantação total, pode-se prever a criação de 10.000 vagas em cursos sequenciais e básicos (aproximadamente 12% do total de matriculados no sistema superior público paulista e quase 60% de aumento em relação

às vagas oferecidas), por acréscimos orçamentários sucessivos, de cerca de R\$ 30.000.000,00. Isso faz com que o custo do aluno no novo sistema seja de R\$ 3.000,00 por ano, ou seja, bastante inferior àquele dos cursos tradicionais de graduação.

Finalmente, reafirma-se a necessidade de ser corrigida a pequena participação do poder público federal no nosso Estado. São Paulo representa 1/3 do PIB Nacional e 20% de sua população, enquanto possui apenas 1,5% das vagas em Ensino Superior oferecidas pela Federação.

Na verdade, se considerarmos apenas as matrículas em escolas superiores Federais, a situação da população de São Paulo é alarmante: 10 vezes menor que a média da Região Sudeste; mais de 14 vezes menor que a média nacional; quase 23 vezes menor que o atendimento da população do vizinho Estado do Rio de Janeiro! Essa expressiva diferença não é revertida, mas apenas minimizada, quando soma-

mos a esses dados o número de matrículas na Rede Estadual, que deveria, de certo modo, dar o diferencial decorrente do maior desenvolvimento econômico do Estado.

Nesse sentido, será de extrema valia a ação iniciada junto à bancada paulista de Deputados Federais, a fim de que possa ela ter acesso às informações que demonstram a atual distorção existente, corrigindo-a mediante a disponibilização de recursos na esfera federal.

Retomando os dados que apontam, como meta presente no Plano Nacional de Graduação, um crescimento de abrangência dos atuais 13% para cerca de 30% da população na faixa etária tida como parâmetro (18 a 24 anos), o Estado terá cumprido plenamente sua meta, elevando suas matrículas para 2,5 vezes o número atual (de 80.000 para 213.300), ou seja, praticamente a mesma proporção de aumento desejada para atendimento dos jovens brasileiros nesse nível de ensino.

lantrópicas (art. 20, IV).

Instituições de ensino públicas – As criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público (LDB, art. 19, I). Quanto à organização acadêmica podem classificar-se em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores e escolas superiores (Deliberação CEE n. 07/98).

Instituições de ensino superior mantidas pelo Estado de São Paulo – O Governo do Estado de São Paulo mantém três universidades: a Universidade de São Paulo – USP, a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP; nove Faculdades de Tecnologia vinculadas ao Centro de Educação Tecnológica Paula Souza – CEE-TEPS, nas seguintes localidades: Americana, Baixada Santista, Guaratinguetá, Indaiatuba, Jahu, Ourinhos, São Paulo, Sorocaba e Taquaritinga; e três faculdades isoladas, a saber: Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA, Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto e Faculdade de Engenharia Química de Lorena – FAENQUIL.

Institutos Superiores – Instituições isoladas de ensino superior que mantêm um ou mais cursos de caráter profissional em áreas tecnológicas, de serviços e outras afins. Estão desobrigadas de desenvolver pesquisa científica e suas propostas pedagógicas podem apresentar variados graus de abrangência e especialização (cf. art. 7º da Deliberação CEE n. 07/98). Dependem de autorização do CEE para criar cursos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20/12/96).
Licenciatura “curta” – Modalidade de licenciatura abreviada, para diplomação de professores a partir da 5ª série, permitida

pela Lei n. 5540, de 1968, e revogada pela legislação vigente.

Licenciatura “plena” – Para os fins deste estudo, a modalidade de licenciatura não abreviada, para diplomação de professores a partir da 5ª série, que sempre foi ministrada pelas três universidades públicas paulistas, e hoje a única vigente.

Lugares hipoteticamente livres – Para os fins deste estudo, aqueles não ocupados pelos alunos em cursos regulares dos estabelecimentos de ensino.

Lugares ocupados – Para os fins deste estudo, aqueles efetivamente ocupados pelos alunos nos estabelecimentos de ensino.

Matrículas – Para os fins deste estudo, indicam o número de todos os alunos matriculados nos diversos anos dos cursos.

MEC – Ministério da Educação.

Novas tecnologias – Para os fins deste estudo, compreendem as tecnologias de comunicação e de informação para suporte aos cursos presenciais e ao ensino a distância.

Plano Nacional de Educação (PNE) – Plano decenal aprovado pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Plano Nacional de Graduação (PNG) – Elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, aprovado em Ilhéus, Bahia, em 1999.

Programa PEC – Formação Universitária – Programa instituído pela Secretaria da Educação, em convênio com a USP, a UNESP e a PUC/SP, para a capacitação de 7.500 professores efetivos da Rede Estadual de Ensino, da 1ª à 4ª séries do ensino fundamental, não possuidores de diploma de nível superior.

Reconhecimento de cursos – Ato do Secretário da Educação que garante a expedição, pela instituição de ensino, de diplomas válidos no território nacional.

Confere “qualificação” por prazo determinado, com a finalidade de garantir padrão de qualidade ao ensino.

Sistema Estadual Público de Ensino Superior – Para os fins desta proposta, designa apenas as instituições de ensino superior mantidas pelo Estado, excluídas as autarquias e fundações municipais. O sistema de ensino do Estado de São Paulo submete-se ao Conselho Estadual de Educação (e não ao Ministério da Educação), vinculando-se à Secretaria de Ciência e Tecnologia.

Tecnologias – V. novas tecnologias.

Universidades – Instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam pela produção intelectual sistematizada. Devem contar com 1/3 do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado; 1/3 do corpo docente em regime de tempo integral (LDB, art. 52).

Universidades de Pesquisa – Aquelas que se caracterizam pela destacada produção científica.

Universidades Estaduais – Para os fins deste estudo, designa apenas a Universidade de São Paulo, a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, também chamadas, no texto, “universidades públicas paulistas”.

Universidades Públicas Paulistas – Para os fins desta proposta, designa apenas a Universidade de São Paulo, a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Vagas – Para os fins deste estudo, compreendem as vagas abertas para ingressantes nos cursos superiores.

CRUESP, 26 de julho de 2001.

NOTAS

¹ - De acordo com dados do IBGE, os jovens, na faixa etária de 18 a 24 anos, eram, em 1997, 19.634.957.

² - Participaram da Mesa sobre políticas de graduação, na primeira parte do Fórum, os Pró-Reitores de Graduação da UNESP, UNICAMP e USP; e, na segunda parte, além dos referidos Pró-Reitores, o deputado estadual César Callegari e o representante do Centro Paula Souza, Alfredo Colenci Junior.

³ - O questionário sócio-econômico do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) aponta para as expectativas dos jovens que se submetem à prova de saída do ensino médio, sendo que 90% deles assinalaram a continuidade dos estudos e, 3/4 do total, também a consecução de um emprego.

⁴ - Mais uma vez, cabe realçar o importante papel das universidades públicas na formação de professores para os demais níveis de ensino, havendo levantamentos que indicam grande demanda pela pedagogia e por licenciaturas na zona leste da Capital.

⁵ - A exigência de expansão do *campus* de São Carlos, com novos cursos, inclusive em áreas diversas das exatas, depende da criação de um novo *campus* no local. A Portaria Reitoral n. 747, de 23/4/2001, constituiu grupo de trabalho com a incumbência de analisar as possibilidades de expansão do referido *campus*, considerando, prioritariamente, alternativas de doação de áreas públicas e privadas para tal finalidade, e em consonância com os vetores de crescimento do Município.

⁶ - Ver nota 3.

ANEXOS

ANEXO I

Normas existentes sobre Cursos Sequenciais: alguns exemplos

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

CURSOS SEQUENCIAIS

Nota Técnica

1-As normas federais

Os cursos sequenciais foram previstos no art. 44 da LDB (Lei n. 9394/96), nos seguintes termos:

Art. 44: “A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processos seletivos”.

Posteriormente, foram regulamentados pela Resolução n. 1, de 27 de janeiro de 1999, do Conselho Nacional de Educação, que os classificou em cursos sequenciais de **formação específica** e cursos sequenciais

de **complementação de estudos**.

Entre as duas espécies, há características comuns e outras que as diferenciam.

1.1 - Características comuns

a – São cursos de nível superior, mas não de graduação.

b – Podem ser prévios, concomitantes ou posteriores à graduação⁽¹⁾.

c – O acesso não se dá pelo vestibular, mas por processo seletivo que atenda aos requisitos estabelecidos pela própria instituição de ensino.

d – Os candidatos devem ser portadores, no mínimo, de certificado de nível médio.

1.2 - Características específicas

a – Os cursos de formação específica só podem ser de destinação coletiva, demandam autorização (salvo nas universidades) e reconhecimento pelo MEC, sua carga horária não pode ser inferior a 1.600 horas e deve ser integralizada em prazo não inferior a 400 dias letivos. Conduzem a diploma.

b – Os cursos de complemen-

tação de estudos podem ser de destinação individual ou coletiva, não demandam autorização e reconhecimento do MEC, sua carga horária e prazo de integralização são estabelecidos pela instituição de ensino. Conduzem a certificado. Desses cursos, os de destinação coletiva devem estar relacionados com um ou mais cursos de graduação reconhecidos e ter pelo menos metade de sua carga horária correspondendo a tópicos de estudo de um ou de mais cursos referidos.

2 – As normas estaduais

O Conselho Estadual de Graduação, pela Deliberação CEE n. 7, de 1.12.99, veio regulamentar os cursos sequenciais no âmbito do sistema estadual de ensino, no qual se enquadram as Universidades públicas estaduais. As principais diferenças em relação à normação federal consistem em: não se estabelecer a carga horária mínima para os cursos superiores de formação específica, observando-se apenas, para estes, “carga horária e duração definidas, menores que as de curso de gradua-

ção” (art. 2º). Em segundo lugar, as regras estaduais não exigem que os cursos estejam relacionados com um ou mais cursos de graduação. E, finalmente, deixa-se claro que qualquer curso sequencial pode ser anterior, simultâneo ou posterior ao curso de graduação.

Outras particularidades da Deliberação do Conselho Estadual são a definição dos cursos sequenciais como sub-cursos multidisciplinares do saber (art. 1º, caput) e o esclarecimento de que “os campos do saber podem compreender uma ou mais das áreas fundamentais, profissionais ou tecnológicas do conhecimento, que abrangem as ciências matemáticas, físicas, químicas e biológicas, as geociências, as ciências humanas, a filosofia, as letras e as artes” (par. 1º do art. 1º).

Permite, ainda, o art. 4º que os estudos realizados nos cursos sequenciais possam ser aproveitados em outros programas e cursos de educação superior, desde que reconhecida a equivalência entre disciplinas e observado, previamente, o processo seletivo classificatório.

14 CRUESP

3 - Considerações gerais

Finalidade declarada dos cursos sequenciais é flexibilizar o ensino superior, com a possibilidade de oferecer alternativas à graduação clássica, enfatizando a inovação e o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas como suas características essenciais.

Pode-se definir o curso sequencial como o conjunto de atividades sistemáticas de formação, alternativas ou complementares aos cursos de graduação.

Suas características principais podem assim ser enumeradas:

- 1 - organização por campo de saber;
- 2 - grande flexibilidade;
- 3 - ligação de entre os diversos campos do saber;
- 4 - interdisciplinariedade;
- 5 - natureza dinâmica (podendo ser mudado, em atendimento às demandas sociais);
- 6 - podem ser compostos por disciplinas, práticas acadêmicas ou práticas profissionais;
- 7 - conferem qualificação acadêmica, profissional ou técnica;
- 8 - podem explorar os horizontes intelectuais no campo das ciências, das humanidades e das artes.
- 9 - inserem-se numa filosofia de educação continuada, podendo o egresso voltar à universidade não só em busca de um novo curso sequencial, mas também de uma graduação, servindo o diploma ou certificado obtido como título intermediário.

De tudo isto infere-se que, embora mais curtos do que um curso de graduação (durando entre 3 e 4 semestres), os cursos sequenciais não devem ser considerados cursos de segunda categoria, mas simplesmente uma opção de formação mais rápida que não demandem diploma de ba-

charel ou licenciado.

Dentro da flexibilidade do tratamento dado a esses cursos, sobretudo pela normação estadual (aplicável às universidades públicas paulistas), percebe-se que os objetivos dos cursos sequenciais podem ser os mais diversos possíveis, mais ou menos tecnicistas, às vezes funcionando quase como uma especialização, no mais das vezes profissionalizantes. Inserem-se eles numa filosofia de educação continuada, pois após um curso sequencial (firme restando a possibilidade de ser contemporâneo à graduação) o egresso pode voltar à universidade para outro do mesmo gênero ou para uma graduação, funcionando neste caso o diploma ou certificado de curso sequencial como um título intermediário. Por outro lado, por não dependerem de concurso vestibular ou de outro processo seletivo classificatório (a universidade é que estabelece os requisitos para admissão), os cursos sequenciais podem ser reservados a determinados segmentos selecionados pela instituição, como, por exemplo, a técnicos de nível médio ou mesmo a bacharéis. Observe-se, ainda, que podem eles capacitar profissionalmente e em tempo menor os formados para funções que não demandem o diploma de bacharel ou licenciado. No caso de cursos individuais, podem ser uma resposta à aparente evasão, consubstanciada pelo abandono do curso por parte de estudantes que não pretendiam o diploma final, mas que hauriram conhecimentos em sua passagem pela universidade e que poderão obter reconhecimento dos estudos feitos através de um certificado de conclusão de curso sequencial.

Profa. Dra. Ada Pellegrini Grinover
Pró-Reitora de Graduação

Exemplos de cursos sequenciais

1. BIOLOGIA BÁSICA

Justificativa: Tendo em vista as possibilidades abertas pela LDB para o oferecimento de cursos sequenciais e a expectativa de melhor formação de docentes da Rede Pública, sugerimos o curso de Biologia básica, a ser ministrado conforme especificação abaixo, de maneira a podermos aproveitar as atuais disciplinas oferecidas a alunos regu-

larmente matriculados nos cursos de ciências biológicas da Unicamp.

A seleção seria realizada à parte, após divulgação pelos meios de comunicação e a partir da disponibilidade de vagas existente, garantindo-se um mínimo de 15 vagas em cada período. A divulgação seria reforçada por carta explicativa às Delegacias de Ensino da região.

Nome: Biologia básica

Implantação: março de 2001

Vagas: 15 no período diurno e 15 no período noturno

Público alvo: Professores da Rede Estadual ou Municipal de Ensino

Desenvolvimento: 3 semestres

Carga horária: 330 horas

Disciplinas e cronograma de desenvolvimento:

Disciplina	Diurno	Noturno	Créditos	Oferta
Biologia Celular	BC-180	BC-181	06	1s/2001
Genética Básica	BG-280	BG-280	04	2s/2001
Higiene e Saúde	BP-081	BP-081	04	2s/2001
Botânica I	BT-380	BT-381	04	1s/2002
Zoologia Geral	BZ-180	BZ-181	04	1s/2002

Ao término do curso, haveria um certificado de conclusão, especificando as disciplinas e respectivas cargas horárias, conforme legislação em vigor.

Os alunos que cursarem tais

disciplinas, também conforme legislação vigente, estariam automaticamente dispensados de cursá-las no caso de ingressarem regularmente no curso de ciências biológicas.

2. COMPLEMENTAÇÃO EM DESENHO PARA A CONSTRUÇÃO CIVIL

Oferecimento: Centro Superior de Tecnologia de Limeira - Unicamp

Público: Técnicos em Edificações e relacionados

Carga Horária: 315 h/ 3 semestres

Disciplinas e cronograma de desenvolvimento:

Disciplina	Noturno	Créditos	Oferta
Desenho Técnico I	ST-103	04	1s/2001
Introdução à computação	ST-104	03	1s/2001
Desenho Técnico II	ST-203	02	2s/2001
Computação gráfica aplicada I	ST-025	04	2s/2001
Computação gráfica aplicada II	ST-026	04	1s/2002
Desenho para a Construção Civil	ST-521	04	1s/2002

3. ALIMENTOS TRANSGÊNICOS

Oferecimento: Várias Unidades de Ensino ligadas à área

Público: Interessados

Carga Horária: xxxxx

Disciplinas e cronograma de desenvolvimento:

Disciplina	Sigla	Créditos	Oferta
Desenv. Novos Produtos e Marketing	TA-012	04	???
Legislação e segurança industrial	TA-041	02	???
Genética molecular aplicada		04	???
???			???
Ecologia aplicada			???
Recursos Naturais, Meio Amb. Desenv.	GF-505	04	???

ANEXO II

Certificados de Estudos: alguns exemplos

Certificados de Estudo

Introdução breve:¹

Além das disciplinas obrigatórias os alunos de graduação de diversos cursos, principalmente na área da Engenharia, podem optar por cursar disciplinas eletivas. O conjunto de disciplinas eletivas cursadas por um aluno pode caracterizar uma linha de conhecimento específica. Para prestigiar esta opção, são emitidos os cha-

mados **Certificados de Estudo**.

Os Certificados de Estudo são documentos que comprovam que o aluno cursou disciplinas numa determinada linha de conhecimento da engenharia elétrica por exemplo.

De uma forma geral, para receber um certificado de estudo, o aluno tem que ser aprovado num subconjunto mínimo de disciplinas eletivas que compõem a linha de conhecimento escolhida.

¹ Extraído da página do curso de Engenharia Elétrica da Unicamp (www.feec.unicamp.br)

Exemplos de Certificados

1. FACULDADE DE ENGENHARIA ELÉTRICA

(www.feec.unicamp.br)

CERTIFICADO DE ESTUDOS
EM ENGENHARIA BIOMÉDICA

Aprovado em Reunião da CG/FEEC de 19/09/96 e Congregação da FEEC de 21/11/96

O Certificado de Estudos em Engenharia Biomédica tem por objetivo propiciar ao estudante de graduação a oportunidade de interação com pesquisadores e o aprendizado

de tópicos relevantes na solução de problemas típicos das diversas sub-áreas (Engenharia Médica e Biológica, Bioengenharia, Engenharia de Reabilitação e Engenharia Clínica) da Engenharia Biomédica.

Espera-se que o aluno obtenha inicialmente uma visão geral da área, com informações específicas sobre tópicos que irão possibilitar maior facilidade para decisão a respeito da continuidade ou não na área. Esta

CRUESP 15

visão deverá ser obtida cursando-se a disciplina EA 997 que é obrigatória, qualquer que seja a sub-área escolhida ou pretendida. Para algumas das sub-áreas a disciplina EA 997 deverá suprir conhecimentos básicos e específicos sobre sistemas biológicos, incluindo experimentação fisiológica em aulas de laboratório. Já as disciplinas de pós-graduação (cursadas dentro do ciclo IA 740, IA 742, IA 743, IA 744, IA 745, IA 747, IA 748, IA 749, IA 750, IA 751 e IA 880) suprirão os conceitos básicos fundamentais de cada uma das sub-áreas. O estudante interessado em obter o Certificado de Estudos em Engenharia Biomédica terá, portanto, a oportunidade de cursar disci-

plinas de pós-graduação, que poderão ser incorporadas no seu currículo de mestre ou doutor, caso deseje continuar os estudos.

O DEB considera a realização do Certificado de Estudos em Engenharia Biomédica, uma oportunidade de manter na UNICAMP estudantes de alto nível da FEEC, com interesse pelas atividades de pesquisa e desenvolvimento na área de Engenharia Biomédica que, ingressando na pós-graduação, poderão concluir os trabalhos de mestrado e doutorado em prazos até inferiores aos exigidos, contribuindo para a formação de doutores em tempo reduzido, sem perda de qualidade.

EC943(3) - Administração Municipal
EC944(3) - Programação e Controle de Obras
EC945(3) - Proj. e Implantação de Loteamentos
EC967(3) - Planejamento de Transportes

EC968(3) - Engenharia de Tráfego
EC969(3) - Geologia Apl. Planej. Urb. Regional
EC991(3) - Topografia para Prefeituras

Pró-Reitor de Graduação
26.05.99

ANEXO III

Cursos Básicos – Justificativa de criação e exemplos

Proposta de Ocupação Alternativa de Vagas de Graduação para o próximo Vestibular

Pró-Reitoria de Graduação - Unicamp

A ocupação de vagas na Unicamp, leva em conta a decisão do aluno em cursar determinada carreira, antes de seu ingresso na mesma.

Em muitos casos, o ingressante não tem essa escolha plenamente estabelecida, fazendo com que haja uma opção precoce, apesar de normalmente ser verificada uma decisão acertada quanto a área a ser seguida (para reforçar esta informação, a flutuação em nossos cursos se dá

na maior parte dos casos, dentro da mesma área, conforme estudos realizados pela Dra. Elizabeth Mercuri da Faculdade de Educação e pela Diretoria Acadêmica).

Inicialmente houve na Unicamp uma preocupação quanto a realização de um ciclo básico de estudos, registrada até hoje em seus Estatutos. Entretanto, com o passar do tempo, houve uma descaracterização desse período de formação básica, seja pelo anseio decorrente da definição por uma determinada carreira,

1) DISCIPLINAS	Créditos
EA 097 Técnicas Experimentais em Engenharia Biomédica	4
EA 997 Introdução à Engenharia Biomédica	4
IA 740 Neurofisiologia Quantitativa	4
IA 742 Estudo Quantitativo do Sistema Cardiovascular	4
IA 743 Medição e Transdução de Grandezas Biomédicas	4
IA 744 Aplicação da Eng. no Estudo de Fenômenos Biológicos	4
IA 745 Seminários de Fisiologia para Engenheiros	4
IA 747 Introdução à Engenharia Hospitalar	4
IA 748 Instrumentação Biomédica	4
IA 749 Informática Biomédica	4
IA 750 Introdução à Engenharia de Reabilitação	4
IA 751 Instrumentação Biomédica Avançada	4
IA 880 Estudo Quantitativo do Sistema Neuro-muscular	4

A renovação do presente certificado foi aprovada em Reunião da CG/FEEC de 08 de outubro de 1998, por um período de mais dois anos a partir desta data.

A alteração do presente certificado foi aprovada em reunião da CG/FEEC de 20 de Julho de 2000 e Congregação de 31/08/2000.

2. ENGENHARIA CIVIL

(www.fec.unicamp.br)

2A. DEPARTAMENTO DE CONSTRUÇÃO CIVIL - DCC

Ênfase em Estruturas

O aluno deverá cumprir 5 disciplinas, sendo duas do Grupo III, uma do Grupo IV, uma do Grupo V e uma do Grupo VI, onde:

Grupo III
EC606(3) - Compl. Resistência dos Materiais
EC705(3) - Introd. à Teoria das Placas Elásticas
EC806(3) - Análise Matricial de Estruturas
EC808(3) - Introd. ao Método dos Elementos Finitos
EC907(3) - Estática dos Estaqueamentos
Grupo IV
EC001(3) - Estrut. Metal. Comp. Chapas Dobradas
EC006(3) - Estrut. Metal. Edifícios Industriais
EC007(3) - Complementos de Pontes Metálicas
EC901(3) - Estruturas Metálicas Especiais
EC909(3) - Anál. Estr. Aço pelo Método Plástico
Grupo V
EC004(3) - Complementos de Pontes de Concreto

EC008(3) - Complementos de Concreto Protendido
EC703(3) - Estruturas em Casca I
EC908(3) - Concreto Armado III
Grupo VI
EC708(2) - Concretos Especiais
EC903(2) - Tecnologia de Concreto para Barragens
EC946(2) - Formas e Cimentamentos

2B. ÁREA INTERDEPARTAMENTAL

Ênfase na Área de Obras e Serviços Municipais

O aluno deverá cumprir 12 créditos, a livre escolha, entre as disciplinas do conjunto abaixo relacionado:
EC016(2) - Vazão de Projeto em Pequenas Bacias
EC714(3) - Engenharia de Irrigação
EC814(2) - Bombas e Estações Elevatórias
EC912(2) - Sistema de Drenagens de Águas Pluviais
EC913(2) - Equipamentos Elétricos de Abastecimento de Água
EC919(2) - Tratamento de Esgotos Sanitários- Lagos de Estabilização
EC941(3) - Planejamento Áreas Habitadas Interesse Social
EC942(3) - Planejamento Local: Instrument. e Implantação

Exemplo de Ciclo Básico

Disciplinas do Ciclo Básico de Exatas – (2 anos)				
Sígl	Nome	Teoria	Prática	Créditos
AM-100	Orientação Profissional	2	-	2
BE-310	Ciências do Ambiente	2	-	2
CE-304	Direito	2	-	2
F-128	Física Geral I	4	-	4
F-129	Física Experimental I	-	2	2
F-228	Física Geral II	4	-	4
F-229	Física Experimental II	-	2	2
F-328	Física Geral III	4	-	4
F-329	Física Experimental III	-	2	2
HZ-291	Tópicos em Humanidades	2	-	2
MA-111	Cálculo I	4*	2	6
MA-141	Geometria Analítica e de Vetores	3*	1	4
MA-211	Cálculo II	4*	2	6
MA-311	Cálculo III	4*	2	6
MC-102	Algoritmos e Programa Comput.	4	2	6
ME-324	Introdução à Estatística	3*	1	4
QG-101	Química Geral I	4	-	4
QG-102	Química Experimental I	-	4	4
F-313	Mecânica Geral	4	-	4
AM-200	Visita programada a unidades	-	4	4
MS-211	Cálculo numérico	3	1	4
EM-301	Estatística	4	-	4
EM-421	Resistência dos Materiais	6	-	6
TOTAL		63	25	88

* Divisão das disciplinas em função da existência de atividades de exercícios.

(*) Obs.: Posteriormente, a Portaria n. 482, de 7 de abril de 2000, do Ministro da Educação, restringiu os cursos sequenciais de complementação a egressos ou matriculados em cursos de graduação (art. 4º).

† Extraído da página do curso de Engenharia Elétrica da Unicamp (www.fec.unicamp.br)

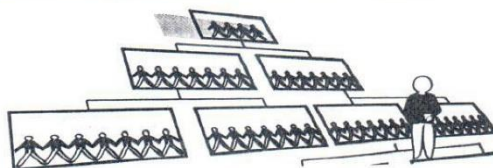
16 CRUESP

seja pela falta de uma relação visível e forte entre as disciplinas do ciclo básico e aquelas específicas para a formação profissional.

Há que se argumentar que em muitos casos, a expectativa de ingressante quanto a uma determinada carreira, o leva a uma decepção (também precoce) quanto ao desenvolvimento da mesma, por não vê-la refletida ou exposta nas primeiras disciplinas cursadas. Isso levou a maioria dos cursos a mesclar o ciclo básico (ou as disciplinas de formação básica) com o profissionalizante, tentando inclusive uma adequação dos conteúdos iniciais, as vezes apenas através de exemplos de sua utilização na carreira escolhida, as vezes com o seu desenvolvimento a partir de situações profissionais bem definidas.

A pertinência desse tipo de formação mesclada em detrimento a uma formação básica generalista e ampla pode ser questionada, apesar de não obrigatoriamente levar a uma conclusão que determine uma volta imediata ao sistema geral de divisão nítida entre um ciclo básico de formação, após o qual o aluno teria nova seleção para a escolha do ramo profissional derivados desses estudos.

Baseado no acima exposto, e pelas facilidades que a Lei de Diretrizes e Bases proporciona quanto ao desenvolvimento dos cursos universitários, poderia ser pensado no momento, um sistema misto nos seguintes moldes: Abertura de vagas por



área, em quantidade a ser definida, mas suficiente para suprir as vagas decorrentes da evasão registrada por essa área. Isso possibilitaria que candidatos menos certos da escolha específica por uma dada carreira, pudessem iniciar uma formação básica e, à medida de sua definição, pudessem preencher as vagas nos cursos de sua preferência, através de processos de seleção ao longo do primeiro ou dos dois primeiros anos de curso. Seriam mantidas as atuais vagas e formas de seu preenchimento, a critério das unidades de ensino, além de ser reforçada a deliberação CCG para a transferência interna.

Pela legislação vigente, após o término desse período básico numa dada área, e não havendo a transferência a curso específico, haveria a expedição de certificado correspondente (curso seqüencial de formação em uma dada área).

Esse novo tipo de ingresso e de estruturação curricular teria ainda a vantagem de poder contribuir para o desenvolvimento de novos cursos em áreas multidisciplinares de formação, servindo como embri-

ões para uma irradiação de múltiplas opções dentro da área de conhecimento abrangida. Poderia ainda, com o tempo, haver a criação e desenvolvimento de um novo conceito de formação básica superior, levando em conta uma formação ainda mais geral com a abrangência de conteúdos que envolvessem as diferentes áreas de formação.

Em termos práticos, esta sugestão vai no sentido de que sejam abertas vagas por área no próximo vestibular, com as características já explicitadas anteriormente quanto ao seu número mínimo, para tanto, um compromisso de que essas vagas seriam viabilizadas desde que houvesse, parte do Governo do Estado, a garantia de uma suplementação de verbas para a contratação de novos funcionários docentes e não docentes, para atuarem nas disciplinas básicas em que o atual corpo docente já tenha uma carga horária semanal com graduação de 4 horas (metade da carga exigida em lei e possibilitando assim uma continuidade de atuação em cursos de pós-graduação e extensão).

Seria aberta a possibilidade para que os alunos de uma dada área (baseada na(s) disciplina(s) prioritária(s), deixassem clara sua opção de ingresso por área, caso se mostrassem aptos, mas sem chance de preencher as vagas específicas da carreira escolhida. Isso auxiliaria ainda o preenchimento das vagas das carreiras em que houvesse necessidade, nos moldes do que foi feito em 1999, mas sem a necessidade de um estudo caso a caso como ocorreu.

Seriam envolvidos nesse ciclo básico, todos os Institutos da Universidade, que teriam a sua carga horária determinada, com a correspondente projeção de atividades para os próximos anos para os cursos em implantação, a fim de possibilitar a realização da proposta de contratação a ser encaminhada ao Governo do Estado.

Finalmente, essas vagas seriam utilizadas para o estabelecimento e cumprimento da Constituição Estadual Paulista, servindo como garantia de 1/3 das vagas no período noturno. Além disso, seria garantido que cada uma das áreas do conhecimento atualmente existentes cumprisse esse preceito constitucional ainda que, conforme emenda já apresentada na Assembléia Legislativa do Estado, percentual mínimo seja elevado a 50% das vagas.

Prof. Dr. ANGELO LUIZ CORTELAZZO
angelo@obelix.unicamp.br



UNICAMP

USP Universidade de São Paulo

unesp

ANEXO B – Educação Profissional em São Paulo

**CEETEPS**

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SÃO PAULO

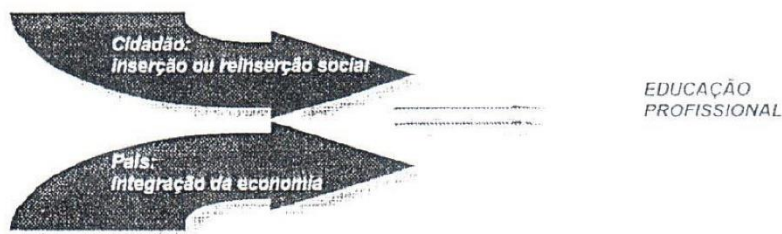
Este documento tem o propósito de apoiar o processo de comunicação sobre a mudança da educação profissional em São Paulo e a proposta de renovação do CEETEPS, visando contribuir para a sua implementação junto aos fóruns internos e externos.

Situa, inicialmente, as dimensões da educação profissional, nas seguintes perspectivas: inserção ou reinserção do cidadão no mundo do trabalho e integração da economia paulista à situação cambiante do mercado em um mundo globalizado. Discute como esses desafios informam o movimento de mudança do CEETEPS. Depois, detêm-se no novo modelo de educação profissional em São Paulo para, em seguida, apresentar a proposta de adequação pedagógica e institucional do CEETEPS ao tipo de gestão requerida pelo novo modelo. Explicita a proposta dos Centros Regionais de Educação Profissional e, finalmente, apresenta as perspectivas da mudança da organização.

I. A economia e o desenvolvimento social em São Paulo e a educação profissional

A educação profissional tem, hoje, duas dimensões:

- preparar cidadãos para alcançar oportunidades de inserção ou reinserção social no mundo do trabalho, no contexto dos desafios da era tecnológica e das novas formas de produção e
- contribuir para a interação da economia do país com os mercados globalizados.



No contexto atual, os mercados apresentam uma situação cambiante. Como analisa Robert Kurz, mesmo o novo mercado eletrônico - que consolidaria uma nova economia - parece ser uma fábrica de sonhos incompatível com o capitalismo ¹. Assim, não há na economia capitalista perspectivas aparentes de algum movimento que resulte em ampla geração de postos de trabalho. E os que vierem a ser gerados, provavelmente, terão cada vez mais exigências para serem ocupados, face à rapidez do desenvolvimento das tecnologias da informação e da produção.

Isso define o mercado de trabalho como escasso e incerto, de um lado, e extremamente competitivo por outro.

¹ KURZ, Robert A Fábrica de Sonhos do novo mercado, tradução de José Marcos Macedo in Caderno Mais, Folha de S. Paulo, edição do dia 26 de março de 2000.

Paradoxalmente, essa situação mundial parece sugerir que é preciso pensar globalmente mas, é essencial, agir localmente, de modo a aproveitar as oportunidades representadas pelas peculiaridades e potencialidades regionais, buscando alternativas de geração de renda sustentáveis e socialmente responsáveis.

Nesse cenário, o Estado de São Paulo certamente pode contribuir para que o país enfrente, positivamente, essa situação mundial e, também, as suas desigualdades internas. É possível até mesmo afirmar que São Paulo é estratégico para isso, em função de sua inserção diferenciada na economia e nos setores de tecnologia de ponta. O que representa uma oportunidade e, ao mesmo tempo, uma responsabilidade inalienável com a população.

No início da segunda gestão do Governo Mário Covas, Secretários e outras autoridades reuniram-se para discutir uma Agenda 21 para São Paulo, tendo definido, em conjunto, quatro diretrizes orientadoras desta gestão:

- COMPETITIVIDADE DA ECONOMIA PAULISTA
- GERAÇÃO DE EMPREGO E RENDA
- DESENVOLVIMENTO HUMANO
- SEGURANÇA E JUSTIÇA SOCIAL

Qual é o papel da educação profissional em São Paulo para a realização dessas diretrizes?

A educação profissional pode contribuir decisivamente para o desenvolvimento econômico do estado, na medida em que, em parceria com o setor produtivo, participe da identificação de oportunidades e capacite capital humano capaz de adequar-se às transições tecnológicas e de antecipar-se à mudanças do ambiente de produção. Outra contribuição passa por uma inserção ativa na difusão de inovações tecnológicas.

Contribui, também, através dessa capacitação e da intensa articulação com o setor produtivo e organizações sociais, para expandir a empregabilidade e a possibilidade de geração de renda pelos educandos.

Finalmente, sua participação no desenvolvimento social é relevante, na medida em que a capacitação, além de fator de geração de riquezas, permite ao cidadão exercer seus direitos, ter acesso a bens e serviços essenciais para a melhoria da sua qualidade de vida e alcançar condições de mobilidade social. Desenvolvimento social compreendido como uma melhor distribuição das riquezas na sociedade passa pela consciência e pelo exercício da cidadania, para o que a educação é crucial. Assim, também, em relação à segurança, que é uma questão extremamente vinculada à melhoria da qualidade de vida e à redução das desigualdades sociais.

A educação profissional tem, portanto, efetivas possibilidades de atuar positivamente para realizar as diretrizes do Governo do Estado em São Paulo. É um poderoso instrumento no sentido de contribuir para a competitividade da economia paulista, para melhorar as condições de empregabilidade e de alcance de renda e para a promoção do desenvolvimento, com justiça social.

II – A nova educação profissional e o movimento de inovação no CEETEPS

Mas, que tipo de educação profissional é capaz de viabilizar essas potencialidades?

No cenário atual não há mais espaço para esforços de formação do trabalhador que fiquem restritos à uma abordagem operacional. É preciso formar trabalhadores adaptáveis às novas situações do mercado, com capacidade de reflexão, decisão, iniciativa, bem como com criatividade e ética.



Além disso, é preciso não perder de vista a necessidade de inserir ou reinserir no mundo do trabalho um número crescente de desempregados, que nunca tiveram emprego ou foram deslocados de todas as mudanças tecnológicas, num ambiente onde 2/3 da população brasileira economicamente ativa (PEA) entre 25 e 40 anos de idade não possui escolaridade de nível fundamental².

São esses os desafios atuais da educação profissional, que deverão traduzir-se na expansão e diversificação das oportunidades educacionais, voltada para a ampliação das capacidades de geração de renda e de desenvolvimento de conhecimentos tecnológicos do trabalhador em nível de

² Para São Paulo, as estatísticas indicam que cerca de 30% da população com idade igual e superior a 15 anos completou sua escolarização de ensino fundamental; e que, cerca de 10% não só completou o ensino médio como ingressou no ensino superior.

especialização, aperfeiçoamento e atualização, de modo a que o país e as pessoas possam enfrentar os novos requisitos do mundo do trabalho.

O Estado de São Paulo conta com o CEETEPS – Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, para fazer frente a esses desafios. É uma instituição pública do governo estadual, que dedica-se, há três décadas, à formação profissional em São Paulo.³

Nesse momento, o CEETEPS busca inovar-se para adequar as suas respostas à mudança dos tempos e tecnologias e, também, para manter a excelência de seus resultados para os jovens e adultos cidadãos que se utilizam de seus serviços.

Esse movimento se insere no processo de reforma educacional em curso no país e, em especial, em São Paulo, orientado pela proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 e Decreto 2.208/97.

"O novo marco legal pretende transformar a Educação Profissional oferecida pelo Brasil para que responda, com maior eficiência e eficácia, às demandas do mercado de trabalho e aos requerimentos específicos do desenvolvimento econômico e social do país, com propósito de criar condições de empregabilidade para jovens ingressos na População Economicamente Ativa – PEA, qualificar e requalificar mão de obra e contribuir para a elevação da produtividade das empresas nacionais e melhoria da qualidade de vida da população"
(MEC/SEMTEC/PROEP, 1997, p.5)

3 O Ceeteps é uma autarquia de regime especial. Foi criada pelo Governo do Estado de São Paulo, por decreto-lei de 6/10/69, e instalada em 1970. Em 1976, com a criação da Unesp, transformou-se em uma "entidade associada à Unesp, vinculada para fins administrativos e associada para fins de ensino e pesquisa". Tem dupla vinculação, pois também responde à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo – SCTDE.

Nesse processo o CEETEPS, a partir de Convênio firmado pelo Governo de São Paulo com o MEC, desenvolveu os estudos necessários ao PLANO ESTADUAL DE REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - PEP - DO ESTADO DE SÃO PAULO, cujo objetivo é promover a reorganização da ação governamental em educação profissional no Estado.

→ Foi formulado o Projeto de Inversão do Ensino Profissionalizante, visando promover a reestruturação técnica e administrativa do CEETEPS, de modo que a instituição possa implementar com menores riscos as mudanças introduzidas na estrutura atual do ensino profissionalizante brasileiro⁴.

Os três pontos-chave do processo de inovação do CEETEPS são o novo modelo pedagógico da educação profissional, a intensificação das relações e da articulação da educação profissional com o setor produtivo e a sociedade e sua gestão através de Centros Regionais de Educação Profissional.

Além disso, o CEETEPS pode contribuir para a resposta que vem sendo requerida ao governo do estado para dar conta das quase trezentas mil pessoas que não acessam as redes de ensino regular médio e de terceiro grau.

O CEETEPS, renovado e preparado, com a importante capilaridade que já tem no território do Estado de São Paulo, poderá expandir a sua capacidade de formação, quer através da nova lógica de atuação, regional e em parceria, quer através de projetos específicos, como o de *RECUPERAÇÃO ESCOLAR COM QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL*, viabilizando, também, uma nova resposta do ponto de vista quantitativo.

⁴ Para isso contratou a FUNDAP - Fundação do Desenvolvimento Administrativo (www.fundap.sp.gov.br) para assessorar a formulação do projeto, contemplando as cinco metas do PEP. Cada meta foi objeto de um sub-projeto, material disponível para consulta no CEETEPS.

III - O novo modelo da educação profissional

Na nova perspectiva, a educação profissional ultrapassa o seu caráter supletivo ao ensino regular em favor de uma perspectiva ao mesmo tempo complementar e singular da formação do cidadão, contemplando competências profissionais adequadas às necessidades dos diferentes mercados de trabalho e à dinâmica das novas relações e das tecnologias, bem como a emergência do paradigma do desenvolvimento integrado e sustentado.



- A educação profissional assume o propósito de contribuir para a melhoria do padrão de vida dos cidadãos e para a elevação da qualidade e produtividade dos processos, dos bens e serviços gerados e dos resultados esperados, considerando as novas demandas do mundo do trabalho e das relações internacionais, bem como a responsabilidade social do desenvolvimento.

Esse propósito induz à uma educação profissional integrada, permeada por uma nova lógica de articulação entre os níveis básico, médio e de especialização superior.

Se, para além do carácter supletivo, pretende efetivamente constituir-se como uma expansão das oportunidades educacionais do país, é preciso articular os níveis de educação profissional oferecidos ao cidadão, de modo a compor núcleos de competências profissionais, cujos estágios dialoguem e trabalhem em uma perspectiva transdisciplinar e integrada.

O que significa essa expansão?

Primeiro, que a educação profissional básica deixe de restringir-se a uma abordagem operacional. Ela deverá, ao mesmo tempo, dotar o trabalhador de ferramentas competitivas e expandir suas perspectivas, estimulando, sobretudo, a contínua aquisição de competências, sem o que o esforço de inserção será arruinado, face aos crescentes e mutantes requisitos do mercado.

Segundo, que a educação profissional de nível técnico, articulada com a formação adquirida pelo cidadão no ensino médio, trate de expandir a aquisição de competências de empregabilidade e conquista de renda e, também, estimule e abra perspectivas de progressão.

Terceiro, que a educação profissional tecnológica deixe de ser um terceiro degrau estanque, voltado preferencialmente para egressos do ensino médio regular, para alcançar a posição de elemento nucleador de um conjunto de competências, que perpassem todos os níveis da educação profissional e estimulem o diálogo entre os diferentes estágios de sua aquisição, contribuindo para que o país possa ampliar a sua competitividade econômica, no plano das relações internacionais, e melhorar a distribuição das riquezas, no plano das relações internas.

Nessa dimensão a geração e a difusão de inovações tecnológicas passa a ser um papel estratégico do desenvolvimento da educação profissional, que pode contribuir, efetivamente, para a expansão da competitividade da economia.



Nessa perspectiva, a educação profissional de especialização superior ou terceiro grau, desponta como um elemento renovador e animador dos níveis básico e médio, capaz de manter a relação dinâmica entre os três níveis, gerador de verdadeiros núcleos de competências profissionais transdisciplinares.

Essa articulação além de estimular uma contínua aquisição de competências na linha da educação profissional, inclui o ingresso, em qualquer estágio, de educandos de diferentes origens e momentos de seu processo de formação profissional, com diversos graus de conhecimento.

Deverá ser reconhecido o que o educando já aprendeu, os conhecimentos e habilidades de que já se apropriou, já que a lógica é a de acréscimo de competências. Isso também impõe uma dinâmica diferenciada na relação entre os níveis básico, técnico e tecnológico da educação profissional comparada com o ensino regular.

Esse novo modelo trabalha com planejamento situacional, monitoramento de indicadores e avaliação.



Será necessário avaliar e acompanhar continuamente os graus de competência que vão sendo adquiridos pelo educando, ao mesmo tempo, adequar o conteúdo e formatação do programa de desenvolvimento de competência oferecido pela instituição. Isso não poderá ser feito de forma isolada e segmentada em cada nível da educação profissional, mas sim de modo integrado e transdisciplinar.

Para que tudo isso possa ocorrer, entretanto, é necessária uma preparação da área técnico pedagógica, capaz de dar vida ao novo modelo da educação profissional. Também é necessária uma proposta de organização que viabilize a implantação da proposta em termos jurídico-institucionais e de gestão.

A proposta de reorganização da instituição CEETEPS é informada por essa perspectiva, acolhendo, portanto, três dimensões:

- MUDANÇA TÉCNICO-PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
- NOVAS RELAÇÕES COM O SETOR PRODUTIVO E OUTROS SEGMENTOS DA SOCIEDADE
- REFORMULAÇÃO ADMINISTRATIVA DO ÓRGÃO GESTOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TANTO NO PLANO CENTRAL COMO REGIONAL.

IV - A nova organização do CEETEPS

O elemento nuclear da proposta de reorganização do CEETEPS é a constituição dos Centros Regionais de Educação Profissional.

Trata-se de uma abordagem responsiva às necessidades de preparação da área técnico pedagógica, de articulação com o setor produtivo e a sociedade e de reordenamento jurídico institucional da instituição para viabilizar a nova educação profissional em São Paulo.

Significa tornar o CEETEPS capaz de realizar a educação profissional em uma nova perspectiva pedagógica e de articular-se ativamente com o setor produtivo e outros segmentos da sociedade civil.

O CEETEPS hoje é uma organização tradicional, piramidal e segmentada por especialização. Esse desenho respondia à história da instituição, à forma pela qual ela foi incorporando o ensino técnico de 2º grau e o ensino técnico de 3º grau e, marginalmente, cursos de educação profissional básica. Nesse modelo esses três conjuntos são independentes e dificuldades de articulação são estimuladas pela departamentalização vigente.



Esse modelo não serve para a mudança, porque isola os níveis da educação profissional, gera hierarquias paralelas e dificulta a interação.

A escolha de outra modalidade de organização não foi uma questão meramente técnica, mas, sobretudo política, já que orientada pela necessidade de implementar um novo modelo pedagógico.

*Estudo
pg 12
do doc*

Por isso a escolha de uma departamentalização geográfica, através de centros regionais, diretamente vinculados à direção executiva, que não apenas gerenciem suas redes como também trabalhem, descentralizadamente, no âmbito regional, de modo mais flexível, mediante parcerias.

A definição de quais e quantos Centros Regionais de Educação Profissional serão necessários passará, naturalmente, por vários e necessários filtros, sendo prematuro estabelecê-los *a priori*.

Mas a definição fundamental é que cada Centro Regional de Educação Profissional será o articulador da rede das atuais FATEC, ETE e ETAE sediadas nos vários municípios que compuserem a respectiva região e, através do seu potencial representado pelas escolas e seu capital humano, fará uma ativa interlocução com a sociedade local e regional e, particularmente, com o setor produtivo. Seu papel será essencialmente de dinamizador dessas relações internas e externas, de modo a inserir a educação profissional, de forma responsiva às necessidades e possibilidades do ambiente de atuação.

Já o nível central, deixando de ser essencialmente normativo e preocupado com processos, passará a ocupar-se essencialmente com a qualidade e a avaliação de resultados, além de enfatizar, também, as articulações interinstitucionais e com organizações científicas nacionais e internacionais. Assim, passará a ter cinco áreas de apoio técnico e administrativo à produção de serviços e bens: Coordenação Pedagógica; Articulação Interinstitucional, Inovação Tecnológica, Informação e Marketing e Administração Geral, fazendo:

- ❖ *planejamento estratégico e avaliando resultados;*
- ❖ *conhecendo a realidade do estado e subsidiando decisões de incentivo ou de planos e propostas regionais e locais;*
- ❖ *articulando o **CEETEPS** com organizações nacionais e internacionais, governamentais e não-governamentais, para trabalhos integrados, financiamento e venda de serviços;*
- ❖ *apoando a preparação de tecnólogos, de técnicos com formação de 2º grau e de qualificação profissional modular para adolescentes e adultos;*
- ❖ *apoando as atividades de desenvolvimento tecnológico e de comercialização de produtos e serviços.*

Junto ao Secretário de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico do Governo do Estado de São Paulo e sob sua presidência, deverá ser instalado um conselho, como órgão de apoio à definição de políticas públicas de educação profissional. Esse conselho deverá ter representação dos setores produtivo e de inovações tecnológicas de modo a orientar políticas de educação profissional em São Paulo.

Um colegiado dessa natureza pode constituir-se como uma importante resposta ao fato de que, pela primeira vez na história do país, a educação profissional teve sua singularidade e papel reconhecidos, explicitamente, na LDB e, portanto, requer a definição de suas políticas e diretrizes específicas, harmônicas à educação regular.

V - A organização básica dos Centros e a lógica da atuação em rede

A proposta de novo modelo organizacional privilegia a descentralização e a concepção de atuação em rede. A concepção de rede considera não apenas a rede de escolas, mas sim articulação de uma rede de parcerias, visando alcançar efeitos sinérgicos de inserção da clientela no mercado de trabalho regional.

A organização regional através dos Centros visa privilegiar uma atuação extra-muros, tanto no processo de negociação de demandas quanto no processo de realização do ensino-aprendizagem.

Os Centros Regionais de Educação Profissional deverão constituir-se como uma organização pró-ativa no diálogo entre a sociedade e o mundo do trabalho, capaz de viabilizar a articulação da rede em função das peculiaridades regionais.

Serão responsáveis por orientar a sua atuação e propostas pelos indicadores da atividade econômica geral e regional, indicadores do mercado de trabalho regional, indicadores de difusão tecnológica e de modernização gerencial do mundo do trabalho.

Também deverão avaliar seus produtos e resultados, considerando as relações estabelecidas no plano interno e externo, a satisfação dos educandos, bem como das empresas e a efetiva inserção dos egressos do sistema de educação profissional.

Farão parte de cada Centro todas as unidades de 3º grau e escolas sediadas no âmbito da sua região de abrangência, pois devem responder a um mesmo mercado regional e a contextos similares.

Cada um deles terá, portanto, seu próprio Conselho Regional, Consultivo e Fiscal, com a representação de suas escolas, do setor produtivo e da sociedade local. Os Conselhos Regionais constituem um canal para a integração da rede com a comunidade e um campo de compartilhamento de análises e negociação de proposições.

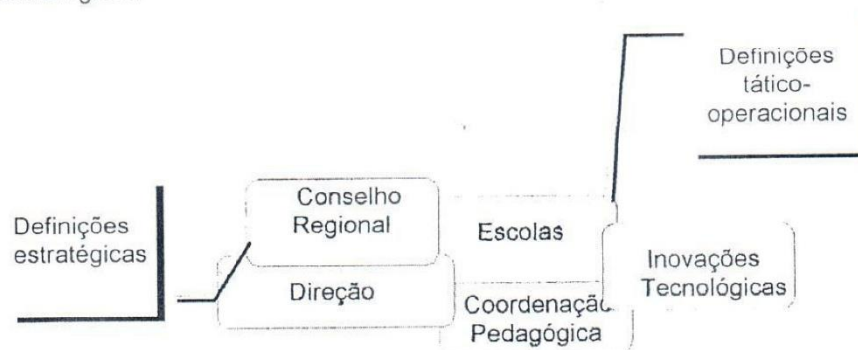
Os Centros farão a produção de serviços e, eventualmente, de bens através da rede de unidades e, também, de classes descentralizadas, isto é, cursos ministrados sob a responsabilidade do CEETEPS em municípios onde não haja nenhuma escola de sua rede física, mas utilizando uma rede de formadores associados.

O Centro não deve constituir-se como um degrau hierárquico de passagem para o nível central, mas ser responsável por um conjunto de decisões próprias do nível regional.

Cada Centro Regional de Educação Profissional, na respectiva área de abrangência:

- ❖ *Orientará a permanente adequação da oferta de cursos, em todos os níveis, e seus currículos às características dos mercados de trabalho regionais;*
 - ❖ *Fomentará e articulará a captação de recursos financeiros.*
 - ❖ *Identificará oportunidades para a inserção dos produtos e serviços da rede no mercado regional;*
 - ❖ *Articulará uma rede de parcerias regional;*
 - ❖ *Negociará planos e propostas regionais e locais;*
 - ❖ *Promoverá o desenvolvimento de qualidade e avaliará a formação profissional oferecida pelo CEETEPS em seu âmbito;*
 - ❖ *Orientará as escolas da rede de escolas para a implantação de um modelo de gestão comprometido com a adequação de resultados do sistema de educação profissional aos mercados de trabalho;*
 - ❖ *Promoverá a comunicação institucional como instrumento de fortalecimento das relações com a comunidade.*
-

Para isso, além do Conselho e do conjunto das escolas, apoiadas em seu funcionamento por uma coordenação administrativa, deverá ter uma área de coordenação pedagógica, que além do planejamento e orientação pedagógicos deverá, também, trabalhar a questão das inovações e difusão tecnológicas.



O que acontece com as escolas?

As escolas também passarão a estabelecer uma relação mais dinâmica com a sociedade local, na medida em que são interlocutores privilegiados dos educandos e egressos, não apenas para gerar respostas às demandas locais mas também para perceber novas oportunidades e necessidades.

O novo modelo supõe uma escola que transborda de seus muros para a sociedade, acolhendo e indo buscar, ocupando seus espaços tradicionais e novos espaços na comunidade, com classes descentralizadas e, também, participando de atividades educacionais promovidas por outros segmentos da sociedade local.

A rede de escolas atual será articulada pelos Centros que, além de passarem a planejar a expansão e o remanejamento da rede, potencializando seus recursos, também deverão atuar com uma rede de parcerias.

Os planos específicos de unidades da rede - FATECs, ETEs e ETAEs - deverão contemplar uma perspectiva comum a todas as unidades, independentemente do nível de ensino profissional oferecido.

O objetivo é que as unidades da rede se desenvolvam como organizações pró-ativas na articulação com a sociedade e com o mundo do trabalho, não só no tocante à escolha de conteúdos e formatos dos módulos, mas também com relação à integração com esse ambiente.

De escolas que acolhem uma clientela que as procura precisam transformar-se em organizações que privilegiem as ações extra-muros no processo de negociação de demandas e mesmo na realização do ensino-aprendizagem.

V – Perspectivas

Quando as organizações deparam-se com a necessidade de mudança muitas vezes ficam no dilema de por onde começar. Se por uma reforma administrativa ou por uma revolução de seus produtos.

É claro que essas duas questões estão intimamente imbricadas. Entretanto, uma reforma administrativa, mesmo com foco na descentralização, tem o risco de esgotar-se em si mesma, sem promover uma real mudança nos produtos e resultados.

O caminho escolhido pelo CEETEPS foi o de privilegiar uma revolução pedagógica e uma nova inserção da educação profissional em São Paulo. A mudança administrativa, com descentralização, é consequência dessa opção e deve ser empreendida para viabilizá-la.

Por isso, a ênfase no esclarecimento de qual é a mudança pedagógica e de relações sociais que o CEETEPS busca conseguir nesse momento de inflexão de sua história e na história da educação profissional em São Paulo.

O formato organizacional "é produto complexo da história, estratégia e circunstâncias ambientais" (Nadler, Gerstein e Shaw, 1994). Com o desenvolvimento da proposta e dos projetos propostos no PEP, o CEETEPS terá a oportunidade de discutir e verificar se o caminho escolhido é o que melhor se ajustará às suas perspectivas de atuação. Em qualquer caso, porém, será fundamental cultivar a cultura da excelência e concentrar esforços na preparação de quadros gerenciais e de quadros técnicos, como está proposto no PEP.

Os modelos organizacionais, as estruturas e as hierarquias são meios que podem facilitar ou dificultar as relações entre as pessoas e o exercício de sua criatividade. Qualquer que seja o modelo de estrutura adotado, com suas definições peculiares das relações hierárquicas e do processo de trabalho, uma organização acontece, se torna viva, pela ação das pessoas. Só as pessoas podem dar legitimidade e credibilidade às instituições e construir sua verdadeira inserção na sociedade.

É preciso considerar, em primeiro lugar, que, ao se introduzirem mudanças na estrutura organizacional, quando há interferência na lógica do modelo, quer em termos de divisão de espaços de poder, quer em termos de processos e produtos de trabalho, rompe-se uma teia de interesses estabelecidos. A introdução de novos atores ou a mudança no papel dos atores organizacionais sempre é vista como ameaça pelos grupos que representam esses interesses, embora não, necessariamente, pela própria organização, para a qual tanto pode ser vista como ameaça quanto como oportunidade de crescimento e fortalecimento.

Para isso, é indispensável que a organização seja preparada em todos os níveis para que a mudança possa ser, efetivamente, a recriação da educação profissional em São Paulo, contribuindo, tanto para preparar cidadãos para alcançar oportunidades de inserção ou reinserção social no mundo do trabalho, no contexto dos desafios da era tecnológica e das novas formas de produção, como para a interação da economia brasileira com os mercados globalizados.

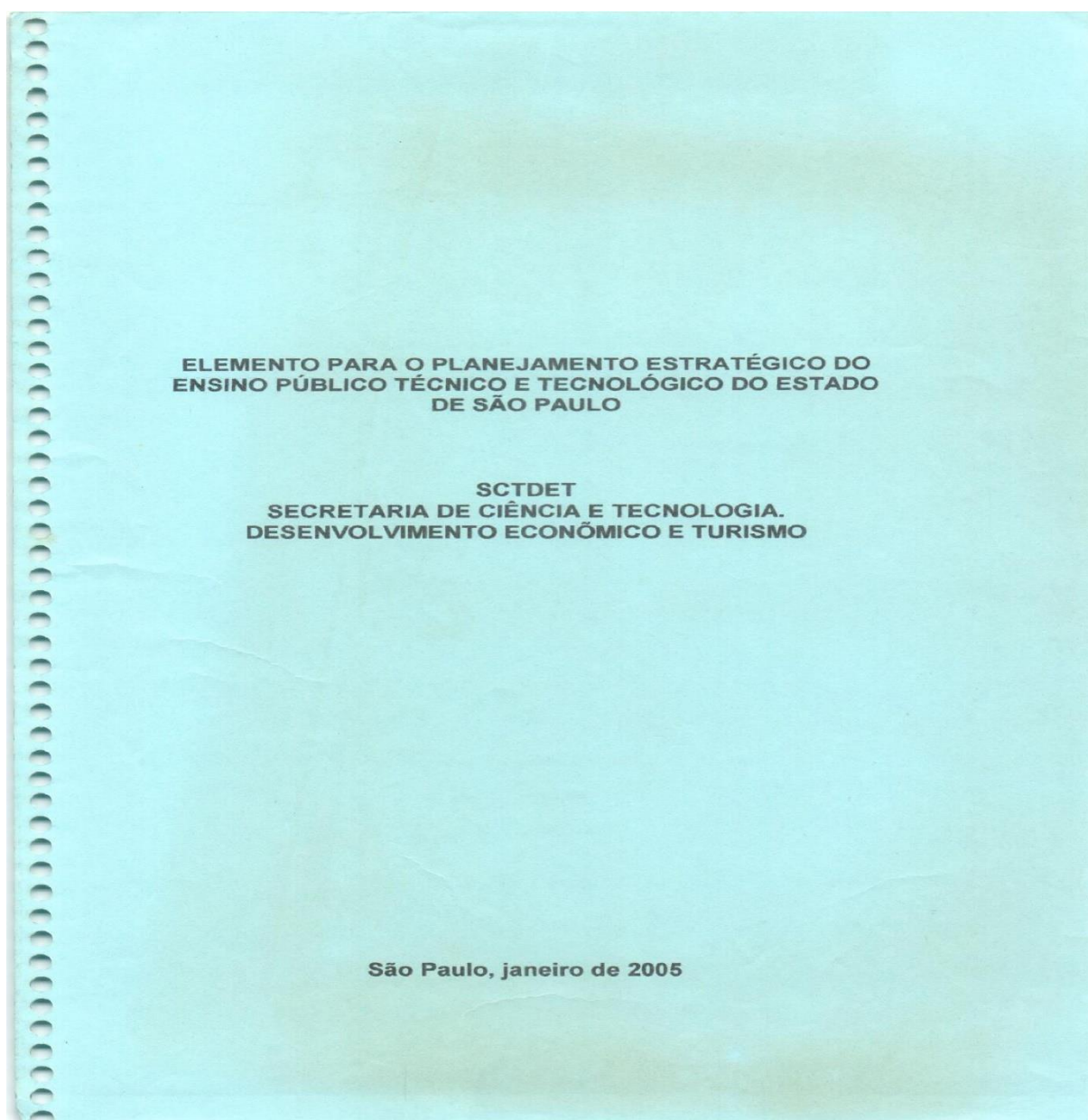
A mudança da educação profissional em São Paulo, uma vez aprovada pelo Governo de São Paulo, depende:

- da Assembléia Legislativa, para aprovação da desvinculação do CEETEPS do campo do ensino universitário, criando as bases político-institucionais para o desenvolvimento próprio e fortalecimento do ensino profissional;
- do Conselho Estadual de Educação, no posicionamento frente à criação dos centros tecnológicos de que trata a Portaria MEC nº 1.647, de 25 de novembro de 1999, bem como aprovação de projetos pedagógicos de integração de cursos, como é, por exemplo, o Projeto Ourinhos;
- de financiamento para implementação do Plano de reforma da Educação Profissional (PEP), já solicitado ao MEC;
- da implementação de transformações institucionais e estruturais que criem as bases de uma nova organização.

Finalmente, a mudança precisa ser conduzida como "fenômeno ativo, vivo, através do qual as pessoas criam e recriam os mundos nos quais vivem" (Morgan, 1996: 135).

São Paulo, abril de 2000

ANEXO C – Elementos para o Planejamento Estratégico do Ensino Público Técnico e Tecnológico do Estado de São Paulo



**ELEMENTO PARA O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DO
ENSINO PÚBLICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**

**SCTDET
SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA.
DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E TURISMO**

São Paulo, janeiro de 2005

Introdução

Este trabalho foi solicitado pela SCTDET para subsidiar a elaboração de planejamento estratégico do ensino público técnico e tecnológico do Estado de São Paulo. Momento extremamente oportuno para essa solicitação.

Reconhece-se extensivamente que a Educação é o pilar da sociedade moderna. A revolução dos métodos de produção industrial e de gestão, ocorrida nos últimos anos, valorizou, de modo sem precedentes, a educação técnica. O reconhecimento dessa condição é fundamental para o desenvolvimento harmônico do Estado de São Paulo, na manutenção das empresas aqui instaladas ou na atração de novas empresas pelo maior patrimônio que o Estado pode oferecer – o de recursos humanos altamente qualificados.

O chão da indústria, antes de domínio do operário especializado, passa agora a ser compartilhado com a presença de técnicos e tecnólogos que possam atuar em processos automatizados. As atividades de gestão exigem profissionais que dominem técnicas de informática. O setor de serviços tem um papel especial no desenvolvimento econômico do Estado de São Paulo. Valoriza-se a interação entre as pessoas na maior parte dos processos de produção. Valoriza-se a formação do cidadão na fórmula expressa pela soma dos conhecimentos com as habilidades, elevadas a um expoente resultante das atitudes.

A SCTDET e o Centro Paula Souza, responsável pela administração de uma extensa rede de Escola Técnicas (ETEs) e de Faculdades Técnicas (FATECs), têm um compromisso formidável com a sociedade: o de alavancar o desenvolvimento do Estado de São Paulo pela qualidade e atualidade do ensino público técnico e tecnológico.

É a hora e a vez do ensino técnico e tecnológico.

É a hora e a vez dos técnicos e tecnólogos.

ÍNDICE

Um pouco de história e alguns conceitos

- 1 **Conhecimento, técnica e tecnologia**
- 2 **A educação técnica e tecnológica no Brasil**
- 3 **A educação técnica e tecnológica no Estado de São Paulo**
- 4 **A educação profissional na área técnica e tecnológica**

Compromissos conceituais

- 5 **As expectativas da indústria em relação ao ensino tecnológico**
- 6 **Diretrizes políticas da SCTDET para o ensino público técnico e tecnológico no Estado de São Paulo**
- 7 **A missão, a visão e os valores do Centro Paula Souza**

A realidade presente do Centro Paula Souza

- 8 **Atividades focais do Centro Paula Souza**
- 9 **Pontos fortes do Centro Paula Souza**
- 10 **Pontos fracos do Centro Paula Souza**

O futuro concertado para o Centro Paula Souza

- 11 **Objetivos estratégicos**
- 12 **Diretrizes estratégicas**
- 13 **Ações estratégicas**

Tornando possível o futuro concertado para o Centro Paula Souza

- 14 **Os próximos passos**
- 15 **Considerações finais**

Anexos

- Anexo 1 – Bibliografia
- Anexo 2 – Contribuição da Indústria para a Reforma da Educação Superior
- Anexo 3 – A Educação Profissional na Área Tecnológica
- Anexo 4 – Glossário

Um pouco de história e alguns conceitos

i Conhecimento, técnica e tecnologia

Ao atribuir nomes como "Homo Habilis", "Homo Faber" e "Homo Sapiens" a alguns de nossos ancestrais, os estudiosos destacaram algumas características muito marcantes da espécie humana: habilidade, capacidade de fazer coisas e conhecimento.

Começou na Pré-História a jornada humana na criação de procedimentos produtivos, de utilização de materiais para sua transformação em objetos, o que resultou no conjunto chamado "Técnica e Tecnologia". Desde os primórdios, o saber e o fazer estiveram juntos, sendo a habilidade valiosa característica já então.

O **artesanato** foi o primeiro modo de produzir objetos que o ser humano criou, utilizando sua habilidade manual, *manuseando* ferramentas muito simples e procedimentos que aperfeiçoou lentamente. O *artesão* ou a *artesã* livres eram donos de seus instrumentos de trabalho e sabiam realizar todas as etapas da produção de um determinado objeto, de modo que a divisão de trabalho inexistia ou era muito pequena. Surgido na Pré-História, o artesanato atravessou toda a Antiguidade e Idade Média e, como forma dominante de produzir objetos, só foi substituído pela manufatura na Idade Moderna, entre os séculos XV e XVIII.

A **manufatura** representou uma certa continuidade com relação ao artesanato. As ferramentas ainda eram bastante simples e a habilidade manual do trabalhador se manteve como característica importante. A grande mudança foi a forma de organizar a produção, com a divisão do trabalho e a figura do empresário assumindo lugar de destaque. Esse empresário muitas vezes comprava a matéria-prima e contratava os *artesãos manufatureiros* para transformá-la, em suas próprias casas ou em galpões do contratante.

A **Revolução Industrial**, iniciada a partir da segunda metade do século XVIII, de fato revolucionou o mundo. O artesanato e a manufatura continuaram existindo, mas o processo produtivo industrial se tornou dominante. Não só a produção de objetos foi transformada: a sociedade sofreu alterações que vivenciamos até hoje. A criação e uso

da máquina, a profunda divisão do trabalho, a formação da classe operária, a produção maciça de mercadorias e a consequente alteração nos transportes e no consumo, o crescimento das cidades, a utilização de diferentes materiais e combustíveis diversos, tudo o que ocorreu na 1ª Revolução Industrial deixou marcas profundas. Elas colaboraram para a consolidação do capitalismo como forma de organização sócio-econômica e a indústria se tornou a forma dominante de produzir objetos.

A 2ª Revolução Industrial, a partir de meados do século XIX, disseminou pelo mundo a forma de produzir objetos industrialmente e ligou definitivamente a produção à ciência. A pesquisa científica e as invenções, que muitas vezes dela decorreram, permitiram o surgimento de um número imenso de novos produtos, que transformaram a vida humana de um modo poucas vezes visto na História da Humanidade. Dadas as invenções de novos remédios e vacinas, novas técnicas e novos materiais aplicados à medicina, a própria vida foi alterada. Em média, as pessoas passaram a viver mais, e a qualidade de sua vida melhorou. A diminuição da mortalidade permitiu um grande incremento na população mundial.

Se avaliamos as transformações então ocorridas, talvez seja ainda cedo para as compararmos ao grau de modificações da 3ª Revolução Industrial, que ora vivenciamos. A eletrônica nos permite viver a era da comunicação instantânea, possibilita a informação sem limites. Nossa concepção de tempo e distância foi dramaticamente alterada, a formação da 'aldeia global' anunciada desde as 'Grandes Navegações' dos séculos XV e XVI parece que está enfim se realizando.

Nossos antepassados da Pré-História e da Antiguidade aprendiam / ensinavam o artesanato pela observação, na convivência em família e / ou na comunidade. No período medieval, o menino abandonava seu convívio familiar para ser *aprendiz*. Ia viver com a família do mestre artesão e trabalhava em sua oficina. Sua *aprendizagem* durava 5 ou 7 anos, até se tornar um '*meio-oficial*', ou '*jornaleiro*'. A partir disso, recebia pagamento por jornada de trabalho e passava a integrar a '*Corporação de Ofício*'. Esse ensino mais organizado incluía a participação do aprendiz em todas as etapas da elaboração do objeto: era clara a preocupação com a aprendizagem técnica, realizada na prática cotidiana. Para ascender à condição de '*mestre*', deveria passar por provas, ter boa reputação reconhecida pela comunidade e apresentar um produto de excelente qualidade, sua '*obra prima*'.

Essas são as raízes da organização e da preocupação com a qualidade acadêmicas, até hoje existentes, mas também do corporativismo que subsiste. Havia ainda um rígido código de ética profissional, que ao artesão restava obedecer, evitando a concorrência e o abuso nos preços, assim como se esforçando para manter um alto padrão de qualidade em seus produtos. Feitos ainda em pequena quantidade, não havia a produção seriada nem o pressuposto da existência de mercadorias idênticas e, posto que feitas à mão, apresentavam diferenças entre si.

O artesão *manufatureiro* desenvolvia suas habilidades como o aprendiz medieval ou aprendia na observação e no trabalho diário, em que toda a família colaborava.

Com a Revolução Industrial, surgiu o '*operário*', que inicialmente aprendeu seu ofício na prática. À medida que a técnica se complexificou, foi necessário formar a mão-de-obra que ia '*operar a máquina*'.

Criou-se a escola organizada e administrada como fábrica, com racionalidade, métodos, planejamento, avaliação, disciplina. Nessa educação concebida como transmissora do saber, as crianças e os adolescentes entravam como '*recipientes*' e dela saíam como '*produtos*', quando os '*recipientes*' fossem considerados adequadamente '*preenchidos de conteúdo*'. No entanto, era aprendizagem acadêmica, com o conhecimento acumulado ao longo dos séculos e disposto mais ou menos do mesmo modo que ao tempo do Renascimento. Logo se percebeu que não era essa a educação adequada para formar mão-de-obra para a indústria. Portanto, foi necessário criar o ensino profissional ou profissionalizante, cuja ênfase recairia no conhecimento técnico, teórico e procedimental. Conhecimento esse cada vez mais necessário, dada a sofisticação tecnológica que hoje está posta. Por isso, é cada vez mais importante a formação de recursos humanos em que o saber e o fazer estejam cada vez mais integrados.

2. A Educação Técnica e Tecnológica no Brasil

Desde o início da colonização portuguesa, houve artesanato doméstico e até profissional em nosso país, mas de reduzida monta. Durante o período colonial brasileiro - 1500 a 1822 - a educação em nosso país foi eminentemente ocupação de religiosos. Os jesuítas da 'Companhia de Jesus' criaram nossas primeiras escolas. Dedicaram-se, principalmente, à Evangelização e ao ensino de humanidades. No entanto, vale lembrar a exceção, que ficou por conta das 'Missões Jesuíticas', na região Platina: ao mesmo tempo em que catequizaram os nativos, os padres os formaram como mão-de-obra qualificada, como carpinteiros e marceneiros, que produziram até violinos.

Com a descoberta de minerais preciosos, sobretudo o ouro nas Minas Gerais, floresceram as vilas e cidades. Desenvolveu-se a vida urbana, e também o artesanato conheceu certa expansão, havendo, nessa ocasião, um afluxo de artesãos europeus. Diante da necessidade de mais gente qualificada que os ajudasse, alguns desses profissionais utilizaram o sistema de aprendizagem, muitas vezes com seus próprios filhos. Foi o caso de Antonio Francisco Lisboa, o 'Aleijadinho', que foi aprendiz de seu pai, um arquiteto português.

No II Império, o governo criou e manteve o "Instituto de Educandos Artífices", para meninos, e o "Seminário da Glória", para meninas. Ambas as instituições surgiram para abrigar e dar instrução profissional para crianças órfãs ou abandonadas, com caráter assistencial de atendimento dos 'desfavorecidos da sorte'.

No início do século passado aconteceram em nosso país as primeiras tentativas de se estabelecer o ensino técnico de modo organizado, com a criação de escolas técnicas federais.

Durante a 'Era Vargas', novo impulso: houve a criação do SENAI, e depois, do SENAC. Esse crescimento do ensino técnico ocorreu em simultaneidade com o desenvolvimento industrial desse período, estimulado pelo governo e pela redução compulsória de nossas importações, devido à Segunda Guerra Mundial - a produção dos países industrializados fora dirigida ao esforço de guerra. A industrialização que então ocorreu em nosso país resultou na chamada 'substituição de importações': diminuíram as importações de mercadorias de consumo final, importando-se máquinas e equipamentos industriais.

Portanto, era necessário formar pessoas que soubessem operar essas máquinas para produzir os objetos necessários e que já não chegavam ao país em tão grande quantidade quanto anteriormente.

No final da década de '60 e início dos anos '70, novo surto de crescimento industrial. Em 1971 uma nova legislação do MEC estabeleceu que todo Ensino Médio teria caráter de educação profissionalizante, sem no entanto acontecerem significativas alterações ou investimentos no ensino técnico ou tecnológico.

No início dos anos '90, percebeu-se que nossa educação profissional era heterogênea e de precária qualidade. Verificou-se também que o Brasil apresentava diferenças com relação à América Latina, quanto à educação profissional: em nosso país, tal tipo de ensino sempre foi destinado à formação de pessoas originárias de classes sociais menos favorecidas e mesmo carentes. "Instrução popular" se referia sempre a instituições educacionais de ensino primário e de ensino profissional, para trabalhadores e filhos de trabalhadores, brasileiros ou imigrantes.

Nosso sistema de ensino técnico foi inspirado inicialmente em modelo europeu. Sua conceituação supunha a manutenção de mesmo padrão tecnológico por tempo longo.

No entanto, a partir dos anos '80 houve grande mudança tecnológica e organizacional. O longo tempo pressuposto para a vigência de um padrão tecnológico mudou radicalmente: hoje vivemos nova etapa da Revolução Industrial, uma revolução tecnológica cuja característica marcante é a enorme rapidez com que ocorre a obsolescência de equipamentos e processos produtivos. Acontecem mudanças tão profundas que muitas profissões já desapareceram e outras caminham rapidamente para a extinção. Como não podia deixar de acontecer, mudaram também os parâmetros para a formação de recursos humanos, que precisam estar capacitados para sua adaptação a essas e outras mudanças, que vivenciarão ao longo da vida profissional.

3. A Educação Técnica e Tecnológica no Estado de São Paulo

A partir do final do século XIX acentuaram-se as transformações em nosso estado: recebeu imenso contingente de imigrantes, muitos dirigidos ao trabalho na lavoura cafeeira, que passava por grande expansão. O sucesso paulista com o café foi o maior responsável pelo crescimento e modernização da capital, assim como pelos vultosos investimentos, feitos em diversas áreas da economia. Nesse impulso de crescimento econômico surgiram muitas indústrias. Elas ocuparam a mão-de-obra especializada dos imigrantes, mas no início do século XX verificou-se a necessidade de formar mais trabalhadores para o mercado de trabalho posto pela industrialização crescente.

Em 1910 foram criadas as primeiras escolas oficiais de ensino profissional do Estado de São Paulo, em esforço de atender a demanda de mão-de-obra qualificada do mercado interno. Tinham o objetivo de atingir um público determinado, como dizia o relatório do Secretário dos Negócios do Interior, apresentado ao Presidente do Estado em 1912: a população constituída pelos filhos de trabalhadores que iam "seguir a profissão de seus pais".

As escolas começaram a funcionar em 1911: duas na capital e depois duas no interior, em Amparo e Jacareí. Os documentos da época afirmavam que as escolas se destinavam ao 'ensino das artes industriais' para os meninos e de 'economia doméstica e artes manuais' para as meninas' e que as escolas do interior do estado tinham como finalidade 'o ensino das profissões mais adequadas ao meio industrial' das localidades.

Ao final da década seguinte, já estavam em funcionamento escolas em pelo menos dezesseis municípios do interior, além das localizadas na capital. A idéia de cooperação Estado / empresa já naquele tempo era aplicada: o êxito dos cursos ferroviários, por exemplo, fez com que seu modelo pedagógico fosse adotado no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, o SENAI, criado em 1942.

Na década de 1930 houve grandes reformulações no ensino profissionalizante. Os cursos foram equiparados ao ensino secundário da 'educação acadêmica' e procurou-se aproximar as escolas profissionais das necessidades do mercado de trabalho. Além disso, introduziu-se uma nova forma de gestão e organização no conjunto das escolas profissionais públicas paulistas, com exames para ingresso de alunos nas escolas, e

acompanhamento de seu rendimento, assim como foi institucionalizada a carreira do magistério no ensino profissional. Outra grande inovação foi a implantação de uma "Rede de Radio Telefonia e Telegrafia", cuja estação central, na superintendência, integrava as escolas com avisos, notícias de cursos e palestras e até com aulas e treinamentos. É também desse período o surgimento da "Corporação Escolar dos Bandeirantes", com seções masculina e feminina.

A década seguinte sofreu fortemente a orientação federal. Foram institucionalizadas em separado, como dois ramos distintos da educação nacional: o Ensino Profissionalizante e o Ensino Acadêmico, de fins propedêuticos. Essa organização, embora com alterações, chega aos dias atuais.

Em 6 de outubro de 1969, por ato do então governador Roberto Costa de Abreu Sodré, foi criado o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Inicialmente, o Centro Paula Souza ofereceu cursos de tecnologia nas Faculdades de Tecnologia - FATEC de São Paulo e de Sorocaba. Representou inovação no ensino superior, com cursos de no máximo 3 anos, para formar profissionais que iriam analisar e intervir em processos produtivos. Para isso, foi necessário inovar também quanto ao corpo docente, que deveria ter capacidade didática e ligação profissional com a área do curso em que lecionava.

Em 1976, foi criada a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP e estabeleceu-se que o Centro Paula Souza a ela seria vinculado. Em 1986 as FATECs de São Paulo e de Sorocaba atingiram 4.962 matrículas.

Em 1987, o Centro Paula Souza iniciou sua ampliação criando a FATEC de Americana. Hoje são 17 faculdades, em 16 municípios.

Em 1981, com a transferência de seis colégios técnicos industriais pelo convênio MEC / Secretaria Estadual de Educação - SEE / Prefeitura, iniciou-se a atuação do Centro Paula Souza no Ensino Técnico. Em 1982 o Centro Paula Souza recebeu mais seis escolas técnicas da SEE.

Entre 1982 e 1994 o Centro Paula Souza criou três FATECs e duas Escolas Técnicas Estaduais. Nesse ano de 1994, o Centro Paula Souza recebeu mais 82 escolas técnicas, das quais 35 da área agropecuária e 47 dos setores industrial, de gestão e de serviços. Em 1995 o CPS tinha a maior rede estadual brasileira de educação profissional, com 99 ETes (75.802 alunos) e 9 FATECS (8.344 mil alunos), em 83 municípios.

Hoje, o Centro Paula Souza tem 105 ETes e 17 FATECs, com 61 e 19 diferentes habilitações técnicas e tecnológicas, respectivamente. Convênios estenderam a ação educativa do CPS a outras localidades, o que elevou sua presença a 106 municípios.

4 A educação profissional na área técnica e tecnológica

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece: "A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva". Essa frase caracteriza a base sobre a qual se organiza a educação profissional na área técnica e tecnológica.

Essa base é utilizada com muita propriedade pelo Prof. Péricles Brasiliense Fusco em "A Educação Profissional na Área Tecnológica" para desenvolver conceitos utilizados na organização de cursos no ensino técnico e tecnológico na Fundação Salvador Arena. Seleccionam-se e reproduzem-se, com tipo distinto em itálico, alguns parágrafos desse trabalho, com o objetivo de apresentar algumas idéias sobre o assunto. Recomenda-se, fortemente, a leitura integral do artigo que se encontra reproduzido em anexo, com autorização do autor.

A educação profissional pressupõe a educação básica.

A educação básica é construída a partir de valores socialmente acordados, constituídos por crenças e ideais em relação aos quais não há oposições. Na educação básica, procura-se construir a cidadania e o caráter dos indivíduos. Busca-se desenvolver as potencialidades da personalidade humana, formando cidadãos livres e responsáveis, conscientes de seus direitos e deveres, criando pessoas autônomas e solidárias, capazes de tomar em suas próprias mãos a iniciativa em suas vidas, sabendo que para vencer na vida, o outro não precisa ser derrotado.

Na educação profissional, os conhecimentos específicos a serem adquiridos pertencem às ciências e às técnicas. As ciências têm por finalidade o entendimento da natureza. Elas são baseadas em princípios, admitidos como válidos até prova em contrário. As técnicas têm por finalidade encontrar soluções práticas para as necessidades de vida. Nos processos de produção isto significa estabelecer os procedimentos de fabricação correta das coisas. Elas são baseadas em regras de trabalho, que ao longo dos tempos foram se estruturando empiricamente a partir da própria prática profissional.

As sucessivas fases da revolução industrial, paralelas às diversas fases da revolução científica, permitiram a formação da atividade industrial como hoje é ela praticada. As técnicas não podiam mais progredir apenas com

regras empíricas. As regras de trabalho passaram a ser apoiadas e justificadas pelo conhecimento científico. As técnicas ganharam então o nome de tecnologias.

O ponto de partida para a conceituação dos cursos superiores de tecnologia é o entendimento global de como se articulam as funções exercidas pelos diferentes atores que participam das atividades profissionais. Tomando como modelo as atividades de produção industrial, estes atores podem ser classificados como engenheiros, tecnólogos, técnicos e operários. Para o entendimento do que cada um desses atores pode realizar ao longo dos processos produtivos, é preciso ter uma visão global das fases e etapas das atividades de produção.



Considerando o profissional de nível básico, mostra a experiência que o operário qualificado, com alguma especialização, atua essencialmente em toda Fase de Operação, e na Etapa de Realização dos Trabalhos da Fase de Produção.

Considerando os técnicos de nível médio, sua formação deve permitir que ele atue em toda Fase de Operação, e nas Etapas de Realização dos Trabalhos, de Controle de qualidade e de Condução dos Trabalhos da Fase de Produção. Somente os técnicos mais bem preparados conseguem trabalhar em alguns aspectos da Etapa de Concepção e Mobilização de Meios.

O passo seguinte é o de se definir o campo de atividades do tecnólogo. Trata-se de tema novo, ainda em debate, uma vez que essa atividade está sendo ainda regulamentada. Ao contrário do engenheiro, cuja formação se inicia com um longo mergulho nas ciências básicas, a formação do tecnólogo, desde seu início, preocupa-se com as competências a adquirir na área de interesse considerada. Com esta orientação, fica o tecnólogo habilitado, desde o início de sua atividade profissional, a exercer todas as funções usuais das Fases de Operação e de Produção da Tecnologia do Processo, e das Etapas de Apresentação e de Detalhamento da Fase de Projeto da Tecnologia do Produto. Para aqueles mais bem preparados, pode-se chegar a alguns aspectos da Etapa de Análise, para sistemas materiais particulares. Nessas condições, o que se espera da formação de um tecnólogo é que, terminada a fase escolar e após um estágio profissional supervisionado com apenas algumas centenas de horas de duração, esteja o profissional apto para o início do pleno exercício das atividades da produção industrial moderna.

Compromissos conceituais

5 As expectativas da indústria em relação ao ensino técnico e tecnológico

As expectativas da indústria em relação ao ensino tecnológico estão relatadas no documento "Contribuição da Indústria para a Reforma da Educação Superior", publicado em 2004 pelo conjunto das entidades: Confederação Nacional da Indústria (CNI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL). Recomenda-se sua leitura integral

Como o referido documento trata de forma abrangente a educação superior, este trabalho resalta alguns aspectos considerados, com liberdade de interpretação, os mais relevantes para o ensino técnico e tecnológico e que refletem as referidas expectativas. Os trechos reproduzidos estão com tipo distinto em *itálico*.

Há uma recomendação, no documento, para que o país atente a práticas adotadas por economias desenvolvidas, que estão associadas ao tema ensino público técnico e tecnológico, e são a seguir relacionadas.

- *Aumento da escolaridade média da força de trabalho*
- *Melhoria da qualidade de educação em todos os níveis.*
- *Ampliação do número de matrículas na educação superior, visando intensificar a criação e o uso efetivo do conhecimento.*
- *Fortalecimento da capacidade de investigação das universidades e sua interação com empresas e instituições de pesquisa.*
- *Desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para facilitar a capacitação contínua.*
- *Adequação do corpo docente à nova realidade.*

As expectativas da indústria em relação ao ensino técnico e tecnológico também se manifestam nos objetivos estratégicos ligados ao chamado pilar da Educação e definidos no Mapa Estratégico da Indústria, a seguir relacionados:

- *Qualidade da Educação Básica.*
- *Fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica.*
- *A adequação da Educação Superior às necessidades da Sociedade e do Sistema Produtivo.*
- *Consolidação das práticas da educação continuada.*
- *Fomento à Inclusão Digital.*

Relacionam-se a seguir algumas propostas apresentadas no documento, cujo objetivo é atingir a educação superior necessária ao desenvolvimento em:

Universalização da Educação Superior

- *Criação de cursos nas áreas tecnológicas voltadas a profissões emergentes que decorrem da constante inovação, geradas no setor produtivo.*
- *Redução da evasão de alunos matriculados nas Instituições de Ensino Superior (IES), por meio de oferta de cursos adequados às necessidades do mercado e flexíveis do ponto de vista tempo, local e espaço.*
- *Incremento da qualidade da educação fundamental, por meio da adequação da infraestrutura, recursos didáticos, qualificação e valorização do professor.*
- *Criação de programas de compensação de deficiências de formação escolar que garantam igualdade de condições para acesso à educação superior.*

Regionalização

- *Ampliação da oferta de Educação Superior nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que apresentam distorções entre a disponibilidade de vagas e contingente de suas populações.*

- *Adequação dos conteúdos programáticos dos cursos de forma a contemplar as necessidades regionais e potencializar suas vantagens comparativas.*
- *Fomento à produção científica voltada às necessidades regionais.*

Pluralidade de modelos

- *Flexibilização da obrigatoriedade da Universidade aplicar-se a Ensino, Pesquisa e Extensão, permitindo que se dedique àquelas funções mais ligadas à sua vocação, recursos e necessidades regionais.*

Autonomia, Gestão e Avaliação

- *Aperfeiçoamento dos atuais sistemas de avaliação de desempenho, de forma a permitir a aferição da qualidade de cursos, programas e instituições.*

Financiamento

- *Regularização de repasses de recursos públicos às IES, evitando-se o contingenciamento decorrente de economias de gestão.*

Certificação de Competências

- *Implantação de um Sistema de Certificação de Competências que avalie e reconheça as competências profissionais adquiridas nos diferentes locais de aprendizagem e na experiência de trabalho.*

Interação Empresa-Universidade

- *Intensificação do diálogo entre atores do mundo acadêmico e da produção, priorizando a geração de conhecimento voltado à inovação tecnológica e à gestão empresarial.*

6 Diretrizes políticas da SCTDET para o ensino público técnico e tecnológico no Estado de São Paulo

- A qualificação de recursos humanos para a manutenção e a atração de investimentos industriais e de serviços para o Estado de São Paulo.
- A tecedura de uma malha de qualidade de escolas públicas de ensino técnico e tecnológico que cubra espacialmente todo o território paulista contribuindo para o desenvolvimento harmonioso do Estado.
- Capacidade de atender às demandas regionais.
- Capacidade de interagir com a sociedade e com o setor produtivo.
- Comprometimento com a inclusão e a ascensão social dos trabalhadores.
- Cursos técnicos e tecnológicos com conteúdos adequados às demandas da sociedade e voltados para o mercado de trabalho e para o setor produtivo.
- Financeiramente saudável com recursos ordinários públicos e recursos extraordinários privados.
- O Centro Paula Souza é o braço executivo da SCTDET para o ensino técnico e tecnológico no Estado de São Paulo.

7 A missão, a visão e os valores do Centro Paula Souza

Missão

"Responder às demandas sociais e às necessidades do mercado de trabalho para contribuir para a inclusão social, a melhoria do padrão profissional e de vida do trabalhador, e para a elevação da qualidade e produtividade de processos, produtos e serviços, colaborando para o desenvolvimento de nossa sociedade e do país como um todo, por intermédio da formação de competências profissionais".

Visão

A visão do Centro Paula Souza é sua interação plena com a sociedade para atender demandas sociais e empresariais quanto ao ensino público técnico e tecnológico de excelência, com vistas ao aumento do número de empregos e ao desenvolvimento do Estado de São Paulo.

Valores

O grupo de profissionais do Centro Paula Souza deverá empreender a discussão sobre os valores que deverão nortear seu comportamento, em conformidade com os princípios éticos da sociedade.

A realidade presente do Centro Paula Souza

8 Atividades Focais do Centro Paula Souza

Com base no que se estabeleceu como missão do Centro Paula Souza:

"Responder às demandas sociais e às necessidades do mercado de trabalho para contribuir para a inclusão social, a melhoria do padrão profissional e de vida do trabalhador, e para a elevação da qualidade e produtividade de processos, produtos e serviços, colaborando para o desenvolvimento de nossa sociedade e do país como um todo, por intermédio da formação de competências profissionais",

apresentam-se a seguir as atividades que devam ser consideradas como principais do Centro Paula Souza.

FOCO PRINCIPAL

Ensino Tecnológico

Em consonância com o mercado de trabalho regional para o Centro Paula Souza realizar sua missão quanto a inserção, a permanência e a ascensão sociais.

Ensino Técnico

Em consonância com o mercado de trabalho regional para o Centro Paula Souza realizar sua missão quanto a inserção, a permanência e a ascensão sociais.

FOCO SUBSIDIÁRIO**Ensino Médio**

Esta Comissão é favorável à manutenção do Ensino Médio em escolas do Centro Paula Souza e apresenta elementos em justificção a essa posição:

- valorização do Ensino Médio das ETES pela sociedade;
- existência de espaços ociosos nas diversas unidades no período diurno;
- possível conveniência (há questões conceituais e de custos que devem ser cuidadosamente observadas; tal opção implica praticamente em triplicar os gastos por aluno) de adaptação à legislação federal (Decreto no. 5.154 de 23/07/2004) que recomenda ensino médio e técnico integrados.

Observe-se que não há internamente unanimidade de opiniões quanto à adequação de sua oferta pelo Centro Paulo Souza. Apresentam-se elementos adicionais para a reflexão a respeito da manutenção do ensino médio no Centro Paula Souza:

- pode contribuir para ensino técnico e tecnológico de alta qualidade, embora não seja sua vocação;
- passar as salas de aula para a SE (Secretaria de Educação) é movimento aparentemente inócuo porque há indicações de que não faltam salas de aula para a SE;
- apesar de se considerar difícil a gestão conjunta SCTDET e SE de salas de aula, essa possibilidade poderá ser considerada no sentido da melhor gestão do patrimônio do Estado;
- considera-se conveniente chamar a atenção para o fato de nem todas as ETES terem ensino básico e que essa decisão deverá ser tomada em função de realidades regionais e estratégicas.

Qualificação profissional básica

Em consonância com a realidade regional, para o Centro Paula Souza realizar sua missão quanto a inserção, a permanência e a ascensão sociais.

Prestação de serviços à comunidade

Educação continuada

Pesquisa Tecnológica

No âmbito do Centro Paula Souza também não há unanimidade quanto à adequação da realização desse tipo de atividade nas FATECs.

Esta Comissão considera que essa atividade deva ser desenvolvida pelas FATECs no âmbito do Centro Paula Souza e que ela seja claramente comprometida com o desenvolvimento industrial e de serviços. Considera também que os recursos ordinários sejam aplicados predominantemente em ensino e que aqueles necessários para a infraestrutura laboratorial da pesquisa tecnológica sejam recursos extra-orçamentários obtidos pelos pesquisadores junto aos órgãos públicos e privados de fomento e junto às empresas.

Observações adicionais sobre a pesquisa tecnológica na SCTDET, que podem auxiliar em decisões sobre essa atividade nas FATECs:

- as atividades de pesquisa no âmbito do Centro Paula Souza devem estar dirigidas à solução de problemas tecnológicos atendendo às demandas regionais, pelo desenvolvimento de pesquisa e/ou pela internalização de tecnologia;
- a SCTDET abriga o IPT (Instituto de Pesquisas Tecnológicas) e o IPEN (Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares), responsáveis por pesquisas tecnológicas;
- uma política comum de pesquisa tecnológica no Estado de São Paulo, envolvendo o Centro Paula Souza, o IPT e o IPEN, propiciará economia de recursos e sinergia de ações, com incremento de resultados.

FORA DE FOCO

Atividades citadas ou não que estejam sendo desenvolvidas em desacordo com o vetor de desenvolvimento do Estado de São Paulo.

Não serão feitas indicações, visto que essa tarefa poderá ser desempenhada objetivamente por meio de avaliações institucionais que se desenvolvem no Centro Paula Souza.

FOCO A SER VERIFICADO

Não se fez menção específica sobre as atividades de ensino de pós-graduação no Centro Paula Souza por não se dispor de informações que permitissem avaliar o seu foco adequadamente.

Apresentam-se algumas observações adicionais para análise das atividades de pós-graduação:

- o mestrado numa instituição como o Centro Paula Souza deve ter o caráter de mestrado profissionalizante;
- o IPT desenvolve atividades de ensino de pós-graduação;
- uma política comum de ensino de pós-graduação visando ao desenvolvimento tecnológico no Estado de São Paulo e envolvendo o Centro Paula Souza e o IPT poderá gerar economia de recursos e resultados mais positivos;
- renova-se a indicação de que os recursos ordinários sejam aplicados predominantemente em ensino (técnico, tecnológico e médio) e que aqueles necessários para a pós-graduação sejam recursos extra-orçamentários obtidos pelos responsáveis junto aos órgãos públicos e privados de fomento e junto às empresas;
- a questão de cobrar por curso "strictu-sensu" de pós-graduação deve ser analisada à luz dos compromissos legais do Estado.

9 Pontos fortes do Centro Paula Souza

Os pontos fortes (que tranquilizam, movem, motivam e energizam) indicados são de intensa magnitude e destacam a importância e o papel que o CENTRO PAULA SOUZA representa na sociedade.

- **A importância do ensino técnico e tecnológico para o desenvolvimento do Estado de São Paulo**

O fortalecimento na formação de recursos humanos pelo Centro Paula Souza colaborará para o crescimento econômico paulista, o que poderá resultar na manutenção e até na ampliação da pujança política, econômica, social e cultural do Estado de São Paulo.

- **A forte demanda social pela ampliação da rede (a existência de ETE ou FATEC no município é indicador de potencial de desenvolvimento)**

A resposta positiva do Estado de São Paulo às demandas qualificadas para a ampliação das vagas e unidades de ensino técnico e tecnológico, permite supor que haverá aumento no nível de satisfação social e ambiente ainda mais favorável ao desenvolvimento econômico do Estado.

- **A existência de rede física de alcance estadual**

A difusão da rede física de escolas destaca a amplitude da política de formação de recursos humanos em nosso Estado, facilitando a interlocução da SCTDET e do Centro Paula Souza com as diferentes regiões paulistas, com perceptíveis vantagens do ponto de vista social e político.

- **O Centro Paula Souza responde por mais de 50% da formação técnica e tecnológica dos recursos humanos no país**

- **As marcas ETE e FATEC são socialmente bem reconhecidas**

Esse reconhecimento reflete o acerto da política de formação de recursos humanos no Estado de São Paulo, com a implantação, manutenção e ampliação da rede de escolas de ensino técnico e tecnológico.

- **Qualidade dos alunos**

O respeito angariado com a boa qualidade dos alunos atesta não somente o acerto da política de formação de recursos humanos como também remete à qualidade dos profissionais da rede de escolas de ensino técnico e tecnológico do Estado de São Paulo.

- **Qualidade e dedicação dos professores e funcionários**

O reconhecimento da boa qualidade e da dedicação de professores e funcionários do Centro Paula Souza indica a existência de sólida parceria da SCTDET com o capital humano de que dispõe.

- **Baixo custo**

Conforme se pode constatar na tabela seguinte, é baixo o custo da formação de recursos humanos, e que contribui para melhor tecedura da malha social.

Centro Paula Souza	R\$1.700,00
ETEs	R\$1.600,00
FATECs	R\$ 3.000,00

Tabela – Custo Médio / Aluno / Ano

Observe-se se que uma componente do baixo custo decorre dos baixos salário e das verbas insuficientes de custeio e de manutenção da infra-estrutura predial. A correção dessa situação não comprometerá significativamente a condição de baixo custo.

10 Pontos fracos do Centro Paula Souza

Os pontos fracos (que preocupam, incomodam, assustam e desmotivam) indicados revelam os obstáculos a serem superados para que a SCTDET e o Centro Paula Souza possam atingir seus objetivos estabelecidos. Esses pontos fracos deverão ser objeto de análises aprofundadas a serem realizadas no âmbito do Centro Paula Souza e com o acompanhamento da SCTDET.

- **A fragilidade, interna e externa, da marca CENTRO PAULA SOUZA**

Essa fragilidade é ampliada pela vinculação apenas formal com a UNESP.

- **Não há uma conexão clara entre a política de desenvolvimento econômico da SCTDET com as ações do Centro Paula Souza**

A percepção desse aspecto leva ao enfraquecimento da política de desenvolvimento econômico preconizada pelo Estado de São Paulo. Há que se estabelecer uma sintonia fina entre a SCTDET e o Centro Paula Souza para superar essa situação. Adicionalmente, essa sintonia deve se espalhar de forma a garantir a adesão consciente de toda a comunidade do Centro Paula Souza.

A escala temporal para as ETES e FATECs é de ordem distinta daquela das Universidades públicas estaduais. Essas unidades devem estar prontas para dar rápidas respostas às demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo, ou mesmo antecipá-las.

- **Conselho Deliberativo ocupado com questões burocráticas**

O Conselho Deliberativo é o elo a ser recuperado para estabelecer a conexão que garanta a execução da política de desenvolvimento econômico da SCTDET pelo Centro Paula Souza no que diz respeito ao ensino técnico e tecnológico.

- **Centralização administrativa e acadêmica excessiva**

Essas características são percebidas como de difícil compatibilização com a agilidade necessária ao cotidiano das escolas, ao mesmo tempo em que inibem ações criativas na solução de problemas, os quais freqüentemente têm características regionais diferenciadas.

- **Ausência de coordenação acadêmica nas FATECs, o que resulta em currículos escolares definidos sem organização e métodos que reflitam uma estratégia geral do Centro Paula Souza.**

O Centro Paula Souza, atuando em consonância com uma política de desenvolvimento econômico do Estado de São Paulo, exige que suas unidades e respectivos cursos observem tal diretriz. Destaque-se: a política de desenvolvimento econômico do Estado de São Paulo deve ser contemplada na definição dos cursos oferecidos pelas FATECs. Considera-se fundamental que os cursos das FATECs tenham organização comum, sejam seriados e estejam submetidos a uma coordenação de cursos tecnológicos que será fiadora da referida política. Os cursos tecnológicos devem ter conteúdos adequados às demandas da sociedade e voltados para o mercado de trabalho e para o setor produtivo.

- **Distanciamento ou isolamento das unidades em relação à administração central ou entre elas**

Essas condições devem ser eliminadas do Centro Paula Souza. Não se poderá falar na ação do Centro Paula Souza, em concordância com uma política de desenvolvimento do Estado de São Paulo, sem que todas as suas unidades estejam afinadas com a administração central.

- **Plano de carreira para os professores de atuação profissional (a atual exigência de títulos acadêmicos pode impedir a colaboração de profissionais com experiência e qualificação)**

Na atual situação do país, é pouco provável encontrar mestres e doutores atuando em atividades técnicas nas empresas, o que se lamenta. Nessas circunstâncias, o ensino técnico e tecnológico tende a ficar cada vez mais restrito a professores de formação acadêmica, que não estão acostumados com o realizar com qualidade técnica. Trata-se de ter os profissionais certos nos lugares certos. As disciplinas técnicas devem ser lecionadas por quem as pratica no dia-a-dia das empresas.

- **Baixos salários**

Os salários pagos aos professores estaduais de ensino técnico e tecnológico são os mais baixos do mercado. É muito difícil buscar qualidade de ensino nas condições salariais atuais. Há que se fazer um esforço para a implementação de uma política de melhoria dos salários.

- **Ausência de lideranças em algumas unidades ETES e FATECs**

A ocorrência da falta de liderança em algumas escolas pode levar à diminuição do reconhecimento social de que goza o conjunto, com o conseqüente enfraquecimento da 'marca', e, simultaneamente, o enfraquecimento da atuação pública nesse setor.

- **Falta de identidade de grupo das FATECs**
- **Falta de regimento comum para as FATECs**
- **Corporativismo acentuado nas FATECs**

- **Diversas edificações em mau estado de conservação**

A política de ampliação física da rede do Centro Paula Souza somente fará sentido se for acompanhada da conservação das unidades existentes. Há que se contrapor à cultura de se fazer o novo e não se manter o existente. Destaca-se a importância das APMs na manutenção de algumas escolas que são o orgulho do Centro Paula Souza.

- **Laboratórios precisando de equipamentos**

Há uma clara necessidade de manutenção e atualização dos equipamentos dos laboratórios existentes em diversas unidades. Reitera-se que uma política de ampliação da rede somente fará sentido se for acompanhada de investimentos nas unidades existentes. Destaca-se a importância que a pesquisa tecnológica pode ter na manutenção e na atualização dos equipamentos das Fatecs.

- **A questão fundiária das escolas técnicas agrícolas**

Não se pode mais adiar a implantação de ações visando a adequação de seus espaços físicos às reais necessidades de ensino. Deve-se reconhecer que o Estado não tem se mostrado capaz de fornecer os recursos necessários para a manutenção dessas escolas ou que não é sua política fazê-la na organização atual. Parcerias e convênios para o uso de áreas contíguas à área escolar ou mesmo a cessão dessas áreas são soluções possíveis de serem adotadas.

- **A questão da adequação dos cursos oferecidos pelas escolas agrícolas**

As escolas agrícolas representam um ponto muito frágil na educação pública paulista. Há que se rediscutir a reorganização desses cursos para atender adequadamente as necessidades de recursos humanos de qualidade em função de novas demandas, como por exemplo, para o agro-negócio, tão importante para a economia nacional.

Os depoimentos a respeito das escolas agrícolas revelam frustração e tristeza pela situação em que elas se encontram. É urgente uma intervenção profunda para corrigir as distorções existentes.

O Futuro Concertado para o Centro Paula Souza

11 Objetivos estratégicos

A educação profissional de boa qualidade é uma das condições indispensáveis para o desenvolvimento sustentável do Estado de São Paulo.

- Qualificação de recursos humanos visando à empregabilidade.
- Utilizar a boa qualidade de seus recursos humanos como instrumento para evitar a saída de empresas do Estado de São Paulo.
- Utilizar a boa qualidade de seus recursos humanos como meio para atrair empresas que analisam seu estabelecimento no Estado de São Paulo.
- Criação de mais e melhores empregos, com a correspondente inserção e ascensão social dos diversos grupos da sociedade.

12 Diretrizes estratégicas

- O CENTRO PAULA SOUZA deve atuar em conformidade com uma política de desenvolvimento do Estado de São Paulo definida pela SCTDET.
- Os cursos oferecidos pelo Centro Paula Souza devem ter conteúdos adequados às demandas presentes e futuras da sociedade e voltados para o mercado de trabalho e para o setor produtivo. Devem ser definidos em conformidade com a política de desenvolvimento do Estado de São Paulo, com vistas à inclusão e à ascensão social pela empregabilidade.
- As ações da SCTDET e do Centro Paula Souza devem ser desenvolvidas em parcerias com prefeituras municipais e empresas, para atender as diversas demandas.
- Expansão qualificada (pela ocupação de espaços ociosos, pela reorganização de cursos e pela expansão física) da rede do Centro Paula Souza, em conformidade com a política de desenvolvimento do Estado de São Paulo.
- Descentralização administrativa e acadêmica.

13 Ações estratégicas

As ações estratégicas, a seguir apresentadas, deverão ser objeto de análises aprofundadas a serem realizadas no âmbito do Centro Paula Souza e com o acompanhamento da SCTDET.

- Redefinição do papel do Conselho Deliberativo do Centro Paula Souza para ser um órgão de elaboração de políticas do sistema.
- Desvinculação da UNESP.
- Consolidar a marca Centro Paula Souza.
- Analisar o melhor regime jurídico para a administração do Centro Paula Souza e atuar para sua implantação.
- Integração efetiva das FATECs ao Centro Paula Souza.
- Elaboração de regimento comum para as FATECs.
- Criação de Coordenação dos cursos tecnológicos, a exemplo da existente para os cursos técnicos.
- Conservação e recuperação da infra-estrutura predial existente.

- Conservação e atualização da infra-estrutura laboratorial.
- Considerar a possibilidade de as atividades laboratoriais dos cursos serem realizadas parcial ou integralmente dentro de empresas.
- Descentralização administrativa e acadêmica por regiões (elaborar diretrizes e implantá-las).
- Desenvolver mecanismos de interação com as comunidades regionais.
- Ampliação e valorização das informações para a avaliação institucional de todas as atividades (correspondentes ao foco principal ou a foco subsidiário) desenvolvidas no Centro Paula Souza. A avaliação institucional permanente do Centro Paula Souza, interna e externa, por meio de indicadores objetivos, é fundamental para seu bom desempenho.
 - A avaliação externa e interna permitirá verificar a qualidade e a atualidade dos cursos oferecidos e sua aderência às demandas regionais do mercado de trabalho e do setor produtivo.
 - O acompanhamento dos egressos permitirá avaliar a efetividade da formação dos técnicos e tecnólogos em consonância com as demandas regionais.
 - A avaliação de resultados do ensino médio em cada unidade definirá sobre sua manutenção futura, respondendo objetivamente a questões sobre a validade do ensino médio no Centro Paula Souza.

- Reavaliação urgente da pertinência da continuidade do curso de pós-graduação oferecido no Centro Paula Souza e de aspectos relacionados (O curso deve ser gratuito ou pago? O curso deve ser auto-sustentável? Curso profissionalizante ou acadêmico?).
- Integração efetiva das unidades do Centro Paula Souza por rede Intranet.
- Inclusão digital.
- Implantação de ensino à distância como complemento ao ensino presencial e como instrumento de ações específicas.
- Otimização de utilização dos espaços físicos das unidades.
- Maior integração com as empresas regionais.
- Tratamento da questão fundiária nas escolas agrícolas.
- Adequação dos cursos das escolas agrícolas para atender as demandas de mercado.
- Diminuição de espaços ociosos aumentando o número de vagas.

- Criação (construção e implantação) de novas unidades de formação de recursos humanos em função de demanda do que é necessário para o desenvolvimento das diferentes regiões (na situação presente ou, segundo avaliação em questões estratégicas, de médio e longo prazos). A criação de novas unidades deverá sempre vir acompanhada de recursos financeiros ordinários para sua manutenção.
- Criação de cursos de tecnologia diurnos em tempo integral. Tais cursos terão duração mais curta por serem de tempo integral com a mesma carga horária.
- Consideração de parcerias para ensino, pesquisa e desenvolvimento tecnológicos, em conformidade com a legislação das PPPs.
- Ampliação do relacionamento nivelado com as universidades estaduais paulistas.
- Melhoria salarial dos professores (a comparação com instituições congêneres privadas é totalmente desfavorável para os professores da rede pública).
- Reavaliação da carreira acadêmica que propicie a contratação, para as disciplinas profissionalizantes, de professores que tenham comprovada experiência profissional, sem a obrigatoriedade de títulos acadêmicos. Observe-se que, na atualidade, a questão da contratação por critérios estritamente acadêmicos, estabelecidos pelo Conselho Estadual de Educação, não contempla as especificidades da educação técnica e tecnológica e até a prejudicam.
- Treinamento de professores.
- Treinamento de diretores.
- Ações de motivação de diretores, professores e funcionários.
- Atuar para o reconhecimento da carreira de tecnólogo no serviço público do Estado de São Paulo.

Tornando possível o futuro concertado para o Centro Paula Souza

14 Próximos passos

O documento apresentado é um subsídio para a elaboração do planejamento estratégico para o ensino público técnico e tecnológico no Estado de São Paulo, que se entende deva ser produzido em conjunto pela SCTDET e pelo Centro Paula Souza. Para o sucesso desse empreendimento, consideram-se indispensáveis as seguintes etapas:

- apreciação e discussão deste documento no âmbito da SCTDET e do Centro Paula Souza;
- elaboração do documento "Planejamento Estratégico para o Ensino Público Técnico e Tecnológico no Estado de São Paulo" pela SCTDET e pelo Centro Paula Souza;
- consagração do conteúdo do documento "Planejamento Estratégico para o Ensino Público Técnico e Tecnológico no Estado de São Paulo" no âmbito da SCTDET e do Centro Paula Souza;
- ampliação da consagração do conteúdo do documento no Centro Paula Souza pela mobilização de toda sua comunidade;
- definir agenda de ação para que sejam atingidos os objetivos estratégicos;
- implementação da agenda aprovada;
- monitoração dos resultados e realização das revisões necessárias.

15 Mensagem

Este trabalho tem a única ambição de contribuir para a melhoria do ensino público técnico e tecnológico no Estado de São Paulo.

O momento é singular e favorável: uma secretaria de governo disposta a impulsionar o ensino público técnico e tecnológico como política de Estado, uma administração recém-empossada, com conhecimento aprofundado das virtudes e dos problemas do Centro Paula Souza, com capacidade para resolvê-los, e o ensino técnico e tecnológico valorizado como instrumento de desenvolvimento social, econômico e cultural pela sociedade como um todo.

Ao longo da realização deste trabalho diversas entrevistas foram realizadas. Material, idéias e opiniões de alta qualidade não faltam para tratar do tema. A discussão permeia toda a sociedade e esse é um aspecto positivo, pois todos estão interessados na melhoria do sistema de ensino.

E, nesse ponto, deseja-se deixar uma mensagem.

A palavra sem uma ação correspondente é uma palavra vazia, o tempo leva e apaga. Como assinalou o Padre Antonio Vieira, deve existir coerência entre idéia e ação: "*as palavras movem, os exemplos arrastam*".

O planejamento sem a correspondente execução se reduz a um exercício de conjecturas.

É hora pois de agir, superando as dificuldades que não são poucas e muito mais difíceis do que um documento possa sugerir. Mas tudo vale a pena se for possível colaborar na contínua construção de uma sociedade com mais justiça social, desenvolvida social, econômica e culturalmente e baseada em princípios éticos.

Zilda Almeida Junqueira
Professora de História

João Cyro André
Professor EPUSP e Engenheiro Civil

Anexo D – Relatório de Atividades CEETEPS de 1994

127

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
"PAULA SOUZA"
Vinculado à Associação A.ETEPS
Coordenação de Ensino Técnico

RELATÓRIO DE ATIVIDADES/1994

1. Transferência das Escolas Técnicas para o CEETPS a partir de 01/01/94 (47 Escolas Técnicas Industriais e 35 Escolas Técnicas Agrícolas)

Principais ações desenvolvidas:

1.1. Estruturação do quadro de recursos humanos da Coordenação para desenvolvimento das atribuições previstas - 22 servidores técnico-administrativos para 46 (25 % de aumento - quadro I), para atendimento às ETEs, que passou de 14 para 93 unidades (a clientela escolar atendida em nível de 22 grau passou de 23.158 para 79.505 alunos - 243,6% de aumento - quadro II);
Deliberação CEETPS nº 05/93 que dispõe sobre a estruturação interna dos órgãos da Administração Central

1.2. Implantação do sistema de supervisão escolar própria a partir de 01/03/94 (para as 14 ETEs) e a partir de 01/01/95 para todas as unidades - admissão de 25 servidores técnico-administrativos, para atuar junto aos Núcleos Regionais de Supervisão - quadro III;
Comunicado SE de 09/12/92 que estabelece prazo até 31/07/93 para supervisão de ensino às unidades do CEETPS pelas Delegacias de Ensino em cuja área de abrangência se situam (prorrogado até 31/12/94 somente para as 82 escolas transferidas).
Deliberação 6/94 que cria estrutura dos Núcleos Regionais de Supervisão Escolar.

1.3. contratação de docentes pelo regime da CLT por prazo determinado, não podendo ultrapassar dois anos, até realização do Concurso Público, nas unidades transferidas de 1517 docentes nas 14 ETEs passaram a 4697 (aumento de 222,88% - quadro IV);
Artigo 445 da Consolidação das Leis Trabalhistas.

1.4. levantamento da situação da rede física das unidades transferidas, detectando necessidades de reformas e/ou adaptações pela OMS - foi firmado convênio para melhoria da condições físicas das ETEs e ETAs, oriundas da SCDE no valor de aproximadamente R\$ 719.181,82, aguardando liberação da 2ª e 3ª parcelas.

Assessoria Administrativa

1.5. levantamento dos recursos humanos disponíveis para adequado funcionamento do ensino técnico; apontando a necessidade de contratação emergencial de um quadro mínimo de pessoal para suporte as atividades de ensino - Os Diretores de Escolas foram designados pro-tempore, e para constituir o corpo diretivo foram criadas funções em comissão de Assistente Técnico de Direção I para Secretaria Acadêmica e Diretor de Serviço, cujas admissões foram feitas após Processo de Qualificação - quadro V. Foram realizados também Processos de Qualificação para as funções em comissão nas 14 ETEs (14 vagas de Diretor de Escola após plebiscito que reconduziu 10 Diretores, e para as funções de ATD I para Coordenação Pedagógica e Atendimento ao Aluno - quadro VI;
Deliberação CEETPS nº 09/93 que fixa normas para indicação de Assistentes Técnicos de Direção e Diretores de Serviço das ETEs do CEETPS.

1.5. elaboração e aprovação dos Anexos Regimentais das unidades transferidas;
Regimento Comum das ETEs do CEETPS.

1.6. estudos para instalação de três novas unidades - Mongaguá, Leme e Cruzeiro;

1.7. revisão curricular das habilitações profissionais existentes (18 das 42), com estabelecimento de quadros curriculares mínimos para implantação a partir das primeiras séries em 1995;

1.8. elaboração de Edital de Concurso Público para as disciplinas da parte comum do currículo de todas as habilitações e da parte diversificada das habilitações envolvidas na revisão curricular;
Artigo 6º - Parágrafo 3º do Decreto nº 37.735/93, que estabelece que para o ingresso de funcionário ou servidor no quadro do CEETPS é imperativo o Concurso de provas ou de provas e títulos.

1.9. realização de seleção para ingresso de alunos às vagas oferecidas - nas ETEs a demanda foi de aproximadamente 4 candidatos por vaga (92.934 candidatos para 25.111 vagas) e nas ETAEs de aproximadamente 2 candidatos por vaga (4.923 candidatos para 2.480 vagas - quadros VII e VIII.

2. Concurso Público para contratação de Docentes e Auxiliares de Instrução nas unidades transferidas para o CEETPS

Principais ações desenvolvidas:

- 2.1. diagnóstico da situação funcional dos docentes que atuam nessas unidades (formação: licenciatura/graduação);
Documento elaborado pela APDE.
- 2.2. preparação do Edital com definição de critérios de seleção, com relação à nota mínima de corte a partir do desempenho dos candidatos (prova eliminatória) e valorização da experiência profissional no Ensino Técnico (Títulos);
Edital de abertura de inscrições publicado no DOE de 08/10/94.
- 2.3. levantamento do número de horas-aulas colocadas no Concurso, considerando o diagnóstico inicial das unidades, bem como a perspectiva de transformação, implantação e extinção de habilitações regulares e supletivas.
- 2.4. recebimento de inscrições para Docentes (10.039 candidatos) e Auxiliares de Instrução (614 candidatos), com aprovação de 4097 Docentes (40,8%) e 275 Auxiliares de Instrução (44,8%) - quadros IX e X, a partir do tratamento estatístico dos candidatos presentes às provas - quadros XI e XII.

3. Projetos de capacitação do corpo técnico-administrativo e docente das unidades de ensino

Principais ações desenvolvidas:

- 3.1. encontros sistemáticos com Diretores de Escola, para capacitação quanto às modernas técnicas de gerenciamento, ligadas a aspectos administrativos e de legislação específica do CEETPS;
- 3.2. treinamento dos ATO I para Secretaria Acadêmica, pelo Grupo de Supervisão Escolar, para uniformização de procedimentos dessa atividade acadêmica;
- 3.3. treinamento dos Diretores de Serviço, pela APDE com relação a procedimentos ligados a previsão e execução orçamentária, e pela CRH com relação à Área de Pessoal;
- x 3.4. assinatura de convênio junto a SOTDE, para realização de cursos de Licenciatura - Esquema I e II para 1007 docentes, nas áreas de Mecânica, Eletrônica e Eletrotécnica, no valor estimado de R\$ 1.111.638,56 - ainda aguardando liberação de recursos financeiros;
- 3.5. encaminhamento de proposta de convênio junto à UNESCO, para viabilização de recursos financeiros para capacitação docente nas áreas específicas de atuação das unidades e na área de educação;
- x 3.6. encaminhamento de proposta junto à UNESP para realização de curso de especialização para constituição de um corpo de dirigentes nas unidades de 2º grau do CEETPS;
- x 3.7. treinamento específico aos Diretores das Unidades para planejamento escolar de 1995 (elaboração de Planos Escolares) pelos Grupos de Planejamento e Supervisão Escolar;
- 3.8. encontros com Coordenadores de Áreas das habilitações objeto de revisão curricular, para estabelecimento de quadro curricular mínimo e perfil dos docentes para ministrar essas aulas.

4. Projeto para desenvolvimento de uma metodologia para o Ensino Técnico com recursos financeiros da Fundação VITAE, conforme convênio assinado em 1993 - US\$ 300.000,00

Principais ações desenvolvidas:

- 4.1. capacitação dos docentes que atuam nas habilitações Técnico em Administração, Alimentos e Nutrição e Dietética, das 7 unidades envolvidas no projeto;

Professores envolvidos: 235
Alunos envolvidos: 2872

- 4.2. desenvolvimento de trabalhos de final de curso com os alunos dessas habilitações/unidades;

Produtos desenvolvidos:

Dodinho de abacaxi;
Doce de mamão verde com leite;
Flocos de cereais enriquecidos com soja;
Bolacha de laranja;
Leite composto;
Preparado para vitamina;
Biscoito de cereais;
Macarrão fantasia.

- 4.3. aquisição de equipamentos de informática

01 Servidor PC 486
08 Microcomputadores PC 486
08 Impressoras matriciais
09 MODEM
04 Placas de rede padrão BNC
04 Conjuntos de softwares para rede padrão
01 Linha telefônica

5. Projeto para implantação de Cooperativas-Escola em 6 unidades agrícolas - em parceria com a Fundação VITAE (conforme convênio assinado em 1994 - US\$ 500.000,00). Instituto de Cooperativismo e Associativismo - ICA e Secretaria de Agricultura e Abastecimento - SAA

Principais ações desenvolvidas:

- 5.1. desenvolvimento do projeto e aprovação junto ao Conselho Deliberativo do CEETPS;
- 5.2. instalação do sistema de cooperativa-escola nas 6 unidades agrícolas;
- 5.2.1. Seminário Geral de Cooperativismo
35 Diretores das ETAs,
68 Professores
- 5.3. processo de capacitação dos docentes e alunos envolvidos.
- 5.3.1. Seis Seminários de Cooperativismo,
98 Professores
925 Alunos
- 5.3.2. Seis Cursos de Cooperativismo,
82 Professores
698 Alunos
- 5.4. Efetivação de registro da Cooperativa-Escola na Junta Comercial de São Paulo;
- 5.5. Aquisição de equipamentos para as Escolas envolvidas
07 Microcomputadores PC 486
03 Peruas Kombi - CEETPS
03 Peruas Kombi - VITAE


*Jundiaí, 10 de Outubro de 1994, Supl. 1, 11.000, 11.000, 11.000
Vera Cruz*

6. Outras parcerias

- 6.1. ESALQ - Fundação Kellogg
Projeto DRI - Desenvolvimento Rural Integrado - 6 Unidades
- 6.2. Fundação Kellogg
Projeto: Interação para o desenvolvimento Escola Agrícola - Comunidade Rural na unidade de Jaú
- 6.3. Prefeitura Municipal de Araras, Usina Santa Lucia S/A, Usina Crescional S/A e Usina São João-Araras
Manutenção do Curso Técnico de Açúcar e Alcool na unidade de Araras
- 6.4. FEPA - Fundação Educacional do Município de Assis
Capacitação em Informática para alunos, professores e funcionários nas unidades de Assis e Cândido Mota
- 6.5. Câmara de Floricultura - Associação Central dos Produtores de Flores do Estado de São Paulo
Implantação do Curso de Flores na Unidade de Jundiaí
- 6.6. SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Formação Profissional e a Promoção Social Rurais *Cursos*
- 6.7. CESP - Companhia Energética de São Paulo
Qualidade no uso da energia no meio rural
- 6.8. SOS - Mata Atlântica
Viveiro de Plantas Nativas na Unidade de Iguape
- 6.9. COOPERMOTA - Cooperativa do Cafeicultores da Média Sorocabana
 - 6.9.1. Viveiros de mudas de café - 225 mil mudas de café adensado - R\$ 24.531,56 na Unidade de Cândido Mota
 - 6.9.2. Criação de frango de corte - R\$ 10.967,00 na Unidade de Cândido Mota
- 6.10. SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Programa de Cooperação Técnica e Científica
- 6.11. UNE300
Projeto de Capacitação para Docentes que desempenham funções de "Professores Responsáveis por Disciplinas e Áreas" - US\$ 132.700,00 - em andamento
- 6.12. Governo da República de Angola
Programa de Cooperação Técnica, Científica, Tecnológica e de Ensino

ANEXO E – Ata do conselho deliberativo de outubro de 1997 e ofício que a encaminha

Exemplar - 1997



ATA DA 281ª REUNIÃO ORDINÁRIA DO CONSELHO DELIBERATIVO DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA.

Às catorze horas de vinte e sete de outubro de mil novecentos e noventa e sete, na Sala de Reuniões da Superintendência do Edifício Paula Souza, à Praça Coronel Fernando Prestes nº 74, reuniram-se sob a presidência do Prof. Antonio Rubens Costa de Lara, os seguintes membros do Conselho Deliberativo: Prof. Marcos Antonio Monteiro, Prof. Dr. Guilherme Eugênio Filippo Fernandes Filho e Profa. Yolanda Silvestre, justificou ausência o Cons. Ruy Martins Altenfelder Silva. Participaram igualmente da reunião a Diretora da FATEC São Paulo, Profª Helena G. Peterossi, o Prof. Almério Melquíades Araújo e a Profa. Julia Favilene Alves, da Coordenadoria do Ensino Técnico, a Sra. Maria José Z. Staicov, Assessora para Assuntos da Educação Superior, as Profas. Silvia Helena de Lima e Lúcia Martins, representando o SINTEPS. I. O Sr. Presidente iniciou a reunião colocando sob votação a aprovação da ata da reunião 280ª, sendo dispensada a leitura, visto o recebimento anterior pelos Senhores Conselheiros, tendo merecido a aprovação de todos.

II. EXPEDIENTE: 1. Ofício Circular nº 43/97 - GDS - informando que está sendo desenvolvido o projeto "Homepage do CEETEPS". 2. Ofício Circular nº 45/97 - GDS - referente a implantação da Rede INTERNET na Administração Central do CEETEPS. 3. Ofício CETEC 380/97 - convidando para a Exposição do Projeto Metodologia para o Ensino Técnico, na Galeria do CEETEPS, no período de 22 a 28/10/97. 4. Ofício SINTEPS 095/97 - solicitando cópia das atas das reuniões do Conselho, e em especial cópia da ata da reunião de 13/10/97 e dos documentos que trataram das reformas do ensino técnico. 5. Ofícios 68/97 - GPE e Circular 48/97 - referente a Instrução CETEC 05/97, que expede normas complementares para aplicação da Deliberação CEETEPS 04/97, sobre afastamentos com interesse da Administração aos docentes do CEETEPS. 6. Ofício 101/97 - SINTEPS - solicitando afastamento da nova Diretoria do SINTEPS - Presidente, Secretário e Tesoureiro, empossados em 17/10/97, o Sr. Presidente informou que a documentação foi encaminhada à Coordenadoria de Recursos Humanos, para as providências de praxe. **III - ORDEM DO DIA: Apreciação dos pareceres dos relatores, sobre os processos distribuídos:** 1. **Processo CEETEPS 203/97** - Afastamento Prof. Cícero Roberto Bittencourt Calou - Relatório de Atividades - ETE Lauro Gomes. Colocado em votação, foi aprovado por unanimidade, o parecer do Relator Antonio Rubens Costa de Lara, favorável à aprovação do relatório de atividades desenvolvidas, no período de março a agosto de 1997, referente ao afastamento integral concedido ao interessado, para freqüentar Curso de Especialização em Informática na Universidade Federal do Ceará. 2. **Processo CEETEPS 1516/93** - Afastamento Prof. Deoclécio Damasceno - Relatório de Atividades - ETE Rubens de Faria e Souza. Colocado em votação, foi aprovado por unanimidade o parecer do Relator Antonio Rubens Costa de Lara, favorável à aprovação do relatório de atividades desenvolvidas no período de janeiro a julho/97, referente ao afastamento parcial concedido ao interessado para cursar pós-graduação, em nível de Doutorado, junto à UNICAMP. 3. **Processo CEETEPS 951/96** - Afastamento Prof. João Carlos Lautenschlaeger da Cruz - Relatório de Atividades - ETE Armando Bayeux da Silva, Rio Claro. Colocado em votação, foi aprovado por unanimidade o parecer do Relator Marcos Antonio Monteiro, favorável à aprovação do relatório de atividades desenvolvidas no período de janeiro a julho de 1997, referente ao afastamento integral, com prejuízo de vencimentos, concedido ao interessado para dar prosseguimento ao curso de pós-graduação, em nível de doutorado, junto à UNESP - Rio Claro. 4. **Processo CEETEPS**

Handwritten signatures and initials are visible on the left margin of the document.

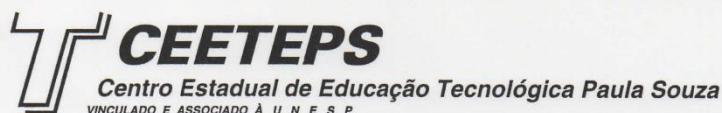
PRAÇA CEL. FERNANDO PRESTES Nº 74 - TEL.: (011) 225-9366 - FAX: (011) 228-0123 - TELEX: (011) 23734 - CEP 01124-060 - SÃO PAULO - SP - BRASIL



CEETEPS
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

VINCULADO E ASSOCIADO À U N E S P

3437/96 - Doações Recebidas - ETE Rubens de Faria e Souza. Colocado em votação foi aprovado por unanimidade o parecer do Relator Marcos Antonio Monteiro, que considerando o processo devidamente instruído com a documentação solicitada por esse Conselho, na 276ª sessão, realizada em 09/06/97, e que as aquisições trarão grandes benefícios para a unidade, manifestou-se favoravelmente ao recebimento de: 04 microcomputadores 486 DX 80,8 MB, 640 HD, SVGA - 1 MB e teclado, no valor total de R\$ 6.160,00; 01 microcomputador 586 AMD 133 MHZ 16 MB RAM - WINNER, no valor de R\$ 1.195,00; 03 retroprojetores - 3M 4405 - OVERHEAD Projector, Model 4400 AAD 127V 60HZ 4,5A, no valor total de R\$ 1.183,56; 01 retroprojeto - 3M9200 - OVERHEAD Projector Version 9000 AACD - serial 839193, no valor de R\$ 1.054,76; 10 quadros de aviso, acabamento em alumínio com proteção de vidro, sendo: 05 na medida 2,00mx1,00m e 05 na medida 0,75mx1,22m, no valor total de R\$ 4.000,00. **5. Processo CEETEPS 2775/96** - Doações Recebidas (da UNESP) - Administração Central. O Relator Antonio Rubens Costa de Lara, solicitou a retirada de pauta, para que o processo seja encaminhado à Assessoria Jurídica. **6. Processo CEETEPS 2842/97** - Doações Recebidas - ETE João Baptista de Lima Figueiredo. Colocado em votação, foi aprovado por unanimidade o parecer do Relator Antonio Rubens Costa de Lara, que considerando o processo devidamente instruído com a respectiva nota fiscal, manifestou-se favoravelmente ao recebimento das seguintes doações: 08 microcomputadores PC 386 DX-40, CPU 8MB, Monitor SVGA/Mono, placa de rede, Teclado de Rede, Teclado e Mouse. **7. Processo CEETEPS 056/97** - Convênio entre a Secretaria da Agricultura e Abastecimento - Companhia de Desenvolvimento Agrícola de São Paulo - CODASP e o CEETEPS. Colocado em votação, foi aprovado por unanimidade o parecer do Relator Marcos Antonio Monteiro, favorável à celebração do convênio que objetiva estabelecer condições indispensáveis à viabilização de concessão de estágio de complementação educacional junto à CODASP, que irá beneficiar a comunidade acadêmica, com a realização do estágio curricular profissionalizante. **8. Processo CEETEPS 58/97** - Convênio de Cooperação Técnica entre o CEETEPS/FATEC-SP e a ITEC - Colocado em votação, foi aprovado por unanimidade o parecer do Relator Marcos Antonio Monteiro, favorável à aprovação do convênio que tem por objetivo principal contribuir para o treinamento voltado para a formação de recursos humanos em Ciência e Tecnologia, sendo que a ITEC se compromete a doar à FATEC-SP os equipamentos descritos no Anexo I, a saber: 01 ENTRY SERVER V4R1, 01 INTEGRATED PC SERVER 32MB, 01 MEMORIA 32MB-IPCS, 02 DISCO 4.10 GB, 01 32MB MEMÓRIA PRINCIPAL, 01 UPS 110V, 05 INFOWAY RTV200, 05 3COM FAST ETHERLINK XLPCI 10/100, 10 KIT MEMORIA EDO 16MB e 05 VIDEO COLOR 15"MM-NI/28. **9. Processo CEETEPS 2897/97** - Afastamento Profa. Sonia Morandi - ETE Getúlio Vargas. Colocado em votação, foi aprovado por unanimidade o parecer do Relator Antonio Rubens Costa de Lara, favorável à concessão de afastamento integral de 32 horas-aula semanais, no período de 15 a 23/11/97, para proferir palestra em Simpósio Internacional na Universidade de La Habana-Cuba, referente ao Projeto Tamanduateí, nos termos do artigo 3º, incisos VII combinado com X, da Deliberação CEETEPS 04/97. **10. Processo CEETEPS 2869/97** - Afastamento Profa. Doroti Quiomi Kanashiro Toyohara - ETE São Paulo. Colocado em votação, foi aprovado por unanimidade o parecer do Relator Antonio Rubens Costa de Lara, favorável à concessão de afastamento integral de 33 horas-aula semanais, no período de 15 a 23/11/97, para participar de evento na Universidade de La Habana-Cuba, referente ao Projeto Tamanduateí, nos termos do artigo 3º, incisos VII combinado com X, da



Deliberação CEETEPS 04/97. **11. Processo CEETEPS 302/97** - Afastamento Prof. Marcos Antonio Monteiro, Diretor Superintendente do CEETEPS. Colocado em votação, foi aprovado por unanimidade o parecer do Relator Antonio Rubens Costa de Lara, favorável à concessão de afastamento integral, sem prejuízo de salário e das demais vantagens da função, para no período de 02 a 10/11/97, participar do I ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE DIRECTIVOS EN LAS ENSEÑANZAS DE INGENIERÍA, na Universidade Politécnica de Madrid, Espanha, considerando que é de suma importância a participação do Senhor Diretor Superintendente em eventos dessa natureza, o que certamente trará benefícios para este Centro. **12. Processo CEETEPS 826/97** - Afastamento Profa. Maria das Graças de Alencar - ETE Trajano Camargo. Colocado em votação, foi aprovado por unanimidade o parecer do Relator Marcos Antonio Monteiro, favorável à aprovação da prorrogação do afastamento parcial de 50% da carga horária semanal de 20 h/a/sem., no período de 10/11 a 31/12/97, bem como alteração do referido afastamento de parcial para integral, para concluir o curso de Mestrado em Linguística na Universidade Estadual de Campinas. **13. Processo CEETEPS 2818/97** - Afastamento Prof. Edson Gonçalves Pereira - FATEC-SP - Colocado em votação, foi aprovado por unanimidade o parecer do Relator Marcos Antonio Monteiro, que considerando providenciado o solicitado por esse Conselho, na 280ª sessão, realizada em 13/10/97, que o Projeto Incubadora de Empresas, Jovens Empreendedores e Empresa Júnior/Jovem têm alcançado amplamente seus objetivos, e o interesse institucional da participação de docentes do CEETEPS em eventos dessa natureza, propôs, excepcionalmente, que o Conselho referende a solicitação de afastamento do interessado, para, a convite do SEBRAE-SP, no período de 17 a 27/10/97, negociar transferência de tecnologia dos projetos Incubadora de Empresas, Jovens Empreendedores e Empresa Júnior/Jovem, na África do Sul. **14. Processo CEETEPS 2276/96** - Curso de Especialização em Tecnologia da Construção em Alvenaria Estrutural - Depto Edifícios da FATEC-SP. Colocado em votação, foi aprovado por unanimidade o parecer do Relator Guilherme Eugênio Filippo Fernandes Filho, que considerando atendidas as informações solicitadas, e que não é apontado nenhum óbice à realização do curso. Docentes estranhos ao CEETEPS deverão ter suas relações com a Fundação de Apoio à Tecnologia. O Sr. Relator finalizou dizendo que espera ter contribuído para o estabelecimento de uma política para cursos de especialização dentro do CEETEPS, manifestando-se favoravelmente. **15. Processo CEETEPS 968/88** - Proposta de alteração - Regime de Jornada Integral dos docentes das FATECs. O Relator Guilherme Eugênio Filippo Fernandes Filho, considerou inoportuna a solicitação, propondo que os autos sejam remetidos à Assessoria Jurídica para análise à luz da legislação trabalhista e da Deliberação CEETEPS 04/97, que regulamenta afastamentos de docentes. **16. Processo CEETEPS 2830/97** - Proposta de implantação do Ensino Médio nas unidades do 2º grau do CEETEPS, a ser implantada a partir de 1998. A Relatora Yolanda Silvestre, considerou ser totalmente pertinente e oportuna a implantação desta modalidade de ensino que virá facilitar a implantação da nova estrutura de ensino técnico na instituição, oferecendo ensino de alta qualidade. "Da forma como o CEETEPS está propondo a estruturação dos cursos e suas grades curriculares é permitido ao aluno tomar contato com algumas competências profissionais que se não o seduzirem para a realização dos módulos complementares à formação técnica; certamente estará dando a estes alunos a possibilidade de opção mais consciente em nível de terceiro grau". "O ensino médio proposto será organizado em períodos semestrais visando fundamentalmente



facilitar o processo avaliação/recuperação objetivando a baixa nos índices de evasão". Considerando esta postura, de constante reavaliação, a relatora sugeriu estudo de viabilidade da introdução na grade curricular, de um curso de filosofia com ênfase em filosofia da ciência. "Além do fato de dispor de recursos humanos e materiais propícios à oferta do ensino médio, esta modalidade não tira a oportunidade de outros alunos que optarem pelo curso técnico na instituição. Manifestando-se favoravelmente à implantação da proposta apresentada, cumprindo-se os procedimentos legais necessários". A Profa. Julia, da CETEC, informou que a capacitação de docentes tem sido uma preocupação constante da CETEC, todos os professores de todas as ETES são convidados mensalmente para reuniões que tratam das disciplinas. Em seguida, após alguns esclarecimentos o parecer da Relatora Yolanda Silvestre, favorável à implantação do Ensino Médio nas unidades de 2º grau do CEETEPS foi colocado em votação, sendo aprovado por unanimidade. **17. Processo CEETEPS 2828/97** - Proposta de implantação do Ensino Técnico nas unidades do 2º grau do CEETEPS, a ser implantada a partir de 1998. O Relator Guilherme Eugênio Filippio Fernandes Filho fez a leitura de minucioso parecer sobre o assunto, dizendo que trata-se de matéria ampla, complexa e naturalmente polêmica. Após discursar sobre uma série de observações sobre a proposta, o Senhor Relator informou que está deixando por conta da equipe técnica do CEETEPS a verificação e virtual compatibilização da estrutura proposta com as recomendações do Conselho Estadual de Educação, conforme apontado no parecer, especialmente no tocante a criação de novas habilitações e de alterações curriculares existentes, se houver. Entendeu, salvo melhor juízo, que a proposta ora apresentada, para a implantação do Ensino Técnico nas Unidades do CEETEPS, está de acordo com a legislação derivada da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Não identificando qualquer restrição para a condensação da atual parte profissionalizante em dois, três ou quatro semestres. "No meu entendimento o CEETEPS está a mercê de uma legislação, senão imperfeita, certamente inacabada. A estrutura vigente há vinte e cinco anos foi subitamente desfeita, sem que fossem oferecidas novas diretrizes claras e seguras. Mais não poderia ter feito a competente e dedicada equipe do CEETEPS, à qual reitero meus cumprimentos e minha admiração. Em abril deste ano um decreto altera o ensino profissionalizante em todo o país. Regras mínimas para a estrutura federal são estabelecidas em maio, somente em setembro surge algumas definições a nível estadual, ao final de outubro não resta ao Conselho Deliberativo do CEETEPS qualquer alternativa, senão aprovar a implantação do Ensino Técnico, posto que urgentes medidas precisam ser tomadas para o início do ano letivo de 1998. Por fim, apelo a comunidade do CEETEPS para que se mantenha tranquila e unida, pois com o esforço e dedicação de todos iremos transpor todas as dificuldades que surgirem. Outra não é a obrigação do Estado de São Paulo, e particularmente do CEETEPS, senão a de encontrar os rumos do Ensino Técnico do século XXI, para si e para o Brasil." Após a leitura do parecer, a Profa. Silvia Elena, do SINTEPS, questionou o fato de que as propostas não foram discutidas com as unidades. O Prof. Almério M. Araújo respondeu que as propostas foram encaminhadas às unidades, e as que retornaram somavam opiniões favoráveis às propostas, sem maiores sugestões. O Prof. Almério agradeceu ainda, aos elogios e as críticas apresentadas pelo Senhor Relator. O Cons. Guilherme respondeu que não criticou, mas sim elogiou o trabalho da equipe. Na sequência, o Prof. Almério apresentou os seguintes esclarecimentos: O Projeto de Lei com relação ao ensino agropecuário dizia que seria separado, neste Decreto é omissivo. Trata-se



de um prazo muito curto para que a instituição se organize, o que fizemos foi num prazo relativamente curto. Algumas unidades desistiram de oferecer ensino médio, outras insistiram. A qualificação básica, que não aparece - tínhamos que oferecer duas coisas concomitantemente, nossa preocupação é com os alunos que vêm de outras escolas. Em seguida, o parecer do Relator Guilherme E.F. Fernandes Filho, favorável à implantação do Ensino Técnico nas unidades de 2º grau do CEETEPS foi colocado em votação, sendo aprovado por unanimidade. Na sequência, o Cons. Marcos Monteiro manifestou que gostaria de fazer uma consideração de caráter pessoal, cumprimentando os Conselheiros Guilherme e Yolanda pelo brilhante trabalho desenvolvido, efetivamente os Conselheiros apontaram muito bem as dificuldades encontradas pelo CEETEPS. E nosso problema mais grave é que necessitamos executar o vestibulinho, e certamente pagaremos o preço, por ser esta a primeira proposta a ser colocada sobre a mesa. Certamente as observações levantadas pelos Srs. Conselheiros serão levadas em consideração. O Cons. Guilherme disse que gostaria de reiterar elogios à Comissão da CETEC, aqui temos algo gigantesco, envolvendo adultos/jovens num curso rápido, acredito que deveremos ter um regulamento severo. "Exagerei para tentar mostrar um curso técnico voltado para o futuro". "Entendo a dificuldade e não gostaria de estar no lugar do Senhor Diretor Superintendente do CEETEPS". A Cons. Yolanda lamentou a falta de oportunidade para discutir as propostas, de debater-las amplamente, dentro da premência do tempo, a proposta está no mais alto nível. O Senhor Presidente cumprimentou os Conselheiros pelo excelente e competente trabalho realizado. 18. **Processo CEETEPS 2829/97** - Proposta do Sistema de Avaliação do Ensino Médio nas unidades do 2º grau do CEETEPS, a ser implantado a partir de 1998. O Relator Marcos Antonio Monteiro solicitou a retirada do processo da pauta, devendo o mesmo ser apreciado na próxima reunião. **IV - Distribuição de processos para relato:** 1. **Cons. Ruy Martins A. Silva - Processo CEETEPS 047/96** - Convênio entre a Prefeitura Municipal de Araraquara e o CEETEPS. 2. **Conselheiro Antonio Rubens Costa de Lara - Processo CEETEPS 3344/96** - Concurso Público Docente na categoria mínima de Professor Auxiliar, para a Disciplina Tópicos Avançados em Programação junto à área Informática - Linguagens e Técnicas de Programação. O Sr. Presidente informou que o referido processo será encaminhado, preliminarmente, à Assessoria Jurídica para manifestação. O Sr. Presidente lembrou a todos que a próxima reunião ocorrerá no dia 10 de novembro, às 14h, e que os Srs. Conselheiros receberão fax da pauta da reunião 282ª, bem como da ata da presente reunião. Encerrou-se assim a 280ª reunião do Conselho Deliberativo, da qual foi lavrada a presente ata, que depois de lida e aprovada, será assinada pelos Srs. Conselheiros e por mim, Célia Rabelo Custódio, que a redigi.




Ofício 002/98 - CD

São Paulo, 23 de janeiro de 1998

Senhora Presidente,

De ordem do Senhor Presidente do Conselho Deliberativo, e em atenção ao Ofício 116/97-SINTEPS, encaminhamos as atas das **Reuniões do Conselho Deliberativo do CEETEPS (281ª e 282ª)** e cópia do parecer do Conselheiro **Guilherme Eugênio Filippo Fernandes Filho** aprovado em 08/12/97.

Atenciosamente,


Célia Rabelo Custódio
Secretária do Conselho Deliberativo

À
Ilustríssima Senhora
Profa. SILVIA ELENA DE LIMA
DD. Presidente do
Sindicato dos Trabalhadores do CEETEPS
São Paulo - SP

ANEXO F – Quadro das 99 escolas transferidas da rede estadual para o CEETEPS


Nº UNID.	Município	Legislação-Criação	Legislação - Denominação	
15	Adamantina	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Engenheiro Herval Bellusci (Agrícola)
16	Andradina	37.735, de 27/10/1993	8.615, de 23/03/1994	Sebastiana Augusta de Moraes (Agrícola)
17	Cabrália Paulista	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Astor de Mattos Carvalho (Agrícola)
18	Cafelândia	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Prof. ^a Helcy Moreira Martins Aguiar
19	Cândido Mota	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Prof. Luiz Pires Barbosa (Agrícola)
20	Cerqueira Cesar	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Prefeito José Esteves (Agrícola)
21	Dracena	37.735, de 27/10/1993	9.507, de 20/03/1997	Prof. ^a Carmelina Barbosa (Agrícola)
22	Espirito Santo do Pinhal	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Dr. Carolino da Motta e Silva
23	Franca	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Prof. Carmelino Corrêa Junior
24	Garça	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Dep. Paulo Ornellas Carvalho de Barros (Agrícola)
25	Igarapava	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Antonio Junqueira da Veiga (Agrícola)
26	Iguape	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Eng. Agrônomo Narciso de Medeiros (Agrícola)
27	Itapetininga	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Prof. Edson Galvão (Agrícola)
28	Taquarivaí	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Dr. Dário Pacheco Pedroso (Agrícola)
29	Itu	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Martinho Di Ciero (Agrícola)
30	Jacareí	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Cônego José Bento (Agrícola)
31	Jales	37.735, de 27/10/1993	7.934, de 03/07/1992	Doutor José Luiz Viana Coutinho (Agrícola)
32	Jaú	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Prof. Urias Ferreira (Agrícola)
33	Jundiaí	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Benedito Storani (Agrícola)
34	Miguelópolis	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Laurindo Alves de Queiroz (Agrícola)
35	Mirassol	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Prof. Matheus Leite Abreu (Agrícola)
36	Monte Aprazível	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Padre José Nunes Dias (Agrícola)
37	Paraguaçu Paulista	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Augusto Tortorelo Araújo (Agrícola)
38	Penápolis	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	João Jorge Geraissate (Agrícola)

39	Presidente Prudente	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Prof. Doutor Antonio Eufrasio Toledo (Agricultor)
40	Presidente Venceslau	37.735, de 27/10/1993	Lei Estadual 14.661, de 26/12/2011	Professor Milton Gazzetti
41	Quatá	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Dr. Luiz Cesar Couto (Agricultor)
42	Rancharia	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Dep. Francisco Franco Chiquito (Agricultor)
43	Rio das Pedras	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Dr. José Coury (Agricultor)
44	Santa Cruz do Rio Pardo	37.735, de 27/10/1993	9.679, de 14/05/1997	Orlando Quagliato (Agricultor)
45	Santa Rita do Passa Quatro	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Manoel dos Reis Araújo (Agricultor)
46	São Manuel	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Dona Sebastiana de Barros (Agricultor)
47	São Simão	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Prof. Francisco dos Santos (Agricultor)
48	Vera Cruz	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Paulo Guerreiro Franco (Agricultor)
49	Votuporanga	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Frei Arnaldo Maria de Itaporanga (Agricultor)
50	São Paulo - Casa Verde	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Albert Einstein
51	São Paulo - Brás	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Carlos de Campos
52	São Paulo - Pinheiros	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Guaracy Silveira
53	São Paulo - Vila Prudente	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	José Rocha Mendes
54	São Paulo - Tatuapé	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Martin Luther King
55	São Paulo - Penha	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Prof. Aprígio Gonzaga
56	São Paulo - Vila Leopoldina	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Professor Basílides de Godoy
57	São Paulo - Vila Guilherme	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Prof. Horácio Augusto da Silveira
58	Adamantina	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Prof. Eudécio Luiz Vicente
59	Amparo	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	João Belarmino
60	Araraquara	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Profª Anna de Oliveira Ferraz
61	Araras	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Prefeito Alberto Feres
62	Assis	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Pedro D'Arcadia Neto
63	Barra Bonita	37.735, de 27/10/1993	8.463, de 08/12/1993	Comendador João Rays
64	Batatais	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Antonio de Pádua Cardoso
65	Botucatu	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Dr. Domingos Minicucci Filho

66	Caçapava	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Machado de Assis
67	Cachoeira Paulista	37.735, de 27/10/1993	13.543, de 08/05/2009	Prof. Marcos Uchôas dos Santos Penchel
68	Campinas	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Bento Quirino
69	Casa Branca	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Dr. Francisco Nogueira de Lima
70	Catanduva	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Elias Nechar
71	Cruzeiro	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Professor José Sant'Ana de Castro
72	Franca	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Dr. Júlio Cardoso
73	Garça	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Monsenhor Antonio Magliano
74	Guaratinguetá	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Prof. Alfredo de Barros Santos
75	Ilha Solteira	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	ETEC
76	Ipaussu	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho
77	Itapeva	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Dr. Demétrio Azevedo Junior
78	Itatiba	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Rosa Perrone Scavone
79	Jaú	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Joaquim Ferreira do Amaral
80	Limeira	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Traiano Camargo
81	Marília	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Antonio Devisate
82	Matão	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	Sylvio de Mattos Carvalho
83	Mococa	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Francisco Garcia
84	Mogi Mirim	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Pedro Ferreira Alves
85	Orlândia	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Prof. Alcídio de Souza Prado
86	Osvaldo Cruz	37.735, de 27/10/1993	7.742, de 30/03/1992	Amin Jundi
87	Ourinhos	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Jacinto Ferreira de Sá
88	Pindamonhangaba	37.735, de 27/10/1993	44.500, de 08/12/1999	João Gomes de Araújo
89	Piracicaba	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Cel. Fernando Febeliano da Costa
90	Ribeirão Preto	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	José Martimiano da Silva
91	Rio Claro	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Prof. Armando Bayeux da Silva
92	São José do Rio Preto	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Philadelpho Gouvea Netto
93	Santos	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Aristóteles Ferreira

94	São Carlos	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Paulino Botelho
95	São Joaquim da Barra	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Pedro Badran
96	Tatuí	37.735, de 27/10/1993	37.735, de 27/10/1993	Sales Gomes
97	Leme	37.735, de 27/10/1993	6.449, de 25/04/1989	Deputado Salim Sedeh
98	Mongaguá	38.309, de 30/12/1993	9.275, de 19/12/1995	Adolpho Berezin
1994				
99	Barretos	39.623, de 08/12/1994	39.623, de 08/12/1994	Cel. Raphael Brandão

ANEXO G – Documento síntese da reunião de 24/02/95



SECRETARIA DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E
DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
GABINETE DO SECRETÁRIO

*Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Escolas Técnicas*

Dados da Reunião de 24/02/95 com Dr. Helena e o Prof. Oduvaldo

Situação Relatada

- 8000 Funcionários;
- 96 Escolas técnicas;
- Em 1987, foi previsto US 20.000.000,00 de verba (não aplicada) suficiente para recuperação de esgotos, telhado e instalações elétricas;
- Segundo técnicos, só podem ser recuperadas de 15 a 20 unidades;
- Foram repassadas ao Paula Souza 84 escolas técnicas sem que este tivesse condições estruturais para administração das mesmas.
- Professores mudaram sua classificação (enquadramento), através de critério pessoal, incorporando benefícios trabalhistas ;

Providências Sugeridas

- deter criação de novos cursos / unidades;
- deter contratações (concursos) / inchaço da administração central;
- rever tratamento trabalhista;
- rever convênios;
- rever cargos em comissão;

Proposta de Ações

- Criar uma comissão para supervisionar o trabalho de avaliação das escolas;
- Diagnóstico (1 semestre) :
visitar (equipe de pedagogos);
análise por escola.



SECRETARIA DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E
DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
Gabinete do Secretário

Produto do diagnóstico

- Fechar cursos;
- Fechar algumas escolas;
- Devolver para Secretaria da Educação / Prefeitura;

Políticas a serem adotadas

- formação profissional;
- formação técnica;
- Habilitação IV (enxugamento do curriculum)

Obs.: As políticas devem ser implantadas obedecendo investimentos seletivos.

Treinamento (mudar o papel da escola técnica)

- Cursos rotativos;
- Prefeituras;
- Empresas locais;
- Treinamento de corpo docente (FATEC / SP e UNESP).

ANEXO H – Quadro das escolas criadas de 2002 a 2014**ETECs**

2002				
100	São Paulo - Zona Leste	54.659, de 10/08/2009	54.659, de 10/08/2009	Extingue o Decreto 46.524/2002 -Cria ETEC de Zona Leste
101	Santa Bárbara D'Oeste	47.316, de 13/11/2002	11.611, de 29/12/2003	Prof. Dr. José Dagnoni
102	Hortolândia	47.317, de 13/11/2002		ETEC
103	São Roque	47.318, de 13/11/2002		ETEC
2004				
104	São Paulo - Guaianazes	48.432, de 07/01/2004		ETEC
105	Santos	48.456, de 20/01/2004	48.992, de 28/09/2004	Dona Escolástica Rosa
2005				
106	Birigui	49.644, de 01/06/2005	13.669, de 10/09/2009	Doutor Renato Cordeiro
107	Capão Bonito	49.645, de 01/06/2005	49.645, de 01/06/2005	Dr. Celso Charuri
108	Taubaté	49.686, de 13/06/2005	50.986, de 21/07/2006	Dr. Geraldo José R. Alckmin
109	Mauá	50.458, de 29/12/2005		ETEC
2006				
110	Atibaia	50.620, de 30/03/2006	50.620, de 30/03/2006	Prof. Carmine Biagio Tundisi
111	Tupã	50.621, de 30/03/2006	51.455, de 29/12/2006	Prof. Massuyuki Kawano
112	Taquarituba	50.622, de 30/03/2006	12.866, de 02/04/2008	Prof. Terezinha Monteiro dos Santos
113	Franco da Rocha	50.623, de 30/03/2006	13.134, de 10/07/2008	Dr. Emílio Hernandez Aguilar
114	Pirassununga	50.624, de 30/03/2006	12.915, de 06/04/2008	Tenente Aviador Gustavo Klug
115	Bauru	50.625, de 30/03/2006	50.625, de 30/03/2006	Rodrigues de Abreu
116	São Paulo - Zona Sul	50.626, de 30/03/2006		ETEC
117	Avaré	50.627, de 30/03/2006	14.368, de 21/03/2011	Prof. Fausto Mazzola
118	Fernandópolis	50.628, de 30/03/2006		ETEC
119	Carapicuíba	50.629, de 30/03/2006		ETEC
120	Ribeirão Pires	50.630, de 30/03/2006		ETEC

12 1	Lins	50.885, de 16/06/2006		ETEC
12 2	Osasco	50.886, de 16/06/2006	14.119, de 04/06/2010	Professor André Bogasian
12 3	Bebedouro	50.887, de 16/06/2006	14.557, de 22/09/2011	Professor Idio Zucchi
12 4	São José do Rio Pardo	50.888, de 16/06/2006		ETEC
12 5	Guarujá	50.895, de 21/06/2006	50.895, de 21/06/2006	Alberto Santos Dumont
12 6	Praia Grande	51.064, de 23/08/2006		ETEC
12 7	Teodoro Sampaio	51.432, de 28/12/2006	14.045, de 19/04/2010	Professora Nair Luccas Ribeiro
12 8	São Paulo - Campos Elíseos	51.437, de 28/12/2006	51.437, de 28/12/2006	Dra. Maria Augusta Saraiva
2007				
12 9	Itanhaém	51.500, de 24/01/2007		ETEC
13 0	São Paulo - Santana	51.629, de 05/03/2007		ETEC Parque da Juventude
13 1	Piraju	51.877, de 06/06/2007	51.877, de 06/06/2007	Waldyr Duron Junior
13 2	Palmital	51.879, de 06/06/2007	51.879, de 06/06/2007	Prof. Mario Antonio Verza
13 3	Ibitinga	51.880, de 06/06/2007		ETEC
13 4	Araçatuba	51.962, de 05/07/2007		ETEC
13 5	Diadema	52.044, de 08/08/2007	14.488, de 13/07/2011	Juscelino Kubitschek de Oliveira
13 6	São Paulo - Itaquera	52.076, de 21/08/2007		ETEC
13 7	Ferraz de Vasconcelos	52.153, de 11/09/2007		ETEC
13 8	São Paulo - Sapopemba	52.173, de 18/09/2007		ETEC
2008				
13 9	Cubatão	52.843, de 27/03/2008		ETEC
14 0	Vargem Grande do Sul	52.844, de 27/03/2008		ETEC
14 1	São Paulo - Santana	53.132, de 17/06/2008		ETEC de Artes
14 2	Votorantim	53.449, de 19/09/2008	15.123, de 24/09/2013	ETEC Professor Elias Miguel Júnior
14 3	São José dos Campos	53.450, de 18/09/2008		ETEC
14 4	Suzano	53.451, de 18/09/2008		ETEC
14 5	São Paulo - Arthur Alvim	53.452, de 18/09/2008	14.055, de 27/04/2010	Tereza Aparecida Cardoso Nunes de Oliveira

14 6	São Paulo - Vila Formosa	53.453, de 18/09/2008		ETEC
14 7	Cajamar	53.454, de 18/09/2008	53.454, de 18/09/2008	Gino Rezaghi
14 8	São Vicente	53.461, de 19/09/2008	13.770, de 21/10/2009	Doutora Ruth Cardoso
14 9	Piracicaba	53.462, de 19/09/2008	13.874, de 15/12/2009	Deputado Ary de Camargo Pedroso
15 0	Santana de Parnaíba	53.463, de 19/09/2008	53.463, de 19/02/2008	Profª Ermelinda Giannini Teixeira
15 1	São Sebastião	53.464, de 19/09/2008		ETEC
2009				
15 2	Monte Mor	54.049, de 20/02/2009		ETEC
15 3	São Paulo - Cidade Tiradentes	54.061, de 26/02/2009		ETEC
15 4	Piedade	54.062, de 26/02/2009		ETEC
15 5	São Paulo - Santo Amaro	54.063, de 26/02/2009	14.497, de 21/07/2011	Takashi Morita
15 6	Campo Limpo Paulista	54.065, de 27/02/2009		ETEC
15 7	Porto Ferreira	54.066, de 27/02/2009	54.066, de 27/02/2009	Prof. Jadyr Salles
15 8	São Paulo - Heliópolis	54.440, de 15/06/2009		ETEC
15 9	São Paulo - Parque Santo Antonio	54.466, de 19/06/2009		ETEC
16 0	São Paulo - Tiquatira	54.467, de 19/06/2009		ETEC
16 1	Poá	54.468, de 19/06/2009		ETEC
16 2	Mogi Guaçu	54.469, de 19/06/2009	14.182, de 07/07/2010	Euro Albino de Souza
16 3	Novo Horizonte	54.730, de 01/09/2009	54.730, de 01/09/2009	Prof. Marinês Teodoro de Freitas Almeida
16 4	Caraguatatuba	54.731, de 01/09/2009		ETEC
16 5	Aguaí	54.732, de 01/09/2009	14.962, de 18/03/2013	Arnaldo Pereira Cheregatti
16 6	Serrana	54.733, de 01/09/2009	54.733, de 01/09/2009	Ângelo Cavalheiro
16 7	Itapira	54.843, de 30/09/2009	13.796, de 04/11/2009	João Maria Stevanatto
16 8	São Paulo - Jardim Ângela	55.222, de 22/12/2009		ETEC
16 9	São Paulo - Paulistano	55.223, de 22/12/2009		ETEC
17 0	Santa Isabel	55.224, de 22/12/2009		ETEC
17 1	São Paulo - Paraisópolis	55.225, de 22/12/2009	57.175, de 27/07/2011	Abdias do Nascimento

17 2	São Paulo - Parque Belém	55.226, de 22/12/2009		ETEC
17 3	Cotia	55.227, de 22/12/2009		ETEC
2010				
17 4	São Paulo - Jaraguá	55.313, de 05/01/2010		ETEC
17 5	São Paulo - São Mateus	55.314, de 05/01/2010		ETEC
17 6	São Paulo - Perus	55.318, de 05/01/2010	55.644, de 29/03/2010	Gildo Marçal Bezerra Brandão
17 7	São Paulo - Uirapuru	55.321, de 06/01/2010		ETEC
17 8	São Paulo - Raposo Tavares	55.322, de 06/01/2010		ETEC
17 9	São Paulo - CEPAM	55.323, de 06/01/2010		ETEC
18 0	Nova Odessa	55.519, de 02/03/2010		ETEC
18 1	Francisco Morato	55.520, de 02/03/2010		ETEC
18 2	Olímpia	55.524, de 03/03/2010		ETEC
18 3	Ituverava	55.535, de 05/03/2010	14.892, de 26/10/2012	Professor José Ignácio Azevedo Filho
18 4	São Pedro	55.680, de 07/04/2010	55.680, de 07/04/2010	Gustavo Teixeira
18 5	Santa Rosa de Viterbo	55.681, de 07/04/2010		ETEC
18 6	Mairinque	55.682, de 07/04/2010		ETEC
18 7	São Paulo - Capela do Socorro	56.076, de 09/08/2010	14.583, de 07/10/2011	Irmã Agostina
18 8	Registro	56.090, de 16/08/2010		
18 9	Embu	56.228, de 23/09/2010		ETEC
19 0	Lorena	56.229, de 23/09/2010	56.229, de 23/09/2010	Padre Carlos Leônicio da Silva
19 1	Osasco II	56.230, de 23/09/2010		ETEC
19 2	Itararé	56.269, de 08/10/2010		ETEC
19 3	Cerquilha	56.414, de 19/11/2010		ETEC
19 4	São Paulo - Mandaqui	56.415, de 19/11/2010		ETEC
19 5	Lençóis Paulista	56.416, de 19/11/2010	14.558, de 22/09/2011	Cidade do Livro
19 6	Barueri	56.417, de 19/11/2010		ETEC
19 7	Itaquaquecetuba	56.418, de 19/11/2010		ETEC

198	Tietê	56.419, de 19/11/2010	56.419, de 19/11/2010	Dr. Nelson Alves Vianna
2011				
199	Presidente Prudente	57.096, de 01/07/2011	57.096, de 01/07/2011	Professor Adolpho Arruda Mello
200	São Paulo - Brooklin	57.114, de 07/07/2011	55.596, de 19/03/2010	Jornalista Roberto Marinho
201	Monte Alto	57.335, de 15/09/2011	57.335, de 15/09/2011	Alcides Cestari
202	São Paulo - Pirituba	57.336, de 15/09/2011	57.336, de 15/09/2011	Professora Doutora Doroti Quiomi Kanashiro Toyohara
203	Guariba	57.594, de 08/12/2011	57.594, de 08/12/2011	Bento Carlos Botelho do Amaral
2012				
204	São Paulo - Bairro de Santa Ifigênia	58.060, de 21/05/2012	Decreto 59.334, de 01/07/2013	ETEC Santa Ifigênia - Bairro de Santa Ifigênia
205	Santana de Parnaíba	58.159, de 22/06/2012	58.159, de 22/06/2012	ETEC Bartolomeu Bueno da Silva - Anhanguera
206	Ibaté	58.160, de 22/06/2012		ETEC de Ibaté
207	Itapetininga	58.161, de 22/06/2012	58.161, de 22/06/2012	ETEC Darcy Pereira de Moraes
208	Sorocaba	58.340, de 28/08/2012		ETEC de Sorocaba
209	Peruíbe	58.447, de 10/10/2012		ETEC de Peruíbe
210	São Paulo	58.610, de 28/11/2012	58.610, de 28/11/2012	ETEC de Esportes Curt Walter Otto Baumgart
2013				
211	Jandira	58.932, de 04/03/2013	58.932, de 04/03/2013	ETEC Prefeito Braz Paschoalin
2014				
212	Mairiporã	60.077, de 17/01/2014		ETEC de Mairiporã
213	São Paulo	60.100, de 27/01/2014		ETEC SEBRAE
214	Arujá	60.232, de 13/03/2014	60.232, de 13/03/2014	ETEC Professora Luzia Maria Machado
215	Santa Fé do Sul	60.319, de 01/04/2014		ETEC de Santa Fé do Sul
216	Caieiras	60.373, de 17/04/2014		ETEC de Caieiras
217	Apiaí	60.768, de 01/09/2014		ETEC Apiaí
218	Rio Grande da Serra	60.863, de 27/10/2014		ETEC de Rio Grande da Serra

FATECS

Cidade	Nº UNID.	Legislação - Criação	Legislação – Denominação	
2002				
São Paulo - Zona Leste	12	Decreto 46.524 de 01/02/2002	Decreto 54.659, de 10/08/2009	Extingue Decreto nº 46.524 - Cria Faculdade de Tecnologia - FATEC da Zona Leste
Jundiaí	13	Decreto 46.929 de 19/07/2002	Lei Estadual 15.211 de 18/11/2013	Deputado Ary Fossem Fatec de Jundiaí
Mauá	14	Decreto 46.930 de 19/07/2002		FATEC
2004				
Garça	15	Decreto 48.433 de 07/01/2004	Lei nº 15.513 de 16/07/2014	Deputado Julio Julinho Marcondes de Moura
Mococa	16	Decreto 48.434 de 07/01/2004	Lei Estadual 12.178, de 21/12/2005	Campus - Mário Robertson de Sylos
São José do Rio Preto	17	Decreto 48.435 de 07/01/2004	Lei Estadual 12.870, de 02/04/2008	Campus - Profª Olga Malluk Lopes da Silva
2005				
São Bernardo do Campo	18	Decreto 49.838 de 29/07/2005	Lei Estadual 14.427, de 29/04/2011	Adib Moises Dib
Cruzeiro	19	Decreto 50.176 de 04/11/2005	Lei Estadual 12.537, de 17/01/2007	Prof. Waldomiro May
2006				
Carapicuíba	20	Decreto 50.573 de 02/03/2006		FATEC
Itapetininga	21	Decreto 50.574 de 02/03/2006	Lei Estadual 13.672, de 10/09/2009	Professor Antonio Belizandro Barbosa Rezende
Marília	22	Decreto 50.575 de 02/03/2006	Lei Estadual 12.390, de 15/05/2006	Estudante Rafael Almeida Camarinha
Pindamonhangaba	23	Decreto 50.576 de 02/03/2006	Lei Estadual 12.662, de 11/07/2007	Prédio - Eng. José Renato Guaycuru San-Martin
Praia Grande	24	Decreto 50.577 de 02/03/2006		FATEC
Tatuí	25	Decreto 50.578 de 02/03/2006	Lei Estadual 12.874, de 02/04/2008	Prof. Wilson Roberto Ribeiro de Camargo
São Paulo – Zona Sul	26	Decreto 50.579 de 02/03/2006		FATEC
São José dos Campos	27	Decreto 50.580 de 02/03/2006	Lei Estadual 13.875, de 16/12/2009	Professor Jessen Vidal

Itaquaquecetuba	28	Decreto 51.330 de 05/12/2006		FATEC
Presidente Prudente	29	Decreto 51.331 de 05/12/06		FATEC
2007				
Santo André	30	Decreto 51.501 de 24/01/2007		FATEC
Mogi Mirim	31	Decreto 51.878 de 06/06/2007	Lei Estadual 13.795, de 04/11/2009	Arthur de Azevedo
Guarulhos	32	Decreto 52.059 de 15/08/2007		FATEC
São Caetano do Sul	33	Decreto 52.060 de 15/08/2007		FATEC
Jales	34	Decreto 52.122 de 03/09/2007		FATEC
2008				
Araçatuba	35	Decreto 52.639 de 21/01/2008	Lei Estadual 13.233, de 01/12/2008	Prof. Fernando Amaral de Almeida Prado
Capão Bonito	36	Decreto 52.640 de 21/01/2008		FATEC
Itu	37	Decreto 52.641 de 21/01/2008	Lei Estadual 13.237, de 01/12/2008	Dom Amaury Castanho
Jaboticabal	38	Decreto 52.642 de 21/01/2008	Lei Estadual 14.929, de 09/01/2013	Nilo de Stéfani
Piracicaba	39	Decreto 52.643 de 21/01/2008	Lei Estadual 14.655, de 26/12/2011	Deputado Roque Trevisan
Sertãozinho	40	Decreto 52.644 de 21/01/2008		FATEC
Bauru	41	Decreto 53.367 de 01/09/2008		FATEC
Bragança Paulista	42	Decreto 53.368 de 01/09/2008	Lei Estadual 13.889, de 22/12/2009	Jornalista Omair Fagundes de Oliveira
Catanduva	43	Decreto 53.369 de 01/09/2008		FATEC
Lins	44	Decreto 53.370 de 01/09/2008	Lei 14.605, de 26/10/2011	Professor Antonio SEABRA
Mogi das Cruzes	45	Decreto 53.371 de 02/09/2008		FATEC
São Paulo – Ipiranga	46	Decreto 53.372 de 02/09/2008		FATEC
São Sebastião	47	Decreto 53.373 de 02/09/2008		FATEC

2009				
Barueri	48	Decreto 54.465, de 19/06/2009	Lei Estadual 14.930, de 09/01/2013	Padre Danilo José de Oliveira Ohl
Diadema	49	Decreto 54.728, de 01/09/2009	Decreto 51.383, de 19/12/2006	Luigi Papaiz
Osasco	50	Decreto 54.729, de 01/09/2009	Lei 14.213, de 03/09/2010	Prefeito Hirant Sanazar
2011				
São Paulo – Tatuapé	51	Decreto 56.700, de 31/01/2011	Decreto 56.631, de 29/12/2010	Faculdade de Tecnologia Victor Civita
Taubaté	52	Decreto 56.701, de 31/01/2011		FATEC
São Paulo – Itaquera	53	Decreto 57.717, de 28/12/2011	Decreto 59.331, de 01/07/2013	FATEC de Itaquera - Professor Miguel Reale
2012				
Jacareí	54	Decreto 57.767, de 03/02/2012	Decreto 57.767, de 03/02/2012	FATEC
Pompéia	55	Decreto 58.004, de 24/04/2012	Decreto 58.004, de 24/04/2012	FATEC Shunji Nishimura
São Roque	56	Decreto 58.413, de 25/09/2012		FATEC
2013				
São Carlos	57	Decreto 59.934, de 10/12/2013		FATEC São Carlos
2014				
Cotia	58	Decreto 60.037, de 07/01/2014		FATEC Cotia
São Paulo	59	Decreto 60.078, de 17/01/2014		FATEC SEBRAE
Assis	60	Decreto 60.318, de 01/04/2014		FATEC de Assis
Campinas	61	Decreto 60.320, de 01/04/2014		FATEC de Campinas
Itapira	62	Decreto 60.358, de 10/04/2014	Lei Estadual 15.500, de 10/07/2014	Passa a denominar-se “Ogari de Castro Pacheco” a Faculdade de Tecnologia de Itapira
Bebedouro	63	Decreto 60.580 de 27/06/2014		FATEC de Bebedouro