

Política pública paulista para a educação profissional e tecnológica em seu processo de expansão

Renato Menezes Quintino

Daniel Capella Pereira

Sueli Soares dos Santos Batista

Ivanete Bellucci Pires de Almeida

Como citar: QUINTINO, R. M.; PEREIRA, D. C.; BATISTA, S. S. S.; ALMEIDA, I. B. P. Política pública paulista para a educação profissional e tecnológica em seu processo de expansão. *In:* BRANDÃO, C. F. *et al* (org.). **Políticas públicas educacionais:** questões e desafios contemporâneos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 59-106. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-015-0.p59-106>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

POLÍTICA PÚBLICA PAULISTA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM SEU PROCESSO DE EXPANSÃO

*Renato Menezes Quintino*¹⁹

*Daniel Capella Pereira*²⁰

*Sueli Soares dos Santos Batista*²¹

*Ivanete Bellucci Pires de Almeida*²²

Introdução

Os desafios e contradições do processo de globalização são os principais elementos que fazem da educação um instrumento tão importante e necessário para transformação social. Isso não implica afirmar que esse instrumento tenha sido usado para muito além da conformação social. Segundo Lastres (1999), esses desafios e contradições não se revelam, necessariamente, como um movimento que possibilita o acesso homogêneo e igualitário à informação e ao conhecimento. As relações de produção e de consumo em que o fluxo de mercadorias, pessoas e conhecimentos ocorre de um país ao outro, movem-se pelos interesses econômicos entre ofertantes e demandantes. Na acumulação flexível, pouco se observa o intercâmbio multilateral quando se trata de acordos de cooperação tecnológica, havendo assim uma concentração de elementos

¹⁹ Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps). Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (UPEP) – São Paulo – SP. Email: quintino.renato@gmail.com

²⁰ Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps). Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (UPEP) – São Paulo – SP. Email: danielcapellap@gmail.com

²¹ Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps). Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (UPEP) – São Paulo – SP. Email: suelissbatista@uol.com.br

²² Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps). Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (UPEP) – São Paulo – SP. Email: ivanete.bellucci@gmail.com

considerados estratégicos que garantem a vantagem competitiva de grandes conglomerados enquanto outros, periféricos, especializam-se em *comodities* e formação de capital humano para o trabalho precarizado (ANTUNES, 2018; HARVEY, 2013).

Há um processo de reengenharia que tem estimulado a automatização de processos que antes eram realizados pela força de trabalho humana. Esse processo de informatização e informalização das relações e postos de trabalho é uma tendência global. É observada, por um lado, uma tendência de aumento dos postos de trabalho de cunho informacional e intelectualizado. Por outro lado, os trabalhos de menor qualificação e especialização apresentam alta taxa de rotatividade e modelos de contratação mais instáveis como contratos temporários ou considerados sob a égide do empreendedorismo por necessidade. Tais tendências disseminadas em países desenvolvidos podem ser observadas em países em desenvolvimento, ocorrendo assim, em escala global, condições mais exíguas para o trabalho decente.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) instituiu o conceito de trabalho decente a partir do qual devem convergir seus quatro objetivos estratégicos: a) respeito às normas internacionais do trabalho, em especial aos princípios e direitos fundamentais do trabalho; b) promoção do emprego de qualidade; c) extensão da proteção social e d) fortalecimento do diálogo social (ONU, OIT, 2020). Esses objetivos estratégicos foram formulados para subsidiar as políticas públicas de inserção sociolaboral nos diferentes territórios. Mas a qualidade da educação, emanada pelas agências multilaterais, como é o caso do Banco Mundial, se expressa pela adoção de insumos relacionados a resultados avaliados por índices de desempenho (QUINTINO, 2020). O grande problema é o contingente de países, instituições e grupos sociais que estão

fora desse escopo, bem como, o caráter homogeneizador das recomendações de boa parte desses organismos multilaterais.

O estudo da história da educação no Brasil e as constantes mudanças impostas por Leis relativas a esse importante setor social evidenciam claramente o seu uso como instrumento político que viabiliza a organização da sociedade em atendimento a interesses que nem sempre convergiram aos desejos de progresso expressos em discursos ou atos normativos de seus governantes. Cabe destacar a amplitude e a indissociabilidade da educação com questões políticas, sociais e econômicas, conforme ressaltam Libâneo, Oliveira e Toschi (2017), sendo estes fatores muito importantes para a formação integral do indivíduo, mas contraproducentes sob a ótica neoliberal que prega a eficiência e a racionalização e otimização de recursos. O gerencialismo, nesse sentido, é uma tecnologia que explica, organiza e analisa os processos sociais e individuais na perspectiva da gestão e da autogestão otimizadas ao máximo.

Como consequência da difusão dos valores neoliberais Dardot e Laval (2016) mencionam um fenômeno social amplamente disseminado que os autores chamam de difusão do homem-empresa”. Esse conceito amplifica e propaga o neoliberalismo alterando a dinâmica nas relações econômicas, sociais e principalmente do trabalho. Tal conceito parte da premissa de que o indivíduo pode tornar-se empreendedor nos mais diversos âmbitos de sua vida, sendo este um redesenho do homem econômico em uma versão mais ativa e dinâmica. A educação e a imprensa exerceram papel fundamental na disseminação desse conceito, bem como organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia, que constantemente incluem e estimulam o ensino e os conceitos de indivíduo-

empresa e competências gerenciais para que sejam desenvolvidas nos estudantes pelos sistemas de ensino.

Diante do exposto torna-se necessário questionar se essas formulações são aplicáveis na construção e formação integral de indivíduos em uma sociedade, visto que há muitos aspectos envolvidos nesse processo, sendo muitos deles considerados contraproducentes do ponto de vista neoliberal. É também prudente questionar se tais conceitos e valores consideram as imensas desigualdades sociais presentes, sobretudo em países pobres, de modo que indivíduos sem condições básicas e direitos elementares aprendam a gerenciar a si, mesmo sem terem as necessidades básicas atendidas. Picanço (2015) tomando o trabalho decente como um parâmetro para a análise das desigualdades sociais na inserção laboral de jovens brasileiros a partir do estudo das relações de trabalho nas quais estão inseridos, construiu o Índice de Trabalho Decente (ITD). Os dados foram tabulados a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) dos anos 1993, 1998, 2003, 2008 e 2012. Esse estudo permitiu concluir que há, entre outros fatores, correlação entre ampliação de acesso à escolarização e ampliação do acesso a novos postos de trabalho, bem como o fato de que houve, no período analisado, a redução da desigualdade econômica, o que teve impacto sobre o trabalho infanto-juvenil, tornando-se os jovens ocupados em inserções mais decentes do que em períodos anteriores.

A agenda da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e da sua expansão vem acompanhada de demandas evidenciadas nas pesquisas que apontam para a inserção precoce no mundo do trabalho, para o desemprego e para a importância da profissionalização. O presente estudo tendo como objeto as políticas públicas para a educação debruça-se, especialmente sobre as políticas que recaem diretamente na formação para

o trabalho, ou seja, sobre a educação profissional e tecnológica. A ampliação de vagas na EPT é ponto pacífico, pois é importante que oportunidades de desenvolvimento e educação estejam ao alcance de todos. Entretanto, cabe destacar que a ampliação de quantidade quando desacompanhada de propósito e objetivos claros leva à queda na qualidade dos serviços prestados e, por fim, ao não atendimento do que inicialmente estava previsto.

A EPT, uma modalidade educativa que se apresenta na educação básica, em programas de qualificação profissional, chegando até os programas de pós-graduação nos formatos de mestrados e doutorados profissionais, tem sido pouco estudada. As pesquisas mais recorrentes são as que se referem à Rede Federal de EPT. Em São Paulo, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) se apresenta como principal ator da implantação desta agenda, combinando sua atuação com outros agentes como a Secretaria Estadual da Educação e as Secretarias Municipais. Assim, o presente estudo diz respeito às políticas educacionais para a EPT no Estado de São Paulo, buscando sua especificidade no que diz respeito ao seu processo de expansão que têm facetas diversas que podem ser observadas pela trajetória do CEETEPS, instituição *locus* dessa pesquisa.

Políticas públicas educacionais visando formação para o trabalho: especificidade da trajetória paulista

Na perspectiva de longa duração, buscando dar alguma sistematização para as experiências educacionais que se converteram em instituições, políticas e sistemas de ensino, onde se insere a EPT? Em particular, como identificar a especificidade da experiência paulista nesse contexto? Pode-se afirmar que as primeiras experiências no sentido de

constituir ainda que de maneira descontínua e intermitente o escopo de um sistema de educação profissional data do período compreendido entre a passagem do império para república.

A formação para o trabalho no Brasil ocorre de maneira mais sistemática desde o tempo do império ao se considerar, dentre outros, o desenvolvimento de aprendizagens laborais realizados nas Casas de Fundição e de Moeda e nos Centros de Aprendizagem de Ofícios Artesanais da Marinha do Brasil criados no ciclo do ouro. Durante o Brasil Império, de 1822 a 1889, o destaque é para a instalação das Casas de Educandos Artífices em dez províncias entre 1840 e 1865. Esse primeiro momento está associado a poderosos processos de expansão e mundialização, da propriedade, do comércio, do poder político e da fé, ou seja, se trata de uma conquista econômica, política e cultural (SANDER, 2005).

Em 1909, já na República, são criadas dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”. Destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, estabelecem-se como marco do início da Educação Profissional como política pública no Brasil, tendo sido instituídas por meio do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro. As primeiras ações para criação do ensino profissional no Brasil demonstraram a característica assistencialista, voltada para os menos favorecidos, porém não estavam desconectadas dos anseios econômicos vigentes no período. Segundo Kuenzer (2007), as escolas de aprendizes artífices apresentavam “a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas” (KUENZER, 2007, p. 27).

Enquanto no Brasil o discurso era para os pobres e desassistidos da sorte, em São Paulo, a burguesia cafeeira paulista já pensava em uma formação de mão de obra para a modernização econômica, especialmente

no campo (MORAES, 2003). De acordo com essa autora, a educação profissional em São Paulo é obra de um grupo de republicanos ligados a produção cafeeira responsáveis pela concentração e desenvolvimento industrial no Estado. No surgimento das escolas profissionalizantes públicas paulistas datando de 1911, já existia uma nítida separação entre o ensino popular, constituído pelas escolas primárias, isoladas e rurais, pelo ensino normal e pelo profissional, e a educação das elites, com as melhores escolas primárias, ginásios e as escolas superiores (MORAES, 2003, 2015; CARVALHO; BATISTA, 2012, a.).

Com o processo de desenvolvimento industrial na década de 1920 o discurso é pela necessidade de criação e implantação de mais escolas profissionais no Estado e no país. Em 1926 é realizado por Fernando de Azevedo um inquérito sobre a instrução pública no estado e procurava adaptar a organização do ensino profissional às determinações geradas pela racionalidade fabril. A partir de 1927 o Congresso Nacional aprova o projeto que torna obrigatória a oferta no país nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, sendo prevista uma instância de Inspeção do Ensino Profissional Técnico logo depois em 1930, quando da criação do Ministério da Educação. Na sequência, em 1937, o ensino profissional é tratado na Constituição Federal enfatizando-o como dever do Estado e definindo que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade.

Bryan (2008) destaca que em 1934 ocorreram reformas educacionais que descentralizaram o ensino oportunizando o surgimento dos Liceus de Artes e Ofícios no Estado de São Paulo e em seguida no Rio de Janeiro, Minas Gerais, na Bahia, e em Santa Catarina. As primeiras instituições de educação profissional focadas na formação do trabalhador industrial surgiram em 1920 com as escolas ferroviárias e por volta de 1940

foram ampliadas em escala nacional por meio do Serviço Nacional de Apoio a Indústria (SENAI). Em São Paulo os cursos ferroviários eram oferecidos a partir de parceria entre as companhias férreas e as escolas públicas profissionalizantes (CARVALHO; BATISTA, 2012a).

O Ministério de Educação e Saúde sob o comando de Gustavo Capanema deu nova estruturação a educação com a criação da Divisão do Ensino: primário; industrial; comercial; doméstico; secundário; superior; educação extraescolar e educação física. Nesse contexto de reforma educacional, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram à denominação de Liceus Industriais (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Em 1946 surgiu o Serviço Nacional de Apoio ao Comércio com a oferta de ensino profissional para comerciários nos programas de formação de Praticante de Comércio e Praticante de Escritório e especializações de balconistas, arquivistas, caixas-tesoureiro, taquígrafos e datilógrafos. Essas instituições surgiram sob influência europeia e norte americana, que disseminavam o uso das escolas de formação para o trabalho com foco no treinamento de mão de obra para interesses da indústria que emergia. Esses fatos sinalizaram uma tendência que se desenvolveu e influencia até os dias de hoje os rumos da EPT. Dessa forma, o histórico da educação profissional, por vezes se confunde com o conceito tradicional de trabalho, atividade remunerada que proporciona a subsistência da pessoa, desconsiderando a emancipação do indivíduo, o que efetivamente pode garantir sua autonomia e ascensão (WOLFF; RAMOS, 2017).

Faz parte dessa perspectiva um dualismo que revela as contradições sociais engendradas desde o período escravocrata. Mas segundo Ciavatta (2005), esse dualismo toma um caráter estrutural a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as

profissões e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e aqueles que deveriam ter uma formação profissional para exercer atividades estritamente ligadas à produção. Para Kuenzer e Grabowski (2006) essa dualidade “se manifestava inequivocamente nos modos de organização da produção, em que a distinção entre dirigentes e trabalhadores era bem definida, a partir das formas de divisão social e técnica do trabalho” (p. 17).

No ano de 1959 foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal as quais hoje compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em 1961, a primeira LDB, passou a permitir que os concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006).

Os anos 1970 e 1980 marcam, no capitalismo em esfera global, a passagem do fordismo para a acumulação flexível, algo que terá impactos importantes para o mundo do trabalho e também para a formação profissional. O encontro entre economistas de diversas instituições financeiras, que ficou conhecido como Consenso de Washington definiu medidas que incluíam redução de déficits fiscais, câmbio flutuante, privatização, desregulação e abertura comercial. Para Frigotto e Ciavatta (2006),

[...] Consenso de Washington [...] traça um programa ultraconservador monetarista de ajuste mediante reformas que permitissem a desregulamentação da atividade econômica, privatização do patrimônio público e a abertura, sem restrições, das economias nacionais (periféricas e semiperiféricas) ao mercado e competição internacional. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 42).

Nesse cenário, a EPT no país tem o desafio de superar a dualidade, desenvolver na prática o conceito de uma escola capaz de contribuir para a formação do cidadão emancipado e não simplesmente produzindo sujeitos para ocupar postos de trabalho. Este cidadão deve ter conhecimento suficiente para evoluir a partir da aquisição do conhecimento na escola. O reconhecimento da EPT como relevante, enquanto política pública, carrega esse desafio.

No Brasil, em pleno século XXI, a educação escolar ainda é um produto social, preconizado na Constituição Federal (CF) de 1988, desigualmente distribuído. O acesso a uma educação de qualidade ainda depende de fatores como classe socioeconômica, local de residência, gênero, entre outros. Esses fatores estão diretamente associados ao tipo de rede escolar a ser frequentado, seja pública ou particular (QUINTINO, 2020).

A LDBEN de 1996 dedica um capítulo especial à EPT, o Capítulo III do Título V, no qual trata dos níveis e das modalidades de educação e ensino, indicando que a educação profissional não é mais concebida como a parte diversificada da atual educação básica. A Lei dispõe que “a educação profissional [...] conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Foi a primeira vez que constou em uma lei geral da educação brasileira um capítulo específico sobre a EPT.

A EPT é, assim, apresentada como uma possibilidade de acesso para “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto” (BRASIL, 1996, Art. 39, parágrafo único). A EPT na Educação Básica ocorre na oferta de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, e nos de Educação Profissional Técnica de nível médio ou,

ainda, na Educação Superior, conforme o § 2º do artigo 39 da LDBEN/86.

A EPT, em conformidade com o disposto na LDBEN/96 de 1996, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Dessa forma, pode ser compreendida como uma modalidade na medida em que possui um modo próprio de fazer educação nos níveis da Educação Básica e Superior e em sua articulação com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância.

A EPT assim concebida não se confunde com a educação básica ou superior. Destina-se àqueles que necessitam se preparar para seu desempenho profissional, num sistema de produção de bens e de prestação de serviços, onde não basta somente o domínio da informação, por mais atualizada que seja.

Nas limitações ao desenvolvimento do ensino técnico integrado ao ensino médio ficaram evidentes as principais características da reforma da educação profissional dos anos 1990, no Brasil: o retorno formal ao dualismo escolar, na medida em que se aparta a educação profissional da educação regular; na concepção de educação que embasa essa reforma – a ruptura entre o pensar e o agir, e o aligeiramento da educação profissional; a subsunção da escola à cultura do mercado na formação do cidadão produtivo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006).

Essa concepção de educação se insere no contexto de hegemonia das políticas neoliberais e se afina à redução do papel do Estado. Retoma-se com essa reforma uma visão dualista do sistema educacional, destinando-se explicitamente a EPT ao atendimento de uma determinada classe social.

O Decreto n. 5.154, de julho de 2004, revogou o Decreto n. 2.208/97 e restituiu a possibilidade de articulação plena do ensino médio com a EPT mediante a oferta de ensino técnico integrado ao ensino médio. Manteve, entretanto, as alternativas anteriores que haviam sido fortalecidas e ampliadas com o Decreto n. 2.208/97 e expressavam a histórica dualidade estrutural da educação brasileira.

Não é possível dissociar a política pública paulista de EPT do que ocorre em nível federal. A expansão da EPT por meio do CEETEPS de alguma forma associável à criação da Rede Federal de EPT. Mas dadas as características próprias do Estado, é importante que nuances sejam consideradas.

O processo de industrialização brasileiro apresenta-se bastante concentrado na região sudeste do Brasil, notadamente no Estado de São Paulo. Mesmo havendo um processo de desindustrialização e de desconcentração produtiva desde a década de 1970, a região ainda concentrava mais de 55% do PIB nacional em 2011. São Paulo, no começo da década de 2010, ainda concentrava grande parte da atividade econômica regional e nacional, mas num processo crescente de diversificação por meio do crescimento do setor de serviços. Isso pode ser explicado pela reestruturação na indústria e na legislação trabalhista que ampliou o escopo da terceirização de atividades (GOMES; CARDOZO, 2015). Não é ocioso afirmar que esse contexto é um dos fatores que propiciaram a expansão da EPT pública em São Paulo, processo que se inicia no final dos anos 1990 e que se acirra entre 2007 e 2014.

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: histórico e expansão

Para Sacilotto (2016), a trajetória histórica da EPT brasileira e, em especial, a paulista exige a compreensão do percurso do CEETEPS. Essa instituição de ensino se tornou o principal instrumento e recurso institucional da implementação da política pública paulista de EPT. Em 1969, o CEETEPS nasceu com a missão de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia, mas no decorrer das décadas, acabou englobando também a educação profissional do Estado em nível médio, absorvendo unidades já existentes e construindo novas Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs) para expandir o ensino profissional a todas as regiões do Estado (CEETEPS, 2019).

A Resolução nº 2.001 do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE-SP) de 15/01/1968, constituiu um grupo de trabalho para estudar a implantação de uma rede de cursos superiores de tecnologia no estado de São Paulo, com o objetivo de formar profissionais com habilitações intermediárias de grau superior em campos prioritários da tecnologia e formar docentes para o ensino técnico. Em 09/04/1969, através da Resolução – CEE-SP nº 2.227, foi criada uma comissão especial para elaborar um projeto de criação do Instituto Tecnológico Educacional do Estado (CEE-SP, 1970). Pelo DECRETO-LEI Nº 06 de outubro de 1969, foi criado o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, com vinculação, à época, para fins administrativos à Secretaria da Educação e para fins financeiros à Secretaria da Fazenda (SÃO PAULO, 1969).

Conforme o artigo segundo do decreto-lei, tem por finalidade a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior, devendo para isso 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 como seu entrosamento com o trabalho. Além disso, 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, por fim, desenvolver outras atividades que possam contribuir para a consecução de seus objetivos.

Nesse período, segundo Oliveira (2020), a educação no Brasil está sendo pensada como a chave para o desenvolvimento do país numa perspectiva de modernização que significava a importação de ideias norte-americanas, principalmente considerando-se o modelo de gestão da escola que passa a ser pensado como uma empresa.

As características do CEETEPS irão se definindo no contexto de uma sociedade construída em mais de três séculos de escravidão e que tinha o trabalho manual como inferior ao mesmo tempo cultivando a cultura bacharelesca. O CEETEPS, uma entidade pública, lança seus cursos de tecnologia nesse contexto interno entrelaçado a uma política nacional subserviente aos Estados Unidos. Como fazer dessa instituição um centro tecnológico, é um desafio ainda presente.

Em 1970, começou a operar com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), com três cursos na área de Construção Civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios) e dois na área de Mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas). Era o início das Faculdades de Tecnologia do Estado. As duas primeiras foram instaladas nos municípios de Sorocaba e São Paulo (CEETEPS, 2019).

Tornou-se uma autarquia de regime especial, associada e vinculada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, através da Lei 952, de 31/1/76, justamente a lei que criou aquela Universidade. A relação com a universidade entre aproximações e distanciamentos é uma forma de construir a história dessa instituição. Com uma estrutura administrativa semelhante às universidades do estado de São Paulo, nos anos 1990 houve a discussão sobre a transformação do Centro em Universidade Tecnológica Paulista (UTP). Não havendo consenso entre os agentes envolvidos o projeto não vingou e a condição jurídica do CEETEPS, bem como sua relação com o ensino universitário permaneceu (MONTROYAMA, 1995; LIMA, 2020; SANTOS FILHO, 2008).

Pode-se dizer que começa embrionariamente nos anos 1980 um primeiro processo de expansão do CEETEPS, enfatizando seu trabalho de formação em ensino técnico de nível médio. Uma nova configuração assumiu o CEET “Paula Souza” a partir de 1981, com a integração de doze unidades de ensino técnico do 2º grau. Pelo decreto de 16.309, de 04 de dezembro de 1980, foram integradas seis das sete escolas técnicas conveniadas do Estado de São Paulo e, em fevereiro de 1982, pelo Decreto 18.421, seis escolas técnicas da rede de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (CEE-SP, 1970). Pelo Decreto Nº 19.403, de 20 de agosto de 1983, e Decreto Nº 18.421, a denominação das escolas conveniadas integradas ao CEET “Paula Souza” passou a ser a de escolas técnicas estaduais, uniformizando a denominação de suas unidades de ensino de 2º grau.

O CEETEPS se constituiu assim em uma instituição autárquica com fins educacionais, mantida pelo Governo do Estado de São Paulo, que ministra por meio de suas unidades de ensino, cursos técnicos de nível

médio nas Escolas Técnicas (ETEC) e cursos tecnológicos de nível superior nas Faculdades de Tecnologia (FATEC), além disso, conta com um programa de pós-graduação, *stricto e lato senso*. Atualmente, o CEETEPS está presente em mais de 322 municípios, administra 223 ETECs, oferecendo os ensinoss técnico, técnico integrado ao médio, médio, nas modalidades presencial, semipresencial, online, educação de jovens e adultos (EJA) e especialização técnica, totalizando mais de 208 mil estudantes matriculados. São oferecidos mais de 151 cursos técnicos, além do ensino médio. No Ensino Superior, através das 73 FATECs, detém mais de 85 mil discentes matriculados em mais de 77 diferentes cursos.

Mas a expansão da EPT ocorrida em São Paulo por meio do CEETEPS não se dá somente por conta do aumento de vagas, mas também na capilaridade da instituição por um programa de descentralização conhecido como Programa de Classes Descentralizadas. Conforme relatório anual do governo no exercício de 2018, o CEETEPS conta com 269 classes descentralizadas (CDs), sendo 144 em parceria com prefeituras do interior e 125 em parceria com a Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), destas, 21 foram implantadas em 2018, totalizando mais de 25 mil estudantes matriculados.

O CEETEPS está vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo (SDE-SP). Também são vinculados à Secretaria, a Agência Paulista de Promoção de Investimentos e Competitividade (INVESTES São Paulo), a Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESP), o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), o Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN), além das faculdades e universidades estaduais: Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual

Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). A pasta tem como seus principais eixos de atuação a atração de novos investimentos: nacionais e internacionais para o Estado; ações em ciência, tecnologia e inovação; implantação de parques tecnológicos; iniciativas de fomento a Arranjos Produtivos Locais (APLs); além da instalação de incubadoras de empresas e centros de inovação (SÃO PAULO, 2019).

A EPT em São Paulo e o CEETEPS foram influenciados por 3 diferentes grupos políticos diferentes. O primeiro foi durante a ditadura militar, pelo partido da aliança renovadora nacional (ARENA), no segundo momento, após o período ditatorial, o partido da Moderada Democracia Brasileira (PMDB), e a partir de 1995 até o ano de 2020 o grupo político à frente do Estado de São Paulo é o partido da social democracia brasileira – PSDB (FIALA, 2016).

A pesquisa de Fiala (2016) obedece ao recorte de ampliação das Fatecs compreendido entre 1969 e 2007. Inicialmente adotamos a periodização de Fiala (2016) para o processo de expansão do CEETEPS que passou por três períodos, sendo o primeiro classificado como moderado, considerando demandas regionais, levantadas por meio de estudos e diagnósticos de regiões específicas dos quais não se podem descartar possíveis interesses políticos que direcionaram a escolha das cidades atendidas. Esse primeiro período diz respeito à anexação das escolas técnicas da rede estadual ao CEETEPS entre os anos 1980 e 1990 conforme já mencionado nesse estudo. Nesse primeiro período, mais demorado e gradual, a expansão se deu por acréscimo de unidades educacionais.

O segundo período de expansão a autora denomina como de rápida escala e se deu entre os anos de 2002-2007 como fruto de estudos

realizados em 2001 pelo Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo (CRUESP) – instituição formada por reitores da USP, Unicamp e Unesp e pelos Secretários de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia e da Educação – e apresentados ao governador do Estado de São Paulo. Novas unidades escolares paulatinamente foram criadas.

Já a terceira fase de expansão que também se deu em grande escala começou após a construção e aprovação do Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo. Foi um planejamento de longo prazo em áreas estratégicas e vitais para o desenvolvimento de áreas consideradas essenciais do setor público.

Com isso, identificar a situação da autarquia, desde como foram destinados os recursos públicos até a quantidade de alunos, discriminados por período de gestão é fundamental, principalmente a partir do momento em que o seu processo de expansão se inicia e se consolida. O estudo de Fiala (2016) se refere a um recorte temporal ao qual escapa o auge do processo de expansão que, nos limites deste estudo, consideramos justamente a partir de 2008.

Essas fases de expansão estão diretamente associadas às diferentes gestões de diferentes governadores do Estado de São Paulo que, dando a essa instituição a centralidade na política pública de EPT, utilizou-a como instrumento e laboratório de diferentes maneiras.

Assim, em complemento ao estudo de Fiala (2016), conforme Quintino (2020), identificamos que desde 1999 até o presente momento ocorreram 5 períodos com distintos governantes. Além dessa associação com os governos vigentes em cada período, foi possível fazer associação entre essa expansão e o financiamento do Banco Mundial para a educação pública no Estado de São Paulo. É possível observar essa trajetória

considerando a Lei Orçamentária Anual de cada exercício, bem como dos relatórios anuais do governo publicados pela Secretaria da Fazenda e Planejamento do Estado de São Paulo (SFP-SP).

Considerando o período 1, de 1999 até 2002, o governador era Mário Covas Junior até 2001, quando após seu falecimento, assumiu Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho até 2006, iniciamos nosso levantamento com a dotação inicial prevista para lei orçamentária de 1999 até 2002. Identificamos os valores liquidados disponibilizados pela SFP-SP extraídos do Sistema Integrado de Administração Financeira para Estados e Municípios (SIAFEM/SP), e informações disponibilizadas nos relatórios anuais do governo referentes ao CEETEPS, como quantidade de ETECs, FATECs, trabalhadores ativos e inativos, CDs, alunos e cursos, conforme sistematizado na tabela 1. O que se apresenta na Tabela pode ser associado ao que Fiala (2016) considera como ainda o primeiro período de expansão, no final dos anos 1990, ainda moderada. Nesse momento começa a expansão não mais por incorporação de unidades, mas por criação de novas Etecs e Fatecs.

TABELA 1 - PERÍODO 01 – GOVERNO SP 1999-2002

ANO	1999	2000	2001	2002
LEI Nº	10.151, 30/12/1998	10.479, 29/12/1999	10.707, 29/12/2000	11.010, 28/12/2001
INICIAL	R\$ 120.947.781,00	R\$ 163.131.462,00	R\$ 146.996.607,00	R\$ 167.561.798,00
LIQUIDADO	R\$ 128.075.751,25	R\$ 143.634.657,24	R\$ 163.697.699,71	R\$ 202.804.493,47
ETEC	99	99	99	103
FATEC	9	9	9	14
TRAB. ATIVOS	8.198	7.982	8.104	8.398
TRAB. INATIVOS	367	387	414	434
CD	23	59	70	84
ALUNOS	86.778	88.412	100.127	90.753
Nº CURSOS 2º	148	137	181	158
Nº CURSOS 3º	24	24	15	28

Fonte: Quintino (2020)

Considerando o período 2 de 2003 até 2006, o governador era Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho até 2006, quando se licenciou para concorrer à presidência da República Federativa do Brasil. Assumiu então Cláudio Salvador Lembo até o final do ano, quando então José Serra assumiria. A partir da dotação inicial prevista para lei orçamentária de 2003 até 2006, identificamos os valores liquidados disponibilizados pela SFP-SP extraídos do SIAFEM/SP, e informações disponibilizadas nos relatórios anuais do governo referentes ao CEETEPS, como quantidade de ETECs, FATECs, trabalhadores ativos e inativos, CDs, alunos e cursos, conforme sistematizado na tabela 2. Digamos que há nesse período, conforme considerou Fiala (2016), uma aceleração desse processo de expansão que irá se consolidar no período seguinte.

TABELA 2 - PERÍODO 02 - GOVERNO SP 2003 – 2006

ANO	2003	2004	2005	2006
LEI Nº	11.332, 27/12/2002	11.607, 29/12/2003	11.816, 30/12/ 2004	12.298, 8/03/2006
INICIAL	R\$ 221.617.348,00	R\$ 225.718.412,00	R\$ 260.607.524,00	R\$ 337.272.452,00
LIQUIDADO	R\$ 190.579.017,02	R\$ 245.006.455,58	R\$ 273.043.060,97	R\$ 374.921.080,98
ETEC	103	105	109	126
FATEC	14	17	20	26
TRAB. ATIVOS	8.600	8.835	9.437	10.345
TRAB. INATIVOS	483	478	558	579
CD		25	25	45
ALUNOS	97.657	97.282	106.054	119.683
Nº CURSOS 2º	158	158	158	73
Nº CURSOS 3º	28	28	28	34

Fonte: Quintino (2020)

Considerando o período 3 de 2007 até 2010, assumiu o governador era José Serra Chirico até 2010, quando se licenciou para concorrer à presidência da República Federativa do Brasil. Nessa circunstância o governo ficou sob a responsabilidade de Alberto Goldman até o final do ano, quando então José Serra assumiria. A partir da dotação inicial prevista para lei orçamentária de 2007 até 2010, identificamos os valores liquidados disponibilizados pela SFP-SP extraídos do SIAFEM/SP, e informações disponibilizadas nos relatórios anuais do governo referentes ao CEETEPS, como quantidade de ETECs, FATECs, trabalhadores ativos e inativos, CDs, alunos e cursos, conforme sistematizado na tabela 3. Esse terceiro período aqui considerado se pode afirmar como o auge da expansão que ganhará estabilidade no período seguinte. É importante considerar esses dados que avançam em relação ao estudo feito por Fiala (2016).

TABELA 3 - PERÍODO 03 – GOVERNO SP 2007 – 2010

ANO	2007	2008	2009	2010
LEI Nº	12.549, 2/03/2007	12.788, 27/12/2007	13.289, 22/12/2008	13.916, 22/12/2009
INICIAL	R\$ 437.564.466,00	R\$ 678.515.591,00	R\$ 1.007.882.089,00	R\$ 1.003.151.051,00
LIQUIDADADO	R\$ 460.149.742,30	R\$ 732.759.802,94	R\$ 991.705.343,45	R\$ 1.215.357.357,18
ETEC	138	151	173	198
FATEC	33	47	49	49
TRAB. ATIVOS	10.836	11.765	13.524	16.972
TRAB. INATIVOS	622	656	699	736
CD	45	56	45	107
ALUNOS	123.817	151.000	185.000	196.000
Nº CURSOS 2º	82	86	101	101
Nº CURSOS 3º	36	45	47	51

Fonte: Quintino (2020)

A tabela 4 refere-se ao período de 2011 até 2014, referente ao governador Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho até sua reeleição em 2015. A partir da dotação inicial prevista, identificamos os valores liquidados e informações disponibilizadas nos relatórios anuais do governo referentes ao CEETEPS. O período de 2011-2014 revela que a expansão vertiginosa havia cessado.

TABELA 4 - PERÍODO 04 – GOVERNO SP 2011 - 2014

ANO	2011	2012	2013	2014
LEI Nº	14.309, 27/12/2010	14.675, 28/12/2011	14.925, de 28/12/2012	15.265, 26/12/ 2013
INICIAL	R\$ 1.250.534.184,00	R\$ 1.327.473.055,00	R\$ 1.672.731.613,00	R\$ 1.843.598.055,00
LIQUIDADO	R\$ 1.339.235.460,27	R\$ 1.339.469.842,21	R\$ 1.852.398.791,46	R\$ 1.770.041.645,96
ETEC	202	210	212	218
FATEC	52	55	56	63
TRAB. ATIVOS	18.628	18.858	19.188	19.569
TRAB. INATIVOS	617	875	198	148
CD	244	219	266	215
ALUNOS	267.560	281.545	296.000	299.000
Nº CURSOS 2º	101	120	91	91
Nº CURSOS 3º	61	62	53	53

Fonte: Quintino (2020)

O período 5 de 2015 até 2018 refere-se ao governador Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho, quando se licenciou para concorrer à presidência da República Federativa do Brasil. Assumiu então Márcio Luiz França Gomes até o final de 2018, quando então João Agripino da Costa Doria Junior assumiria. A partir da dotação inicial prevista para lei orçamentária de 2015 até 2018, identificamos os valores liquidados disponibilizados pela SFP-SP extraídos do SIAFEM/SP, e informações disponibilizadas nos relatórios anuais do governo referentes ao CEETEPS, como quantidade de ETECs, FATECs, trabalhadores ativos e inativos, CDs, alunos e cursos, conforme sistematizado na tabela 5. Esse período, passado o auge da expansão, dá sinais de uma estabilização desse crescimento do número de unidades do CEETEPS.

TABELA 5 - PERÍODO 05 – GOVERNO SP 2015 – 2018

ANO	2015	2016	2017	2018
LEI Nº	15.646, 23/12/2014	16.083, 28/12/2015	16.347, 29/12/2016	16.646, 11/01/2018
INICIAL	R\$ 2.098.501.134,00	R\$ 2.226.173.864,00	R\$ 2.296.673.041,00	R\$ 2.423.692.043,00
LIQUIDADO	R\$ 1.876.585.319,47	R\$ 2.106.902.575,52	R\$ 2.230.369.523,92	R\$ 2.418.911.002,75
ETEC	219	220	221	223
FATEC	65	66	68	72
TRAB. ATIVOS	18.787	18.863	18.698	18.826
TRAB. INATIVOS	1.099	1.100	1.177	1.207
CD	311	294	259	269
ALUNOS	283.804	292.000	288.000	291.000
Nº CURSOS 2º	137	137	137	137
Nº CURSOS 3º	72	72	72	77

Fonte: Quintino (2020)

Entre 2007, quando a instituição contava com pouco mais de 120 mil alunos, fecha-se o ano de 2018 com quase 300 mil. Esse e outros dados constantes nas tabelas 1 a 5 mostram que o período que vai do auge da expansão até um processo de estabilização desse crescimento carece de estudos mais aprofundados. De todo modo, é possível afirmar que conforme disponível nos relatórios anuais do governo desde 1999, existe uma sinergia entre o BID e os governos de todos os 5 períodos, pois em todos os relatórios existem recursos oriundos de empréstimos junto ao banco, seja para o setor de saneamento, energia, infraestrutura, educação e outros.

A questão do financiamento é um aspecto fundamental a ser aprofundado por ser capaz de revelar como essa expansão foi possível e também para verificar os limites de sua viabilidade econômica num cenário

em que se consolida a ênfase nas parcerias público privadas e a participação direta nas políticas e na gestão educacional pública de organizações não governamentais. Quintino, Lima e Batista (2019) em estudo específico sobre o financiamento da EPT em São Paulo concluíram que:

[...] por maior que seja o arcabouço legal sobre financiamento público com a garantia de metas, objetivos e definições da educação pública brasileira e, em especial a educação pública paulista, em todos os seus níveis, não há, para a maioria destes níveis, qualquer vinculação orçamentária que defina perenemente um financiamento que possa garantir a oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade (QUINTINO; LIMA; BATISTA, 2019, p. 122-123).

As classes descentralizadas, surgidas em 1999, num total de 23, chegaram em 2018 ao montante de 269. Desse total, 144 existem em parceria com prefeituras do interior e 125 em parceria com a SEE-SP. Destas, 21 foram implantadas em 2018, totalizando mais de 25 mil estudantes matriculados (QUINTINO, 2020).

A ampliação da oferta educativa no formato de classes descentralizadas é algo tão relevante quanto à ampliação do número de Etecs e Fatecs, garantindo à instituição uma maior capilaridade territorial e também quanto ao incremento de parcerias com outras instituições públicas e privadas. Essa constatação exige um olhar mais atento nessa trajetória institucional que se confunde com o próprio processo de elaboração, implementação e agenda das políticas de EPT no Estado de São Paulo.

O programa educacional das classes descentralizadas

Procurando dar continuidade à uma compreensão mais aprofundada do tema a pergunta que orienta a presente seção é o que são as Classes Descentralizadas do CEETEPS no processo de expansão do ensino técnico de nível médio e qual é sua função atendimento de demandas socioeconômicas no Estado de São Paulo? Assim, nessa seção, objetivamos demonstrar e compreender o que são as classes descentralizadas e identificar os seus reflexos no processo de expansão da oferta de vagas e no atendimento de demandas sociais e econômicas no Estado de São Paulo. Para que tal objetivo fosse alcançado foi necessário interpretar normas e documentos que regulam e instituem as Classes Descentralizadas e analisar informações relativas ao histórico, ao processo de implantação e a continuidade do programa educacional.

A pesquisa de Arcanjo (2017) tendo como objetivo compreender os desafios enfrentados pelas políticas públicas para a EPT e o papel das classes descentralizadas, visando à inserção no mundo do trabalho e a qualificação profissional foi o primeiro estudo nesse sentido. O autor constatou aspectos positivos das classes descentralizadas enquanto instrumento de democratização do ensino técnico e atendimento às regiões da cidade em que jovens têm dificuldade para se profissionalizar. Segundo esse estudo, as Classes Descentralizadas ganharam um significado que transcendeu a função de um programa pontual para atendimento de demandas específicas e se tornou um instrumento de valorização da comunidade escolar que atende. Sua pesquisa contemplou a coleta e a análise de histórias de atores envolvidos no cotidiano do programa educacional de Classes Descentralizadas. Arcanjo (2017) estudou as teorias e práticas que fundamentam a implantação do projeto das classes descentralizadas nas Unidades do CEETEPS detendo-se no caso específico

da Classe Descentralizada na Escola Estadual Profa. Carmosina Monteiro Vianna, na zona norte de São Paulo.

Considerando os resultados obtidos em sua pesquisa evidenciou a carência de estudos mais aprofundados sobre o significado desse Programa e da gestão dos projetos que ocorrem no formato de classes descentralizadas. As diferenças entre a pesquisa de Arcanjo (2017) e o estudo que ora apresentamos servem para complementar e elucidar uma temática ainda pouco explorada. Nessa trajetória, o presente estudo é o resultado, sobretudo das pesquisas de mestrado de Quintino (2020) e Pereira (2020).

Embora a ênfase aqui dada seja o Programa Classes Descentralizadas do CEETEPS, é importante destacar que esse tipo de estratégia não é tão recente e não apenas vinculada à EPT. A Lei Estadual nº 3.306, de 27-12-1955, permitia a criação de escolas isoladas, para sua instalação era exigido um número mínimo de 40 crianças em condições de matrícula num raio de 2 km das sedes de município, ou de 15 alunos se localizadas a 30 km das sedes de distrito ou na zona rural.

No final da década de 1960, o conceito de organização de escolas de emergência ou de classes de emergência, que já vinha sendo utilizado pela Administração da rede estadual, foi regulamentado por meio do Decreto-lei nº 177, de 31-12-1969 e foi proibida a instalação dessas escolas/classes em zonas urbanas dos municípios (CEE-SP, 1999).

Na década de 1970, notadamente em meados de 1976, com a implementação da LDB nº 5.692 de 1971, a denominação Escola Estadual de 1º e 2º Graus é introduzida e regulamentada por meio do Decreto 7.709, de 18-03-1976. Logo a seguir, por meio da Resolução SE nº 111, de 05-10-1979, as escolas estaduais isoladas foram transformadas ou em

classes provisórias, quando localizadas na zona urbana, ou em escolas rurais de emergência, quando situadas na zona rural (CEE-SP, 1999).

O processo de reorganização da rede física começou a ser descentralizado a partir de 1980, atribuindo aos Diretores Regionais de Ensino a competência em relação às escolas isoladas e de emergência, podendo expedir atos de transformação das escolas, de acordo com o número de classes mantidas.

Na segunda metade dos anos 1990, com a implantação do sistema informatizado para o cadastramento e controle de escolas, alunos, de cargos e funções a serem preenchidos nas mesmas, bem como com a promulgação da LDB e com a implementação das Normas Regimentais para as Escolas Estaduais, aprovadas pelo Parecer CEE-SP nº 67/98, todas as unidades escolares mantidas pela SEE-SP passaram a denominar-se simplesmente Escolas Estaduais, sem a identificação do tipo de escola e de ensino (CEE - SP, 1999).

O Conselho Estadual da Educação (CEE), por meio da Indicação nº 8 e da Resolução nº 6 de 1999 tipifica e estabelece normas para as classes descentralizadas no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Segundo esta normatização “classe descentralizada” é um programa educacional de oferta de vagas na área da educação, e consiste em salas de aula instaladas em prédio diferente de uma unidade escolar convencional, sendo esta, vinculada e dependente, do ponto de vista administrativo e pedagógico, de uma unidade escolar autônoma (CEE, 1999).

Esta forma de oferta de educação assemelha-se a modelos existentes pelo país como “Escola vinculada”, “Extensão” ou “Classe fora do prédio”. Em 1999, com o aumento da demanda do Ensino Fundamental a Secretaria Estadual da Educação iniciou convênios com Prefeituras para realocação de classes em prédios municipais, sendo este um dos

importantes marcos para a unificação de normas e regulamentos acerca deste programa.

A partir de então a implantação de uma Classe Descentralizada está condicionada à aprovação da Supervisão de Ensino, quando esta classe estiver localizada sob a mesma jurisdição da unidade vinculada e pelo CEE, quando estas estiverem sob jurisdições diferentes. Para a autorização de abertura de uma classe descentralizada é necessário apresentar um projeto voltado para o atendimento de uma demanda social específica e evidenciar condição física, financeira, pedagógica e técnica administrativa. Entretanto, todas as rotinas secretariais e administrativas são realizadas na unidade sede. A oferta possui prazo determinado de quatro anos a partir da implantação e pode ser prorrogada mediante pedido junto ao órgão competente pela aprovação. (CEE, 1999).

A deliberação Nº6 de 1999 do CEE-SP também estabeleceu regras para o funcionamento de cursos que, por razões especiais, são ministrados fora da sede do estabelecimento de ensino por meio de classes descentralizadas. Observa-se nos parágrafos 1º e 2º do Artigo 2º que a instituição conta com Supervisão delegada pela SEE-SP. Mesmo o CEETEPS possuindo o próprio grupo de supervisão escolar, o CEE-SP estabelece que cabe ao órgão de supervisão da SEE-SP a responsabilidade de aprovar o projeto educacional de descentralização, autorizar a instalação e funcionamento das classes e, vencido o prazo de 4 anos de execução do projeto, promover a avaliação prevista no § 1º do Artigo 3º, para de prorrogação ou renovação da autorização.

A norma prevê diretrizes e busca esclarecer os parâmetros necessários para a implantação de uma classe descentralizada, conforme orienta o artigo 4º. Embora regulamentada em 1999, é possível encontrar o parecer 55/1994 que se refere a um exemplo de aprovação para

implantação de uma classe descentralizada. Este documento diz respeito a instalação de uma classe no Hospital Regional do Vale do Ribeira para a oferta da habilitação técnica de nível médio em Patologia Clínica, a decisão do CEE foi favorável a implantação. Este registro ilustra a função do programa que teve em seu início no Estado de São Paulo na década de 1980 com demandas voltadas para a área da saúde.

A lógica dos anos 1990 permanece ao longo dos anos 2000. O parecer 382/2005 também apresenta decisão favorável quando da implantação da Classe Descentralizada. A solicitação foi realizada pela Fundação Bradesco para oferta do curso Técnico Agrícola com Ênfase na Cadeia Produtiva da Cana-de-Açúcar, nos municípios de Itapira e Catanduva, com classes na Usina Virgolino de Oliveira S/A Açúcar e Álcool - unidade Itapira e na unidade Catanduva. Este parecer demonstra a amplitude e a diversidade das parcerias envolvidas no programa, pois articula os interesses de uma empresa privada e uma fundação. Outro exemplo mais recente de aprovação foi expresso pelo parecer 80/2017, que consistiu no pedido de abertura de classe descentralizada do curso técnico em Enfermagem, no Hospital Municipal do M'Boi Mirim, na cidade de São Paulo, pela Escola de Saúde CEJAM, sendo esta uma instituição de direito privado e sem fins lucrativos. Este documento explicita a possibilidade de implantação para além da esfera pública.

Tais decisões passaram pelo CEE devido as diferentes jurisdições envolvidas entre a instituição requerente e a responsável pela instalação da classe. Cabe ressaltar que as classes descentralizadas requeridas por instituições que estejam sob a mesma jurisdição, têm seus projetos avaliados pela supervisão de ensino responsável por sua região, não sendo necessária, neste caso, a deliberação do CEE.

Há que se considerar que essas solicitações partiram de instituições de direito privado que identificaram e buscaram suprir necessidades, entretanto, cabe questionar se a oferta de vagas durante o período de vigência do programa efetivamente contribuiu para o desenvolvimento econômico e social da região ou apenas está subordinada a interesses econômicos das instituições que pleitearam a implantação da classe descentralizada?

A descentralização e independência não se faz presente nos processos burocráticos, pois a emissão de documentos se dá por meio da unidade escolar que é administrativamente vinculada e responsável pela classe descentralizada, sendo assim, a guarda de arquivos e a expedição de atas, declarações, planos e registros são de responsabilidade da instituição vinculada. Desta forma, cabe questionar se não seria necessária uma forma de acompanhamento específico do volume de oferta de vagas neste formato para que fossem possíveis análises e investimentos no sentido de consolidar, ampliar ou até extinguir o programa em determinadas regiões conforme o potencial de atendimento às demandas das regiões de atuação.

O termo “classe descentralizada” se aplica ao aspecto físico e territorial, uma vez que os alunos e docentes atuam em local distinto da unidade vinculada. Para efeitos estatísticos as classes pertencentes ao programa são consideradas para o Censo Escolar como unidades autônomas, tal como uma escola técnica convencional. Este fato se confirma quando é efetuado o levantamento de informações na base de dados do INEP, pois não consta nenhum dado específico sobre este modelo de atendimento às demandas educacionais. Este fato dificulta o acompanhamento da amplitude deste tipo de programa educacional, bem como o estudo e a análise de sua capacidade de responder às demandas sociais que pretende atender.

A consulta da sinopse estatística do INEP não apresenta o volume de matrículas segregado entre escolas autônomas e Classes Descentralizadas, entretanto, os pareceres levantados demonstram as possibilidades de aplicação do programa analisado nesta pesquisa. A autorização da oferta de Classes Descentralizadas para instituições públicas e privadas ilustra a descentralização das responsabilidades que pertenciam ao Poder Público para outras organizações.

Essa flexibilidade na organização das escolas para atendimento das diferentes demandas educacionais da população, do ponto de vista pedagógico, pode até mesmo apresentar deficiências na equipe de professores, pessoal técnico e administrativo e à existência de materiais e equipamentos mais condizentes com o avanço científico e tecnológico que devem estar à disposição de alunos e docentes. Contudo, ainda persiste em algumas regiões do Estado de São Paulo, intensa mobilidade da população, com reflexos no fluxo de escolarização, exigindo por parte da Administração soluções temporárias e emergenciais na oferta da educação escolar obrigatória e da educação profissional.

A rede pública estadual de São Paulo há muitos anos deixou de manter escolas isoladas, a fim de evitar o isolamento a que seus professores e alunos estavam sujeitos. Assim, excepcionalmente, e sempre que uma demanda mínima existir, são instaladas classes ou escolas vinculadas a outro estabelecimento de ensino, o que permite que alunos e professores dessas classes possam contar com o apoio administrativo e pedagógico de uma escola próxima. Com o aumento da demanda por ensino médio e o início de parcerias do Estado com as Prefeituras para o atendimento do ensino fundamental, a SEE-SP se viu na obrigação de manter unidades escolares com número reduzido de classes, vinculadas à escola estadual mais próxima, em prédio de escola municipalizada.

A instalação de classes emergenciais para atender aos anseios da população, que num passado recente reivindicava o ensino fundamental, agora passa a reivindicar também o ensino médio, o que demonstra a transformação do nível educacional da população escolar no estado de São Paulo (CEE-SP, 1999).

Considerando a sua representatividade no Estado de São Paulo, o CEETEPS também implantou Classes Descentralizadas visando aumentar sua abrangência e ampliar o número de vagas em regiões que não contavam com Etecs nas imediações. Os registros da CETEC apresentam a primeira classe descentralizada sob a administração do CEETEPS já em 1998, sendo esta informação a mais antiga disponibilizada na ferramenta de acesso ao banco de dados.

Como vimos na seção anterior, entre os anos 1999 a 2018, o número de classes descentralizadas cresceu vertiginosamente, acompanhando o processo de expansão do CEETEPS. Os dados demonstram a proporção tomada pelo programa e fica evidente a sua consolidação como um instrumento responsável pelo atendimento de demandas educacionais e sociais no Estado, num formato bastante conveniente à maneira como a oferta de EPT foi se constituindo.

A pesquisa documental no portal eletrônico do CEETEPS permitiu o acesso a documentos que ilustram como o processo de expansão por meio de Classes Descentralizadas ocorreu. O documento denominado “Termo de Cooperação Técnico-Educacional” 021/2011 celebra a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional Gratuita do Estado de São Paulo. Este documento tem como objetivo o desenvolvimento de oferecer aumento de oferta de vagas em cursos técnicos por meio da utilização de espaços da Secretaria Municipal de

Educação da Cidade de São Paulo para a implantação de Classes Descentralizadas do Centro Paula Souza.

O documento cita a implantação de habilitações profissionais técnicas de nível médio no eixo de Gestão e Negócios, Comunicação e Informação e Produção Cultural e Design. Está explícito no documento a possibilidade de ampliação para outros eixos mediante demandas locais, mas não deixa claro quem seriam os atores com direito a pleitear o programa. De qualquer forma, dados de 2019 da CETEC revelam a concentração dos cursos oferecidos pelas Classes Descentralizadas vinculadas ao CEETEPS no eixo tecnológico de Gestão e Negócios, com 85% das vagas ofertadas.

Está destacado, no convênio, que o CEETEPS fica responsável pela aquisição de equipamentos necessários para os laboratórios e o desenvolvimento dos cursos, bem sua manutenção. É também função do CEETEPS implantar as classes, supervisionar e dirigir a unidade do ponto de vista pedagógico e administrativo.

A busca no portal eletrônico do CEETEPS também revelou o Convênio de Cooperação Técnico Educacional 015/2013 que celebra a parceria entre o CPS e a Secretaria de Estado da Educação com o objetivo de consolidar o “Programa de Expansão da Educação Profissional Gratuita do Estado de São Paulo II”. O documento possui teor similar ao convênio com a Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, mas exclui as habilitações técnicas do eixo tecnológico de Produção Cultural e Design, mantendo os eixos de Gestão e Negócios e Informação e Comunicação como as possibilidades de implantação.

Além dos registros citados há também um modelo de Convênio de Cooperação Técnico Educacional entre o CEETEPS e Prefeituras Municipais. Este documento não possui delimitação de eixo tecnológico

ou habilitação, mas exige que o município custeie a alimentação e o transporte de alunos e professores, além da aquisição e manutenção de equipamentos necessários para atividades práticas, material didático e de consumo para a oferta da habilitação.

Tais documentos evidenciam claramente a função do programa de classes descentralizadas no processo de expansão da Educação Profissional no Estado de São Paulo e oferecem respostas aos levantamentos quantitativos expressos nas tabelas que ilustram essa pesquisa.

O programa educacional das Classes Descentralizadas nasce com um propósito específico explicitado em seus documentos reguladores que é atender demandas específicas e durante um determinado tempo. As informações do banco de dados da CETEC (CEETEPS) evidenciam de forma clara a tendência das Classes Descentralizadas de consolidação e composição da base de vagas em caráter perene. É importante destacar que o programa possui prazo determinado, que pode ser renovado, mediante solicitação ao órgão regulador competente. Para ilustrar esse fato foi realizado o acompanhamento da movimentação de alunos de Classes Descentralizadas. O período de análise considerou o ano de 2009, que apresenta o início do processo de expansão de vagas em classes descentralizadas, portanto, melhor evidencia a oferta de vagas do programa por período indeterminado, contrariando a essência da proposta.

A análise de permanência de classes descentralizadas foi realizada mediante a comparação entre as classes existentes nos segundos semestres de 2009 e 2018. Foram identificadas Classes ainda em funcionamento no final do período, bem como a expansão, por meio da abertura de novas unidades descentralizadas.

O levantamento revelou que 59% das Classes Descentralizadas que estavam em funcionamento no ano de 2009 permaneceram em operação

até o ano de 2018. Foi identificado também um aumento de 126% no número de unidades descentralizadas, quando comparado o ano de 2009 com 2018. O aumento de número de classes não necessariamente pode significar o aumento de matrículas, uma vez que cada classe pode ampliar a oferta de turmas sem que haja a criação de um novo projeto e a utilização de outro prédio, entretanto, neste caso apresentado a expansão de classes resultou em aumento de estudantes matriculados (CEETEPS, 2019).

As ETEC's e Classes Descentralizadas são organizadas no Banco de Dados da CETEC por "Região Administrativa" compreendidas em divisões do Estado de São Paulo oficialmente vigentes e consideradas pela Secretaria de Planejamento e Gestão. Tal processo teve início por meio do Decreto 48.162, de 3 de julho de 1967 e sofreu alterações à medida que o Estado o passou por mudanças demográficas, tendo a última alteração realizada pela Lei Complementar 1.323, de 22 de maio de 2018 que criou a aglomeração urbana de Franca (SEADE, 2019).

Diante dos dados disponíveis está expressa na Tabela 6 a distribuição de matrículas do eixo de Gestão e Negócios por Região Administrativa. Os números são apresentados no âmbito geral, que contempla ETEC's e Classes Descentralizadas e específicas com o detalhamento de oferta de vagas de Classes Descentralizadas no eixo tecnológico que é objeto de estudo.

TABELA 6 - MATRÍCULAS - GESTÃO E NEGÓCIOS POR REGIÕES ADMINISTRATIVAS DO CEETEPS - 2º SEMESTRE DE 2018

Região Administrativa do Centro Paula Souza	Matrículas Eixo Gestão e Negócios		Matrículas Eixo Gestão e Negócios em CD		
	Quantidade de alunos	(%)	Quantidade de alunos	(%)	Concentração de CD na Região (%)
Araçatuba	1.130	1,60%	925	4,06%	81,86%
Barretos	1.066	1,17%	507	2,23%	47,56%
Bauru	2.228	3,00%	1.040	4,57%	46,68%
Central	2.385	2,97%	938	4,12%	39,33%
Franca	1.741	2,04%	73	0,32%	4,19%
Itapeva	1.651	2,05%	447	1,96%	27,07%
Marília	2.524	3,12%	816	3,58%	32,33%
Metropolitana da Baixada Santista	2.902	3,57%	989	4,34%	34,08%
Metropolitana da Grande São Paulo	33.973	44,52%	7.421	32,58%	21,84%
Metropolitana de Campinas	11.077	14,34%	3.546	15,57%	32,01%
Presidente Prudente	1.505	1,86%	491	2,16%	32,62%
Registro	329	0,54%	178	0,78%	54,10%
Ribeirão Preto	2.582	3,42%	1.136	4,99%	44,00%
São José do Rio Preto	2.177	2,73%	821	3,60%	37,71%
São José dos Campos	4.731	6,05%	1.350	5,93%	28,54%
Sorocaba	5.668	7,03%	2.101	9,22%	37,07%
Total	77.669	100,00%	22.779	100,00%	

Fonte: adaptado de Banco de Dados CETEC (CEETEPS, 2019).

A tabela 6 oferece um panorama da distribuição de oferta de vagas no Estado de São Paulo por meio do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. É possível observar a maior concentração das matrículas no eixo tecnológico de Gestão e Negócios na Região Metropolitana da Grande São Paulo com 44,52% das matrículas, seguida da Região Metropolitana de Campinas com 14,34% das vagas.

A tabela 6 aponta a concentração de classes descentralizadas em determinadas regiões sendo, em alguns casos a principal unidade de oferta de vagas. Com exceção da região administrativa de Franca, todas as demais possuem mais de 20% das vagas oferecidas no eixo de Gestão e Negócios por meio deste programa educacional com destaque para Araçatuba, com 81,86%; Registro com 54,10%; Barretos com 47,56%; Bauru com 46,68%; Ribeirão Preto com 44%; Central, 39,33% e a Região

Metropolitana da Grande São Paulo com 21,84%, que embora seja um dos menores índices de concentração de vagas em classes descentralizadas, representa em números absolutos 7.421 matrículas ou 21,84% das vagas totais do eixo tecnológico.

Estes dados reforçam a utilização do programa educacional como instrumento de expansão de oferta de vagas na Educação Profissional em regiões que possuem demandas, entretanto, ao verificar que o projeto apresenta indícios de continuidade, apesar de a normativa prever o uso temporário é imperativo questionar se a elevada concentração de matrículas no programa educacional não é um indicador que fundamenta o investimento na oferta de vagas em caráter permanente.

Considerações Finais

O cenário em que ocorre a expansão da oferta de vagas para instituições públicas de EPT é repleto de complexidades mostrando a elaboração de políticas educacionais em diálogo diretrizes das agências multilaterais e com a lógica do desenvolvimento capitalista em torno da acumulação flexível e da perspectiva neoliberal.

A reconfiguração do trabalho com menos regulamentação constitui uma tendência de forte expansão e com isso observa-se nos empregados ansiedade e preocupação quanto aos rumos futuros. Exigem-se dos trabalhadores agilidade, dinamismo e disposição para assumir riscos. As relações fluidas entre empregado e empregador são travestidas da ideia de autogestão, liberdade e autonomia. Esse cenário se mostra bastante preocupante em países com níveis de escolarização e grandes desigualdades sociais como o Brasil.

A oferta educativa em EPT não está dissociada do desenvolvimento socioeconômico como um todo. Mas as perspectivas oriundas de novos arranjos sociais e econômicos para o trabalho são bastante preocupantes justamente por apontarem para uma série de incertezas que atravessam as políticas educacionais que se colocam a serviço da profissionalização.

Os impactos da globalização e dos avanços tecnológicos trazem grandes desafios para a formação profissional, sobretudo quando analisado o contexto social e educacional brasileiro marcado por grandes desigualdades.

A EPT é um segmento com grande potencial de transformar realidades do ponto de vista econômico e social. Até por essa questão tem ocupado, sobretudo a partir dos anos 2000, um importante espaço no cenário político brasileiro e está no centro de discussões e movimentos políticos de diversos segmentos. Sendo assim, torna-se muito relevante refletir sobre os objetivos, finalidades e o desenvolvimento da EPT a partir de políticas, programas e projetos educacionais nesse âmbito. O presente estudo se debruçou sobre a complexidade da política pública de EPT no Estado de São Paulo, em seu processo de expansão.

Diante de um processo de expansão de oferta de vagas no Estado de São Paulo, que contém o maior número de alunos matriculados em formação técnica, são observados indicadores sociais preocupantes que necessitam de atenção, como por exemplo, a quantidade de pessoas desempregadas e a falta de interesse de parcela significativa dos jovens quanto ao estudo e ao trabalho.

Perante a amplitude dos desafios relacionados à EPT em sua função estratégica para o desenvolvimento social e econômico e para a inserção sociolaboral dos jovens, o presente estudo apresentou e discutiu o processo de expansão do CEETEPS em que se destacam vários aspectos

como a especificidade da história da EPT em São Paulo, o surgimento e o desenvolvimento da instituição em seus diferentes momentos marcados, a partir dos anos 1990, pelos governos do PSDB. Temas complexos foram brevemente apresentados como a relação dessa política estadual com a legislação federal e a centralidade do CEETEPS que em períodos e formatos distintos de expansão carece ainda de uma estratégia mais perene de financiamento, colocando-se em cheque a sua viabilidade.

No entanto, a despeito de todos esses aspectos, o presente estudo foi delimitado pelo ano de 2018 em que os dados da expansão da EPT estão consolidados e demonstrando o fim desse processo que se iniciou nos anos 1990, acelerou nos anos 2000, atingindo o auge entre 2008 e 2014. Entre os dados relacionados à expansão do CEETEPS e, conseqüentemente da oferta educativa de EPT no Estado de São Paulo, o estudo se deteve no Programa de Classes Descentralizadas, existente desde 1999 e que foi um dos principais instrumentos nesse processo de expansão. Destaca-se que o Programa das Classes Descentralizadas tem se revelado como um importante objeto de estudo na tentativa de compreender os desafios, os avanços e os impasses do processo de expansão da EP no Estado de São Paulo, em que encontramos o protagonismo do CEETEPS.

Verificamos que a expansão do CEETEPS se deu inicialmente por incorporação de escolas da rede estadual de ensino e depois por ampliação de suas próprias unidades. Porém essa consideração se refere apenas a um aspecto desse processo. Foi observado o crescimento paulatino das classes descentralizadas (CD) que se convertem quase como uma segunda instituição

A expansão das redes públicas de EP a partir dos anos 2000 é uma demanda que resultou de vários movimentos políticos motivados, prioritariamente, por fatores financeiros em detrimento de outras

perspectivas voltadas ao desenvolvimento social mais amplo. É nesse cenário complexo que proliferaram as classes descentralizadas no CEETEPS. Inicialmente surgido nos anos 1980, o programa das Classes Descentralizadas ganhou espaço no Estado de São Paulo e se mostrou um consistente e continuado projeto, ganhando novos formatos conforme as demandas de cada momento e localidade. É o que se busca mostrar com a tipologia das classes descentralizadas e os arranjos locais e institucionais que elas revelam como importantes estratégias de extensão das unidades do CEETEPS e expansão da oferta educativa em EPT.

A análise dos números dessa expansão sugere amplo potencial de atendimento a regiões do Estado de São Paulo com ausência de escolas técnicas. O levantamento realizado permitiu a observação da amplitude do programa objeto de estudo desta pesquisa e de tendências na oferta de vagas, como a concentração expressiva no eixo tecnológico de Gestão e Negócios, que dentre os treze eixos previstos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, é o que possui como exigência ter estruturas menos custosas que os demais. Este aspecto resgata pontos observados na pesquisa bibliográfica que demonstram a visão neoliberal no planejamento e desenvolvimento de políticas para a educação.

Foi possível observar que o programa educacional em questão teve importante papel na capilarização da instituição, servindo para mostrar o potencial do CEETEPS de construir parcerias com outras instituições educacionais e expandir sua atuação em diversas regiões do estado. Conclui-se que o programa educacional é relevante e importante, mas seu êxito não isenta o Estado do investimento em ETEC's, uma vez que conforme apontado na pesquisa documental, 59% das unidades descentralizadas que iniciaram em 2009 ainda estão em funcionamento, o que demonstra a importância do pleno atendimento destas demandas.

O processo de expansão da EPT apresentado e discutido nesse estudo está sendo reformulado e ressignificado. Dadas às discontinuidades, as políticas públicas para a EPT têm um ponto de inflexão com a Reforma do Ensino Médio de 2017 e a BNCC. Com essa reforma, ocorreu no Estado de São Paulo uma flexibilização do ensino técnico integrado ao médio e uma maior ênfase na qualificação profissional. Esse processo se acelera no Estado de São Paulo a partir de 2019 por meio dos diversos formatos do Programa Novotec.

Foi observado ao longo da pesquisa que além das questões financeiras e estruturais que motivam a expansão de Classes Descentralizadas, há também uma tendência de crescimento do setor de serviços e da aderência dos cursos do eixo de Gestão e Negócios para o ingresso do profissional neste segmento econômico alinhados com o padrão de acumulação flexível.

Os conhecimentos em gestão e a capacidade de empreender são valores importantes em uma sociedade neoliberal e ganharam espaço no processo de expansão por meio de Classes Descentralizadas fica clara a adequação da formação dos estudantes às recomendações dos organismos multilaterais. O programa apresenta claramente as relações antagônicas entre centralização e descentralização, qualidade e quantidade, bem como a reconfiguração entre o público e o privado nas políticas educacionais.

Referências

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *In*: Gentili P, Frigotto G, organizadores. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2ª ed. São Paulo, Buenos Aires: Editora Cortez, CLACSO; 2001. p. 35-48.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho.** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Boitempo Editorial, 2002.

ANTUNES, R. **O Privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. Rio de Janeiro: Boitempo, 2018.

ARCANJO, C. R. de O. **Projeto Educacional das classes descentralizadas no atendimento à formação de demandas específicas:** um estudo sobre a experiência do Centro Paula Souza. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, São Paulo, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. **Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Versão preliminar para debates na Audiência Pública Nacional. 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** Brasília, 2016.
Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.0005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Publicada em 25 de junho de 2014.

BRASIL. 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.

BRYAN. N. A. P. **Educação Processo de Trabalho e Desenvolvimento Econômico:** Contribuição ao estudo das origens e desenvolvimento da formação profissional no Brasil. Campinas: Alínea, 2008.

CARVALHO, M. L. M.; BATISTA, S. S. S. Cem anos de EPT pública no Estado de São Paulo: entre a celebração e a avaliação. *In: Educação tecnológica:* reflexões, teorias e práticas (Bellucci, Batista, org.). São Paulo, Paco Editorial, 2012.

CARVALHO, M. L. M.; BATISTA, S. S. S. **Patrimônio, trabalho e educação.** O Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (1934 a 1948). Trabalho apresentado no VI Colóquio Latino Americano sobre Recuperação e Preservação do Patrimônio Industrial. São Paulo, 03 a 06 de julho de 2012a.

CEETEPS. **Centro Paula Souza.** Banco de Dados Cetec. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br>. Acesso em: 12 jul. 2020.

ClAVATTA, M. **A formação integrada:** a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. Trabalho necessário. Rio de Janeiro, Número 3, Ano 3, 2005.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Indicação CEE n.º 08/99. Proposta de Deliberação sobre Classes Descentralizadas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.** Aprovado em 29 de setembro de 1999.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Deliberação CEE n.º 06/1999. Fixa normas para autorização e instalação de classes descentralizadas no sistema de ensino do Estado de São Paulo.** Aprovado em 29 de setembro de 1999.

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

FIALA, D. A. de S. **A Política De Expansão Da Educação Profissional Tecnológica De Graduação Pública No Estado De São Paulo (2000-2007).** 2016, 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual De Campinas. Campinas, 2016.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs) A formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, 372 p.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna.** 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

KUENZER, A. Z. (org). **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. **História e perspectivas do ensino médio e técnico no Brasil:** a gestão democrática da educação profissional: desafios para sua construção. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional - Boletim Salto para o Futuro, n. 7, p.16-28, maio-jun; 2006.

LASTRES, H. M. M.. **Informação e conhecimento na nova ordem mundial.** Ci. Inf., Brasília, v.28, n.1, p.72-78, Jan. 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S.. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2017.

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

MORAES, C. S. V. **A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo.** Bragança Paulista, EDUSF, 2003. 480 p. (Estudos CDAPH. Série historiografia).

MOTOYAMA, S. **Educação técnica e tecnológica em questão: 25 anos do CEETEPS: história vivida.** São Paulo: UNESP, CEETEPS, 1995.

MOTA JUNIOR, W. P. da; MAUES, O. C.I. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras.** Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, dez. 2014.

OLIVEIRA, A. H. F. O Conceito de Qualidade na Educação Profissional e Tecnológica no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 129 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020

ONU. **Organização Internacional do Trabalho – OIT.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/oit/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

PEREIRA, D. C. **Expansão da Educação Profissional de Nível Médio no Estado de São Paulo:** Classes Descentralizadas do Centro Paula Souza. 98p. Dissertação Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

PICANCO, F. S. **Juventude e Trabalho Decente no Brasil:** uma proposta de mensuração. Cad. CRH, Salvador, v.28, n.75, p.569-590, dez.2015.

QUINTINO, R. de M.; LIMA, S. E.; BATISTA, S. S. dos S. **O financiamento da educação pública no estado de São Paulo e a educação profissional e tecnológica neste contexto.** XIV Workshop de pós-graduação e pesquisa do Centro Paula Souza. São Paulo, p. 114–123, out. 2019.

SACILOTTO, J. V. **A educação profissional na agenda de políticas públicas de Educação no Estado de São Paulo e a expansão do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.** 2016, 312 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016.

SANDER, B. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SÃO PAULO. SDE – SP. **CLASSES DESCENTRALIZADAS.**

Disponível em:

<http://www.desenvolvimento.sp.gov.br/classes-descentralizadas>. Acesso em: 01 abr. 2019.

SÃO PAULO. SDE – SP. **Relatório Anual do Governo do Governo do Estado.** Disponível em:

<https://portal.fazenda.sp.gov.br/acessoinformacao/Paginas/Relat%C3%B3rio-Anual-doGoverno-do-Estado.aspx> . Acesso em: 10 dez. 2019.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SEADE. **Informações dos Municípios Paulista – IMP**. Fundação SEADE. Disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SEADE. **Índice Paulista de Responsabilidade Social – IPRS**. Fundação SEADE. Disponível em: <https://iprs.seade.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

WOLFF, D. L.; RAMOS, J. C. S. O histórico da educação profissional no Brasil e a criação dos institutos federais: uma política pública que deu certo. *In: II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação (II Jorneduc)*. Anais da II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação. Natal: IFRN, 2017. v. 01. p. 951-962.