



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Expansão precarizada do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) nos anos 2000

Henrique Tahan Novaes
Bruno Michel da Costa Mercurio

Como citar: NOVAES, H. T.; MERCURIO, B. M. C. Expansão precarizada do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) nos anos 2000. *In:* SANTOS, J. D. G.; LIMA FILHO, D. L.; NOVAES, H. T. **Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas**. Vol. 1 Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 143-168.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-092-1.p143-168>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

EXPANSÃO PRECARIZADA DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS) NOS ANOS 2000¹

Henrique Taban Novaes²

Bruno Michel da Costa Mercurio³

INTRODUÇÃO

Nos anos 1970 o Projeto “Brasil Grande Potência” demandou uma política educacional que articulava alfabetização, qualificação de força de trabalho, e formação do que chamamos gestores do capital.

Historicamente o Estado de São Paulo se colocou na “vanguarda” das reformas educacionais desde o início da república. No final dos anos 1960 não foi diferente ao criar um sistema de qualificação próprio para a burguesia industrial paulista e para as empresas transnacionais que aqui se instalaram. O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) surgiu em 1969 como resultado das demandas educacionais da nova fase de industrialização no Estado de São Paulo, no Brasil e no mundo.

¹ Esta pesquisa contou com apoio do Auxílio Regular FAPESP (Processo 2020/01666-6).

² Docente da FFC e do Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP Marília (hetanov@gmail.com).

³ Orientador Educacional no Centro Paula Souza e mestrando no Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP Marília (bmercurio@gmail.com).

Ele integra as Faculdades de Tecnologia, e posteriormente as escolas técnicas já existentes e criadas ao longo das décadas seguintes. Estas foram importantes para formar mão de obra qualificada, “dócil” e quadros técnicos intermediários, numa divisão do trabalho explorado-alienado cada vez mais complexa, num país de capitalismo dependente e associado.

Se nos anos 1970 predominava a formação de mão de obra “adestrada”, típica do regime de acumulação taylorista-fordista, hoje, com o avanço do regime de acumulação flexível, predomina a perspectiva da “pedagogia das competências”, típica do regime de acumulação flexível e financeirizado.

Cumprе salientar, ainda nesta introdução, que há muita propaganda, por parte do PSDB, sobre a “excelência” do CEETEPS. No entanto, esta propaganda deixa de considerar fatores como: existência de “vestibulinhos” altamente concorridos, que selecionam os melhores alunos do Estado, a precarização do trabalho docente, a dificuldade de criação de um plano de carreira, as terceirizações, a gestão autocrática das escolas e do sistema de educação profissional, dentre inúmeros outros problemas.

Este capítulo aborda as transformações no Brasil e no Centro Paula Souza nos anos 2000. Antes disso, fizemos uma retrospectiva histórica da criação do Centro Paula Souza no período da ditadura empresarial-militar (1ª fase) e suas mudanças nos anos 1980-90 (2ª fase).

A CRIAÇÃO DO CENTRO PAULA SOUZA NA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR

Otávio Ianni (2019) caracteriza a ditadura empresarial-militar (DEM) brasileira como uma ditadura do grande capital. Um rápido balanço socioeconômico da ditadura nos leva a crer que um aumento do poder das corporações transnacionais, crescimento econômico com concentração de renda, arrocho salarial, crescimento das favelas, piora das condições de vida dos camponeses, indígenas, seringueiros e posseiros, crescimento do subemprego, entrega de riquezas ao capital estrangeiro, multiplicação do analfabetismo e do analfabetismo funcional numa nova escala, como veremos a frente.

Essa reestruturação do capital teve uma grande incidência na política educacional da DEM. Ao mesmo tempo esta política educacional que mantém a inalterada a essência da nossa tragédia educacional era necessária para a reestruturação do capital que se operava, como veremos nas páginas a seguir.

A ditadura do grande capital, ao mesmo tempo que enquadra as atividades culturais e o pensamento crítico dentro da Doutrina de Segurança Nacional (neutralização), cria novas necessidades educacionais, portanto, uma política educacional típica da DEM, a partir de 1968.

Num primeiro momento, a política educacional da ditadura do grande capital é parte do Projeto Brasil Grande Potência, que trouxe novas demandas de alfabetização, de qualificação da força de trabalho, de formação de gestores do capital, bem como de pesquisa nas Universidades e Centros Públicos de Pesquisa para adaptação tecnológica nas empresas estatais.

Num plano mais geral, ela é resultado dos Acordos MecUsaid, e das ações do Banco Mundial e FMI para o Brasil, que condicionam os empréstimos a reformas do Estado. Roberto Leher (1999), um importante estudioso da educação, escreveu um artigo sugestivo chamado “Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo”. Nele observa - e do nosso ponto de vista acerta - que o Banco Mundial se tornou o “superministério da educação do capitalismo”. Como o capitalismo é um modo de produção mundial, as diretrizes educacionais nascem destas grandes agências do capital monopolista e são irradiadas para todas as partes do mundo e obviamente para todos os ministérios da educação (e certamente para o CEETEPS), mas elas são implementadas de forma distinta (KUENZER, 2007).

Os países imperialistas, que controlam a economia mundial, obviamente implementam essas diretrizes de acordo com seus interesses imperialistas. Países dependentes, como Brasil, México e Congo, irão implementar essas políticas educacionais em doses cavalares: reforma do Estado, privatização, melhor “desempenho” dos servidores públicos, municipalização da educação fundamental criação de um mercado do ensino superior, etc. Do ponto de vista dos princípios educacionais, ganham força as pedagogias do “aprender a aprender”, “pedagogia das

competências”, pedagogias baseadas no empreendedorismo, e não mais na relação capital-trabalho assalariada “clássica” do período anterior.

Como se sabe, há no Banco Mundial, FMI, ONU, etc. intelectuais orgânicos do capital, inclusive vindos dos países dependentes, que concebem as grandes políticas educacionais do capital monopolista-financeirizado.

Também é preciso lembrar que no Brasil, antes do golpe, IPES e IBAD foram agências formativas muito importantes da sociedade civil. Elas foram fundamentais para a criação de um clima “anticomunista”, anti-reformas de base e foram fundamentais nos primeiros anos do golpe empresarial-militar (DREIFUSS, 1981).

Foram produzidos muitos relatórios para os países periféricos, como “receitas de bolo”. O “recado” destes relatórios era muito simples e direto. Não cabe ao Estado ter ensino superior público, este deve estar nas mãos da “iniciativa privada”. Como veremos mais à frente, este tipo de proposição veio - como uma onda mais forte – nos relatórios do Banco mundial dos anos 1990, no contexto da Reforma do Estado (KUENZER, 2007; MINTO, 2015).

No nosso entender, a política educacional da ditadura empresarial-militar (DEM) teve alguns eixos, nem sempre coordenados ou articulados, mas que tinham uma certa unidade. Dentre eles, destacamos: a-) A privatização da educação: a educação como mercadoria; b-) A readequação da Universidade Pública ao Projeto Brasil Grande Potência; c-) A expansão precarizada da Educação Básica e o aprofundamento da política educacional dual; d-) A Educação Moral e Cívica (NOVAES; MERCURIO, 2020).

A criação do CEETEPS está diretamente relacionada ao contexto político, social e econômico das décadas de 1960 e 1970 e que influenciaram as políticas educacionais no referido período, relatada nas páginas anteriores.

Nos anos 1960 o Estado de São Paulo passava por profundas transformações. No campo educacional, foi criada a UNICAMP (1966) e posteriormente a UNESP, em 1976. Foram criadas as FATECs para atender os empresários paulistas e das corporações transnacionais que aqui se instalavam e posteriormente as ETECs.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4024/61 previa a criação de cursos experimentais com o intuito de atender a demanda por profissionais qualificados, atendendo as necessidades do mercado. Nesse contexto, citamos Detregiachi Filho (2012, p. 21):

Parecer CFE nº 60/63 aprovou a proposta da DAU [Diretoria de Assuntos Universitários] criando o curso de engenharia de operação, estendendo esta modalidade de ensino a todas as áreas da engenharia, seu currículo mínimo foi fixado pelo Parecer CFE nº 25/65, estabelecendo que o referido curso deveria ser ministrado com duração de três anos, ao invés dos cinco anos dos cursos tradicionais de engenharia.

A criação dos cursos de Engenharia Operacional causou inúmeros conflitos e incógnitas, visto que as funções e competências dessa habilitação profissional não estavam bem definidas, levando o CONFEA (Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura) a vetar o exercício da profissão.

Procurando estabelecer um fim a este conflito, em 1969 o governo federal publica o Decreto Lei 547/69 “que autoriza a organização e funcionamento dos cursos profissionais superiores de curta duração” (DETREGIACHI FILHO, 2012, p. 23).

Enquanto isso no Estado de São Paulo, por determinação do governador Abreu Sodré, é criado um grupo de trabalho com o intuito viabilizar a criação de uma rede de cursos superiores de curta duração que seriam denominados de Cursos Superiores de Tecnologia,

E, diante do cenário apresentado e considerando a necessidade de ampliar a oferta de recursos financeiros, materiais e humanos, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, através do Parecer nº 56/70 manifesta seu aval para a implantação dos CSTs (SILVA, D., 2016, p. 54).

Para abrigar estes novos cursos, é criada uma autarquia por meio do Decreto Lei de 6 de outubro de 1969, o Centro Estadual de Educação Tecnológica, com o intuito de atender as novas demandas impostas pela expansão industrial do milagre brasileiro,

Nesse contexto e com a finalidade de atender à demanda desenvolvimentista do estado paulista, o então governador Abreu Sodré estabelece a criação, através de Decreto-Lei, do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, que possuía a finalidade de proporcionar o desenvolvimento da Educação Tecnológica em suas vertentes do ensino médio-técnico e, também, superior (SILVA, D., 2016, p.44).

Posteriormente, esta autarquia é renomeada para Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS); a partir da criação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) em 1976, passa a ser uma autarquia vinculada a esta universidade, junto a todos os outros institutos de ensino superior espalhados pelo Estado e incorporados pela universidade, gerando descontentamento do Conselho Deliberativo, que temia que as Faculdades de Tecnologia virassem Escolas de Engenharia, mais precisamente a FATEC São Paulo e a FATEC Sorocaba.

A experiência paulista é reconhecida pelo Governo Federal; e em meio aos conflitos quanto ao exercício da profissão de Engenheiro de Operação, em 1977 a Resolução CFE nº 05/77 revoga estes cursos, permitindo que as instituições que os ofereciam, os convertam em cursos de formação de tecnólogos ou em habilitações dos cursos de engenharia.

Os cursos de Tecnologia deveriam oferecer um diferencial com relação aos bacharelados e licenciaturas:

O ponto central na diferenciação da formação do tecnólogo estava na utilização de um corpo docente profissional, fora da carreira acadêmica e isto [...] foi muito bem realizado pela administração inicial do Centro Paula Souza (DETREGIACHI FILHO, 2012, p. 27).

Em seu início, os cursos de Tecnologia implantados pelo Governo de São Paulo, nas Faculdades de Tecnologia traziam uma série de contradições que iam desde o currículo, o tipo de formação e até mesmo a titulação, tampouco os alunos sabiam o que iriam encontrar nesses cursos. Então, Douglas Silva (2016, p. 35) diz que:

Dessa forma, observa-se que a gênese dos cursos superiores de tecnologia no Brasil, eivada de contradições, ocasionou turbulências no desenvolvimento inicial dos cursos, promoveu a evasão escolar e desestimulou a adesão de novos candidatos a essa modalidade de educação profissional. Inclusive os alunos pleitearam sua transformação em cursos de engenharia. Dessa forma, o CEETEPS, Instituição que havia sido criada justamente para difundir este tipo de ensino, permaneceu acomodado com duas unidades de ensino, a Fatec São Paulo e a Fatec Sorocaba, sem nenhuma expansão no ensino tecnológico por mais de doze anos.

A pesquisa desenvolvida por Lauro Carvalho de Oliveira (2014) a respeito da criação e implantação da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba oferece inúmeros dados das dificuldades de “compreensão” por parte da comunidade a respeito dos cursos superiores de tecnologia e esforços de seus dirigentes para a aceitação da comunidade a esta nova modalidade de formação profissional,

O discurso de praxe era que o novo profissional, o técnico de nível superior ou tecnólogo seria, dentro dessa concepção, um “elo de ligação” entre o escalão de planejamento da empresa, constituído pelos engenheiros, e o de execução, representado pelos operários qualificados. A missão do tecnólogo, que pela sua formação teórica deveria compreender a linguagem técnica dos engenheiros e pelo seu treinamento prático a dificuldades e problemas enfrentados pelos operários que operam as máquinas, seria integrar esses dois setores. Ele deveria traduzir as instruções dos engenheiros, normalmente formuladas em termos incompreensíveis ao simples trabalhador, numa linguagem acessível e saberia formular os problemas encontrados pelos operadores numa linguagem técnica capaz de ser entendida pelos altos escalões (OLIVEIRA, L., 2014, p. 137).

Somente a partir da segunda metade da década de 1980 são criadas – ainda de maneira tímida – novas Faculdades de Tecnologia: em 1986 é criada a FATEC Americana e em 1987 a FATEC Baixada Santista, abrigando os recém criados Cursos Superiores de Tecnologia (CST). Em 1988 foram criadas as duas primeiras escolas técnicas do Centro Paula Souza: a Escola Técnica de São Paulo e a Escola Técnica de Taquaritinga.

O CENTRO PAULA SOUZA NO CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL NOS ANOS 1990

Em 1991, mediante o Decreto 34.032 de 1991, a Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais (DISAETE), junto a toda a sua estrutura física e de recursos humanos que estava alocada na Secretaria da Educação, é transferida para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico; passando a denominar-se de Divisão Estadual de Ensino Tecnológico (DEETE).

Dois anos após esta mudança de pasta, uma nova transferência é promovida em 1993, por meio do Decreto nº 37.735 de 1993; a partir de 1º de janeiro de 1994, toda a estrutura do Ensino Técnico Paulista é transferida para o Centro de Educação Tecnológica Paula Souza.

A década de 1990, na esfera das políticas educacionais, ficou marcada pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei 9.394 de 1996; subordinada a critérios estabelecidos pelo Banco Mundial, como parte das políticas neoliberais. A Reforma da Educação Profissional, implantada pelo Decreto 2.208/97, regulamentando o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da nova LDB, configurou a educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Prevendo que o nível técnico, poderia ser oferecido de forma concomitante ao ensino médio ou após a sua conclusão. Promovendo a separação entre o ensino médio e ensino profissional, resultando em grandes mudanças curriculares.

Obedecendo as mudanças promovidas pelo Decreto 2.208/97, a partir de 1999, o Centro Paula Souza passa então a oferecer o Ensino Técnico de forma concomitante. Oferecendo também a possibilidade do aluno cursar o Ensino Médio regular na mesma unidade escolar, tendo a opção de ingressar no curso de formação técnica a partir da 2ª série do Ensino Médio. Este decreto sofreu diversas críticas, de setores da educação e trabalhadores, por promover a dualidade entre formação propedêutica e para o trabalho, pelo viés produtivista, entre outros.

No início do século XXI, todas as Escolas Técnicas passam a ser denominadas de ETEC e as Faculdades de Tecnologia de FATEC, fortalecendo o projeto de consolidação da rede e de instrumento de

propaganda do bloco no poder consolidado no governo do Estado de São Paulo desde 1995, comandado a partir daí pelo PSDB.

Segundo Marta Silva e Waldemar Marques (2014), em 2001, o Centro Paula Souza compreendia 64 escolas técnicas urbanas, 35 escolas técnicas agrícolas, totalizando 99 escolas técnicas; 9 Faculdades de Tecnologia, além de 12 classes descentralizadas - convênio com Prefeituras para o oferecimento de cursos técnicos voltados a economia local.

A LDB 9.394/96 apresentou alguns empecilhos ao avanço dos cursos superiores de tecnologia, visto que não havia qualquer menção quanto a certificação, produzindo uma incógnita quanto ao enquadramento desses cursos. Somente no Parecer CNE/CES 436/2001, os cursos superiores de tecnologia passaram a ser enquadrados enquanto cursos de graduação. Findadas essas incógnitas quanto ao enquadramento dos cursos superiores de tecnologia, rapidamente as instituições privadas absorvem o ensino superior tecnológico e no início do século XXI, já representavam mais da metade dos cursos tecnológicos (DETRREGIACHI FILHO, 2012).

Como este capítulo está centrado na análise do período 1969-1999, não poderemos avançar pormenorizadamente no período seguinte. No entanto, é possível observar rapidamente as tendências gerais do CEETEPS no século XXI. A partir de 2002, com destaque para o governo de José Serra (2007-2010), iniciou-se um grande processo de expansão do Ensino Profissional Técnico e Tecnológico, transformando-se na principal arma de propaganda política do governo estadual:

Evolução do número de Etecs e Fatecs

CEETEPS	1969	1979	1989	1994	1999	2009	2014	2019
Etecs	0	0	14	99	99	173	218	223
Fatecs	1	2	4	6	9	50	63	73

Fonte: Centro de Memória da Educação Profissional e Tecnológica do Centro Paula Souza

A insatisfação com o Decreto nº 2.208/97 por parte de diversos seguimentos relacionados a educação profissional, levou a revogação deste decreto e a elaboração de uma nova legislação em 2004, no Governo Lula:

A Reforma instituída pelo Decreto 2.208/97 carrega o ônus do aprofundamento da separação do fazer e do pensar. Além disso, assenta-se no aspecto da racionalização ou redução dos gastos de produção a partir da minimização dos dispêndios com a produção e reprodução da força de trabalho (OLIVEIRA, 2004, p. 11).

O debate avança no início do governo Lula (2003-2010). A Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, vinculada ao Ministério da Educação, promove o *Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas*, fomentando o debate, e em decorrência destes, a regulamentação de uma nova legislação para a Educação Profissional, através do Decreto nº 5.154/2004, em substituição ao Decreto nº 2.208/97; reintroduzindo a possibilidade de integração entre a base comum do ensino médio e formação profissional, e a consequente construção de uma nova proposta curricular (AMARAL, 2020; MERCURIO, 2018). Além de definir os cursos de Tecnologia enquanto cursos de graduação, conforme recomenda o Parecer CNE/CES 436/2001,

O novo decreto nitidamente conduz a uma tentativa de mediação dos interesses envolvidos. Modifica, por exemplo, a denominação dos diversos níveis da educação profissional: o básico passa a ser denominado programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; o técnico é transformado em educação profissional técnica de nível médio; e o nível tecnológico passa a ser educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação enaltecendo ainda mais a educação tecnológica, expandindo-a ao nível da pós-graduação (DETREGIACHI FILHO, 2012, p. 41).

A implantação da nova legislação e a retomada da formação integrada de nível médio, amplamente adotada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, integrando também cursos de nível superior na mesma unidade escolar; produziu um campo de embate político entre os modelos de Educação Profissional adotados pela Rede Federal e o Centro Paula Souza, onde permaneceu o ensino médio e técnico oferecidos de modo concomitante. Produzindo um interessante campo de disputas políticas entre os modelos adotados, visto que o governo

federal era comando pelo Partido dos Trabalhadores (PT), enquanto o estado de São Paulo era governado pelo Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB); partidos que por mais de duas décadas figuravam em campos opostos da política nacional.

O estudo de Detregiachi Filho (2012, p. 51) demonstra que a política de integração da Educação Profissional adotada pela Rede Federal de Educação Profissional apresenta índices de evasão escolar inferiores a política adotada pelo Centro Paula Souza em São Paulo,

A dicotomia entre a educação propedêutica e a educação profissional orientada por objetivos e condução política distintos, ressalta as contradições inerentes ao modo de produção dominante, e faz inferir que contribuam com a evasão escolar na educação profissional. Isso é verificado no modelo de educação profissional implementado pelo CEETEPS, que ao acentuar a dicotomia na educação, contribui para o aumento da evasão escolar. É fundamental aos governantes a coerência entre as ações e as intenções que devem ser sempre explicitadas.

No ano passado (2019), o CEETEPS completou 50 anos de fundação, com sua rede composta por 223 escolas técnicas e 73 faculdades de tecnologias (conforme tabela das páginas anteriores), com praticamente todas elas enfrentando diversos problemas estruturais e de recursos humanos. Vale ressaltar que o último concurso público para contratação de pessoal técnico-administrativo foi em 2009; e para trabalhadores específicos das escolas agrícolas e de pessoal de apoio foi em 1996; até o momento não há qualquer previsão de abertura de um novo concurso público, situação que tende a se agravar nos próximos anos em decorrência do congelamento dos investimentos nas áreas sociais, promovidos pelas políticas fiscais de caráter neoliberal adotadas pelo governo federal por meio da aprovação da Emenda Constitucional nº 95, a Emenda do Teto dos Gastos Públicos; com o Estado de São Paulo prontamente adotando uma legislação semelhante; além da aposentadoria de servidores e a não reposição destes.

Em diversas unidades há servidores municipais cedidos as escolas, contratação de funcionários sem concurso público. Nesse cenário, as maiores prejudicadas são as Escolas Agrícolas, que dentro desse cenário de

expansão, ficaram em segundo plano, não foram integradas ao processo de expansão e sofrem com a falta de mão-de-obra para gerir suas fazendas e aproveitar todo o potencial didático-pedagógico e de desenvolvimento local que essas unidades poderiam oferecer aos alunos e a toda comunidade no entorno das escolas.

Em termos gerais, as mudanças do CEETEPS fazem parte de uma ampla transformação nos sistemas educacionais brasileiros, de outros países dependentes e até mesmo de países centrais, marcadas pelas premissas neoliberais e pela chamada “globalização”, por nós chamada mundialização do capital. Também é preciso sublinhar mais uma vez que a DEM se transformou em ditadura do capital financeiro (DCF) (NOVAES; OKUMURA, 2020). Portanto, mundialização do capital e DCF podem ser consideradas sinônimos.

Essa atualização de uma forma específica de ditadura (empresarial-militar) para outra forma de ditadura do capital, agora com ampla hegemonia financeira teve consequências claras para o aprofundamento da tragédia educacional brasileira no último quarto do século XX, em especial para os alunos-trabalhadores do CEETEPS.

Fazendo uma rápida digressão, nos anos 1970 o Brasil se tornou um grande mercado educacional, principalmente do ensino superior. Da mesma forma, as universidades públicas começam a passar por um processo de privatização indireta, principalmente a partir da multiplicação de fundações e cursos pagos nos anos 1990. A proposta militar baseada no tripé: empresa “nacional”, empresa estrangeira e estado teve um grande vencedor, o pé do capital internacional “ganhou de lavada”, produzindo uma nova fase da internacionalização subordinada da economia brasileira.

Do ponto de vista político, acreditamos que a transformação da DEM em DCF se dá sem rupturas, impedindo a gestão democrática de sistemas educacionais como o CEETEPS. A transição gradual, lenta e segura dos anos 1980 absorveu e virou de ponta cabeça as lutas sociais travadas pelo movimento operário e popular nos anos 1980. Para piorar, “devolveu” as demandas da população por democratização da escola na forma de uma autocracia mais virulenta.

De acordo com Okumura (2019), as demandas populares por gestão democrática da educação, defendidas por Florestan Fernandesna

Assembleia Nacional Constituinte, no contexto das lutas educacionais dos anos 1980, foram na verdade transformadas pela nossa burguesia em gestão tecnocrática ou uma nova gestão autocrática, e o Centro Paula Souza não foge a esta regra.

A bandeira de participação nos rumos da educação se transformou em pseudoparticipação, principalmente porque os Ministros da Fazenda já haviam fixado os parcos recursos para a educação pública. As lutas para diminuir o poder dos diretores na escola se transformaram numa nova fase de autoritarismo dos mesmos. A crítica a centralização dos sistemas escolares e as demandas por “descentralização” se transformaram em neocoronelismo e neonepotismo.

A “descentralização” gerou um presente de grego para os municípios, em geral sem estrutura e recursos para cuidar da educação infantil e do ensino fundamental I.

A crítica feita pelos educadores de esquerda à teoria do capital humano foi devolvida pelos gestores do capital na forma de pedagogia das competências. Sistemas educacionais privados passam a vendidos para escolas públicas, uma nova mercadoria rentável. Não bastasse toda essa tragédia, a luta nas escolas por formas de trabalho não alienadas para os estudantes se transformou em cooperativismo (salve-se quem puder) e empreendedorismo nas escolas.

Os Centros Cívicos Escolares da ditadura, se transformaram legalmente em “Grêmios Livres” em 1985. No entanto, a nova lei não foi suficiente para transformar entidades estudantis totalmente tuteladas na época da ditadura em entidades “livres” no período da redemocratização. Os grêmios estudantis continuaram cumprindo a função de manutenção da alienação cultural e política dos estudantes (CHAGAS, 2020). Obviamente o poder decisório na escola continuou nas mãos dos diretores, que são verdadeiras personificações do Estado e do capital lá na “ponta”.

As lutas da 2ª metade dos anos 1970 e início dos anos 1980 foram fundamentais, mas não conseguiram romper com os fundamentos da DEM (FERNANDES, 2006). Surgiram muitas lutas pela redemocratização do país, que combinavam a bandeira da volta a democracia no país com lutas “específicas”, como a luta pela terra, lutas dos atingidos por barragens, lutas dos negros, professores do ensino superior, lutas por habitação

popular, ressurgimento das comissões de fábrica, “novo” sindicalismo e o surgimento do PT, dentre outros. Ao que tudo indica, a impossibilidade de criação de um sistema educacional democrático, deriva desta transição gradual, lenta e segura da DEM para a DCF.

No campo cultural-educacional, o I Congresso Brasileiro de Educação (Campinas), os Fóruns em Defesa da Escola Pública, e inúmeras lutas em defesa da educação pública foram travadas. Mas as rédeas da transição não escaparam às mãos dos militares e da burguesia. As lutas travadas pelos movimentos sociais não foram suficientes para barrar a transição gradual, lenta e segura, impossibilitando o nascimento da “gestão democrática” da educação.

Chegamos a ter, na “abertura política com distensão” a eleição de prefeitos populares e suas propostas educacionais em 1982. Em Minas Gerais, intelectuais marxistas ou com influência marxista chegaram a fazer parte das secretarias da educação. Em Belo Horizonte, Piracicaba, Rio de Janeiro se tentou criar algo “novo”, mas estas eram experiências limitadas (CUNHA, 1991).

Persistiu neste período a forma autocrática e coronelística da formação social brasileira: diretores indicados pelos ditadores, diretores indicados por prefeitos e todas as formas de compadrio da política brasileira. Nomes de caciques ou pais de caciques políticos regionais eram atribuídos às escolas (GERMANO, 2002). Raros foram os estados e municípios onde os diretores foram eleitos e/ou concursados. E o que isso tem a ver com o Centro Paula Souza? Acreditamos que nele há uma “democracia parcial” na eleição de diretores. É enviada uma lista tríplice para a administração central – com os nomes mais votados pela comunidade escolar - a quem cabe decidir a escolha do diretor, não respeitando necessariamente a escolha da comunidade. Acreditamos que a indicação direta de diretores e formação de listas tríplexes são marcas de países autocráticos.

Cabe destacar também que operou-se neste momento no Brasil uma verdadeira “invasão” das teorias gerencialistas nas escolas públicas, e mais uma vez o CEETEPS não foge a regra. Em Minas Gerais chegaram a cunhar o nome “Pedagogia da “Qualidade Total” e estimular a utilização dos conceitos e práticas do regime de acumulação flexível na gestão das escolas e do sistema educacional.

É preciso lembrar que Reforma Educacional era parte de uma ampla reforma do Estado, a cargo do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), nas mãos do ex-tucano Bresser Pereira. Para este, era preciso “modernizar” o Estado brasileiro, inserindo parâmetros como metas, desempenho, formas de remuneração, estímulo, produtividade típicas das empresas capitalistas. Além disso, passa a se trabalhar com o princípio do “público não estatal”, que abrirá um grande espaço no campo educacional para processos de privatização indireta e precarização do trabalho docente, principalmente na educação infantil.

Também é preciso sublinhar que o Brasil passou neste momento por um amplo processo de privatização. As burguesias nativas souberam construir o consenso de que as Empresas Estatais e os funcionários públicas. Para dar um exemplo, Collor numa de suas propagandas de TV para a eleição de 1989, mostra um elefante gordo e lerdo para simbolizar as empresas estatais brasileiras “ineficientes” e um funcionalismo público com privilégios e que “não trabalha”.

Do ponto de vista econômico, a transição sem rupturas da DEM para a DCF se dá através da “modernização” das corporações empresariais nos anos 1990. Elas vão se complexificando, abrem seu capital na bolsa de valores, e são obrigadas a competir “de igual para igual” com a abertura comercial e a valorização do câmbio promovida nesse período. Fundos de pensão ganham um novo status no Brasil e investidores bilionários passam a ganhar rios de dinheiro, especulando no país.

Grupos empresariais da educação criados na ditadura vão expandir seus negócios nos anos 1990 (LEHER, 2009), mas é nos anos 2000 que a educação vai se desnacionalizar e financeirizar com maior força (GALZERANO; MINTO, 2018).

Na dimensão do mundo do trabalho, a DCF levou a coexistência do regime de acumulação taylorista-fordista, que predominou no período 1920-1980, com o regime de acumulação flexível e financeirizado. Como parte deste processo, há no meio rural uma espécie de acumulação primitiva permanente, que leva ao saqueamento e roubo de terras pelos capitalistas num processo ininterrupto. Da mesma forma, o assalto privatizante das empresas estatais, vendidas a preço de banana, não deixa de fazer parte desta acumulação primitiva permanente.

É preciso lembrar também que o mundo do trabalho, em termos mundiais, passava por uma grande reestruturação. Novas tecnologias, criadas pelo capital para levarem a compressão do espaço-tempo. Agora um produto pode ser produzido em qualquer lugar e qualquer atendente indiano de *call-center* pode estar conectado com um consumidor dos EUA. Inovações tecnológicas, de produtos e processos de trabalho, jogaram milhares de trabalhadores na fila do desemprego e inundaram o mercado capitalista com novas mercadorias.

A juventude periférica do norte ao sul do país, que estuda em escolas precárias, com famílias desestruturadas (onde pais e mães não encontram facilmente emprego com carteiras assinada), não encontrará emprego e um posto no disputado mercado de trabalho. Nos anos 1990 multiplicam-se no país todas as formas de subemprego, trabalho informal e trabalho precário. O Estado passa a difundir as práticas do “empreendedorismo” e do cooperativismo (com viés bastante pragmático). São realizados inúmeros cursos de “reciclagem” para trabalhadores tentarem encontrar uma forma de sobrevivência, fora dos marcos da relação assalariada.

A miséria e o desemprego crescem vertiginosamente, a ponto de termos em 1999, penúltimo ano do longo século XX, 19% da População Economicamente Ativa (PEA) desempregada e 30 milhões de pessoas na abaixo da linha da pobreza. Esse será o legado histórico da questão social brasileira para as lutas no século XXI, conforme veremos em outros trabalhos sobre o CEETEPS e sobre a tragédia educacional brasileira.

Na dimensão política, partidos conservadores passaram a ganhar eleições nos anos 1970, destruindo as conquistas da classe trabalhadora no pós 2ª guerra mundial. O capital opera também uma grande mudança ideológica-terminológica, que deu origem a uma espécie de novo dicionário do capital. Trabalhadores viram colaboradores, consultores, empreendedores e time. Agrotóxicos se transformam em defensivos agrícolas, latifúndio vira agronegócio, dentre tantas outras (NOVAES, 2018).

Na dimensão ideológica-educacional, a pedagogia das competências, centrada em dimensões como trabalho em equipe, vestir a camisa, inovar, conectar a teoria com a prática, passam a “inundar” as salas do CEETEPS nos anos 1990.

O regime de acumulação flexível levou a uma reestruturação do sistema escolar brasileiro, especialmente no CEETEPS. Lúcia Bruno (2012) levanta uma importante hipótese: com o fim do Estado nacional nos anos 1990, cabe agora as regiões onde há “polos avançados” da economia demandar educação de qualidade. Conseqüentemente, vastas regiões do país deixam de contar com a possibilidade de uma escola adequada para as maiorias, contribuindo certamente para a ampliação dos bolsões de miséria e para a desigualdade educacional num país gigante e cheio de complexidades como o Brasil.

O problema deste novo regime de acumulação é que, se na DEM, que tinha como base o regime de acumulação taylorista-fordista, os jovens qualificados conseguiam emprego com carteira assinada, em geral em função das altas taxas de crescimento econômico do país, no regime de acumulação flexível o “sucesso” da juventude não estaria garantido. Baixas taxas de crescimento econômico, financeirização da economia, desnacionalização da economia, abertura comercial, processos de privatização colocaram em xeque a famosa bandeira: “estude e se qualifique que você terá sucesso”. Estudar e se qualificar não é mais garantia de nada, mesmo para os estudantes do badalado CEETEPS.

A EXPANSÃO PRECARIZADA DO CEETEPS NO SÉCULO XXI

No início do século XXI, o Centro Paula Souza inicia um processo de criação de identidade, todas as escolas técnicas passam a ser denominadas de ETEC, fortalecendo o projeto de consolidação da rede e de instrumento de propaganda do grupo político consolidado no governo do estado desde 1995. Segundo os dados apresentados pela pesquisa de Marta Silva e Waldemar Marques (2014), em 2001, a rede era composta por 64 escolas técnicas (urbanas), 35 escolas técnicas agrícolas, 9 Faculdades de Tecnologia e 12 classes descentralizadas (convênio com Prefeituras para o oferecimento de cursos técnicos voltados a economia local) nesse momento.

A partir de então, com destaque para o governo de José Serra (2007-2010), iniciou-se um grande processo de expansão do Ensino Profissional Técnico e Tecnológico, que passou a ser priorizado pela administração pública estadual. Entre 2000 e 2009, o número de FATECS

passou de 9 para 50, enquanto as ETECS passaram de 138 para 173. Em 2019, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza completou 50 anos de fundação, alcançando a marca de 223 ETECS e 73 FATECS. Com relação aos números do início do século XXI, as unidades de ETECS cresceram quase 250%, enquanto as unidades de FATECS cresceram mais de 700%.

Tamanha expansão se deu às custas de sucateamento das unidades de ensino e precarização das condições de trabalho. Praticamente todas as unidades enfrentam diversos problemas estruturais e de recursos humanos; vale ressaltar que o último concurso público para contratação de pessoal técnico-administrativo foi em 2009; e para trabalhadores específicos das escolas agrícolas e de pessoal de apoio foi em 1996,

Em 2000, o orçamento do CEETEPS correspondeu a 0,65% da cota-parte do ICMS estadual; em 2009, a 1,73% do mesmo referencial, o que significou um incremento por um fator 2,6 apenas, abaixo das expansões efetuadas no período. Contudo, o que chama atenção é a repartição desse orçamento entre as várias alíneas que o constituem: se, em 2000, o item Pessoal correspondia a 92% dos recursos do orçamento, em 2009, esse item havia sido degradado a representar apenas 57% do total. É impossível não concluir, daí, que a expansão está se dando às custas dos trabalhadores da instituição (HELENE; HORODYSKI, 2011, p. 56).

Em diversas unidades há servidores municipais cedidos as escolas, contratação de funcionários sem concurso público. Nesse cenário, as maiores prejudicadas são as Escolas Agrícolas, que dentro desse cenário de expansão, ficaram em segundo plano, não foram integradas ao processo de expansão e sofrem com a falta de mão-de-obra para gerir suas fazendas e aproveitar todo o potencial didático-pedagógico e de desenvolvimento local que essas unidades poderiam oferecer aos alunos e a toda comunidade no entorno das escolas.

A questão orçamentária é uma pauta central nas discussões a respeito da Educação Profissional no Estado de São Paulo, apesar da ênfase nessa modalidade de ensino e na propaganda, os recursos para o Centro Paula Souza não se encontram fixados por lei, como nas universidades estaduais paulistas, onde se tem destinado 9,57% da arrecadação com o

ICMS, montante que nos últimos anos tem se mostrado insuficientes. Permanecendo a dotação orçamentária da rede à mercê da conjuntura política e do alinhamento das forças políticas Assembleia Legislativa durante as discussões a respeito das Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA),

Diante disso é possível identificar que o financiamento da educação profissional e tecnológica, ofertado nas ETECs e FATECs, é decidido anualmente pelos Deputados na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo após encaminhamento da proposta de orçamento pelo Governador do Estado e os recursos aprovados e destinados tem se provado insuficientes para oferecer uma educação pública de qualidade para o povo paulista (QUINTINO; LIMA; BATISTA, 2019, p. 122).

Situação que tende a se agravar nos próximos anos em decorrência do congelamento dos investimentos nas áreas sociais, promovidos pelas políticas fiscais de caráter neoliberal adotadas pelo governo federal por meio da aprovação da Emenda Constitucional nº 95, a Emenda do Teto dos Gastos Públicos; com o Estado de São Paulo prontamente adotando uma legislação semelhante; além da aposentadoria de servidores.

Ao longo de todo o século XXI, marcado pela gestão do PSDB no Estado de São Paulo, o Centro Paula Souza torna-se sinônimo de “sucesso” na educação profissional, segundo a propaganda estatal, apesar de todo o sucateamento ao qual está submetido.

Ele assimila as diretrizes educacionais de organismos multilaterais, entre estes, o Banco Mundial (BM) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico Mundial, tendo em vista a formação de “cidadãos” preparados para atender as necessidades do capital. Tal concepção de Educação Profissional definida com o objetivo de inserir os jovens na lógica do mercado, reforça a dualidade estrutural presente na educação brasileira.

Também é preciso salientar que o crescimento significativo do CEETEPS se dá dentro de um contexto mais geral de expansão do sistema educacional paulista, com a criação da USP Leste (2005), expansão da UNESP em 2006, com a criação de 8 Campus Experimentais e Unidades

Diferenciadas, atualmente denominadas Campus Experimentais, localizadas em Dracena, Itapeva, Ourinhos, Registro, Rosana, São Vicente, Sorocaba e Tupã e a criação da FCA-UNICAMP Limeira (2009).

Não podemos esquecer a ampla expansão federal, com a multiplicação de escolas técnicas em todos os cantos e a criação do Instituto Federal em 2008. Da mesma forma, no início da década seguinte, seria criado o Pronatec (2011). No Estado do Ceará, como pode ser visto no capítulo de Santos, Ribeiro e Belmino (2020) desta coletânea, foi criada a rede de educação profissional. Os demais capítulos também mostram a expansão das redes estaduais e federais em todas as partes do país.

A criação do Instituto Federal é parte do projeto político do lulismo, baseado na conciliação de classes. Para o lulismo, o Brasil deveria ser comandado pelos “empresários produtivos”, deveria distribuir renda e permitir que a classe trabalhadora tivesse melhores dentro do capitalismo, daí acesso a “boa educação”, integração da classe trabalhadora na sociedade de consumo de massas, e algum tipo de ascensão social. Só esqueceram de combinar com a burguesia, que viria a ejetar o lulismo do poder e promover golpes de novo tipo nos anos 2010, e também esqueceram de combinar com a grande crise de 2008 e as instabilidades provocadas na economia brasileira.

A expansão do CEETEPS nos anos 2000-10, a criação do Instituto Federal e a expansão da educação profissional privada devem ser compreendidos tendo em vista o papel preponderante dos Institutos, ONGs e Fundações, em geral como braços do capital ou das associações do capital, verdadeira sociedade “civil” no Brasil, na articulação, concepção e avaliação das políticas educacionais. Destacam-se Instituto Odebrecht com a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), o Todos pela educação, Instituto Ayrton Senna, Mckinsey, Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE), dentre outros.

Sanfelice (2010) acredita que o Estado de São Paulo é um dos espaços privilegiados para se compreender a política educacional do PSDB. Ainda que haja mudanças de governadores, e diferenças epiteliais entre cada governador e seus projetos de governo, todos eles foram do PSDB, sendo o estado de São Paulo um “laboratório científico” privilegiado para se compreender a formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais tucanas desde 1994.

Também é preciso destacar que a política educacional, como de resto toda a política neoliberal, pode ser dividida em fases, que contam com aperfeiçoamentos, aprofundamentos, experimentação, inovações, avanços, contradições e em alguns poucos casos, por recuos, em função da pressão das lutas dos movimentos sociais em geral. Temos defendido que a política educacional brasileira nos anos 1970, na mesma onda da política educacional chilena, foi neoliberal. Evidentemente que aqui não chegamos ao grau e intensidade chilenos, mas é possível afirmar que a política educacional da DEM foi neoliberal ao criar as condições para o crescimento da educação enquanto mercadoria, principalmente no ensino superior e médio.

Hoje o Brasil vive, nos termos de Del Roio (2020), a 3ª fase do neoliberalismo, e nos nossos termos, a 4ª fase do neoliberalismo. Nos anos 2000 o CEETEPS viveu sua 3ª fase de expansão precarizada. A 1ª fase do Centro Paula Souza vai de 1969 a 1979, a 2ª de 1980 a 1999, a 3ª de 2000 a 2009.

Vimos que houve um crescimento significativo do CEETEPS nos anos 2000. No entanto, essa expansão se deu de forma bastante precarizada em função dos seguintes determinantes: professores horistas, serviços de limpeza, segurança, refeitório terceirizados, laboratórios desatualizados, prédios adequados e sistemas tecnológicos para a essa expansão, além da ausência de plano de carreira para os professores e servidores técnico administrativos. O plano de carreira instituído em 2014, mas a efetivação ainda se completou. O enquadramento por titulação dos Servidores técnicos – administrativos ocorreria em julho 2020, mas por conta da pandemia, está adiado sem previsão para se efetivar.

Os vestibulinhos e uma infraestrutura um pouco melhor do que a das demais escolas públicas obviamente maquiagem a realidade do CEETEPS. Por terem os melhores alunos, melhor infraestrutura que a média e parte dos professores com dedicação numa única escola, obviamente as avaliações vão mostrar que seus alunos têm desempenho melhor que as escolas públicas da rede estadual.

Em escolas como a ETEC Guarulhos, a concorrência por uma vaga chega a 32 candidatos por vaga para o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio. Sendo assim, as melhores ETECs - já na partida - têm obviamente os melhores alunos. Eles são bons porque a escola é boa e os ajudou a

melhorar ou já são parte do topo da pirâmide escolar e foram selecionados em vestibulinhos?

Sublinhamos também que uma parcela dos professores pode ter uma carga horária maior na escola para desenvolver projetos, o que pode levar a uma maior identidade com os alunos e com aquela realidade escolar.

Por último, mas não menos importante há traços de autocracia na indicação dos superintendentes do CEETEPS. Laura Laganá é superintendente desde 2004, reeleita em 2008, resistindo a mudanças de quatro governos tucanos. Marcas típicas dos anos 1970 se reproduzem nos anos 2000, com nova forma, mas de mesma essência. O coronelismo e neocoronelismo fazem parte da criação da base de apoio para se sustentar a superintendente e toda uma tecnoburocracia na administração central.

Em 2012 ela teria de deixar o cargo, mas por conta de uma manobra do Conselho Deliberativo, as regras da eleição foram modificadas e ela foi reconduzida para o terceiro mandato e em 2016 para o quarto mandato que se encerra em novembro deste ano [2020].

O Conselho Deliberativo do CPS indica três nomes para o governador, que escolherá o nome eleito. De acordo como o SINTEPS (2016, p. 2):

Assim como ocorreu dois mandatos de Marcos Antonio Monteiro (ressalte-se que a regra vigente até 2012 permitia apenas uma recondução) e nos três mandatos de Laura Laganá, seis pessoas, estranhas ao Ceeteps em sua maior parte, que compõem o Conselho Deliberativo do Centro, é que vão eleger os próximos dirigentes da autarquia. Os nomes indicados por estes iluminados para compor as listas tríplices serão enviados ao governador Geraldo Alckmin, para a canetada final. Com que legitimidade pessoas que não são nem da autarquia irão escolher os rumos que a instituição terá durante os próximos quatro anos?

Ainda segundo o sindicato, antes do PSDB assumir, a última eleição para Superintendente foi em 1992, quando houve eleição direta: “Em 1992, como resultado da mobilização da categoria, houve eleições diretas para superintendente, sendo eleito o professor Elias Horani. O

quadro mudou com a chegada do PSDB ao poder, em 1996, e a intervenção na direção do Ceeteps”.

Num país como o Brasil, onde se vivencia uma verdadeira tragédia educacional (NOVAES; OKUMURA, 2020), a expansão da educação profissional tem certamente positivities. No entanto, a expansão da educação profissional deve ser combatida se vier acompanhada de precarização do trabalho docente e todas as formas de apropriação dos fundos públicos “em nome da melhoria da educação”.

Com um grau maior de radicalidade, deve ser criticada também a educação profissional pró-capital promovida pelo PSDB, pois esta carrega os princípios e fundamentos da educação capitalista em instituições estatais, travestidas de educação a serviço do povo: a) criação e difusão das ideologias do capital baseadas na venda da força de trabalho, empreendedorismo e da empresa como motor do “desenvolvimento do país”, b) vivência de relações sociais capitalistas (gestão autocrática, poder de mando dos diretores, centralização das decisões na administração central, pseudoparticipação dos alunos nas decisões, etc.).

Acreditamos que as lutas dos movimentos sociais devem alterar radicalmente o sentido da educação profissional, tal como se colocou no início da Revolução Russa, em outras experiências revolucionárias e também mais recentemente por pesquisadores militantes como Roseli Caldart, Luiz Carlos de Freitas, Marlene Sapelli e Neusa Dal Ri, por exemplo.

O desafio é imenso: a) transformar a educação estatal em educação para além do capital, com fundos públicos e controle dos seus fins pela classe trabalhadora (e não pelo Estado, classes possuidoras e gestores do capital); b) conectar a educação com a realidade dos alunos, tendo em vista a compreensão da mesma tendo em vista sua radical transformação; c) vivência de relações sociais democráticas na escola (gestão coletiva, democrática, etc.); d) superação da forma de ensino-aprendizagem baseado no professor disciplinar, individualizado, alienado e explorado pelo estado. Nessa luta poderá surgir o trabalho associado docente, onde a concepção dos fins e meios educacionais - pelos docentes - se dê de forma coletiva, não só na escola, mas no sistema educacional como um todo.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, George. *A educação profissional e o ensino médio no Brasil: meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração no Ceará*. 2020. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.
- BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 545-562, 2012.
- CHAGAS, Marcos Rogerio Jesus. *Os grêmios estudantis e as mobilizações secundaristas em Bauru no ano de 2015*. 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional - PROFSOCIO) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.
- DEL ROIO, Marcos. A terceira fase do neoliberalismo. In: LIMA FILHO, Paulo Alves de et al (org.). *Setas contra o capital: sobre pandemônios na pandemia e as revoluções necessárias*. Marília: Lutas Anticapital, 2020. p. 225-236.
- DETREGIACHI FILHO, Edson. *A evasão escolar na educação tecnológica: estudo de uma Unidade do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza*. 2012. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.
- DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- FERNANDES, Florestan. *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”*. São Paulo: Globo, 2006.
- GALZERANO, Luciana Sardenha; MINTO, Lalo Watanabe. Capital fictício e educação no Brasil: um estudo sobre a lógica contemporânea da privatização. *EccoS*, São Paulo, n. 47, p. 61-80, set./dez. 2018.
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GOVERNO DO ESTADO SÃO PAULO. *Centro Paula Souza*. [2020]. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/>. Acesso em: 15/05/2020.
- HELENE, Otaviano; HORODYSKI, Lighia Brigitta. Financiamento da educação no Brasil e em São Paulo: desnudando a falta da prioridade. *Revista SINTEPS: 18 anos de história e de lutas*, São Paulo, p. 51-59, dez. 2011.
- IANNI, Otávio. *A ditadura do grande capital*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.
- KUENZER, Acácia. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado Neoliberal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela. (org.). *Marx, Gramsci e Vygotsky: aproximações*. Araraquara/Marília: Junqueira & Marin/ Cultura Acadêmica, 2009. v.1, p. 223-252.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

MERCURIO, Bruno Michel da Costa. *A política educacional de integração do ensino técnico e médio na habilitação profissional em agropecuária do Centro Paula Souza*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

MINTO, Lalo Watanabe. *A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil*. São Paulo: Outras expressões, 2015.

MÜLLER, Meire Terezinha; BATISTA, Eraldo; CARMO, Jefferson Carriello do. (org.). *Instituições de Educação Profissional no Estado de São Paulo*. Marília: Lutas Anticapital, 2020, p. 330.

NOVAES, Henrique Tahan *et al.* *Mundo do trabalho associado e embriões de educação para além do capital*. Marília: Lutas Anticapital, 2018.

NOVAES, Henrique Tahan; MERCURIO, Bruno Michel da Costa. Uma breve história do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) (1969-1999): do surgimento na ditadura às transformações no neoliberalismo. In: BATISTA, Eraldo Leme;

NOVAES, Henrique Tahan; OKUMURA, Julio Hideyshi. *A tragédia educacional brasileira: diálogos com Florestan Fernandes*. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

OKUMURA, Julio Hideyshi. *Florestan Fernandes na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988): debates, propostas e pensamento educacional*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. A Reforma e a Contra-Reforma da Educação Brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. *Anais [...]*. Caxambu: ANPED, 2004. p. 1-15.

OLIVEIRA, Lauro Carvalho de. *Faculdade de tecnologia de Sorocaba: da gênese à consolidação*. 2014. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2014.

PORTAL DO GOVERNO. *Vestibulinho Etecs: veja cursos com maior índice de candidato por vaga*. São Paulo, 28 nov. 2018. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/vestibulinho-etecs-veja-cursos-com-maior-indice-de-candidato-por-vaga/>. Acesso em: 10/12/2019.

QUINTINO, Renato de Menezes; LIMA, Silvia Elena de; BATISTA, Sueli Soares dos Santos Batista. O financiamento da educação pública no estado de São Paulo e a educação profissional e tecnológica neste contexto. In: WORKSHOP DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA DO CENTRO PAULA SOUZA, 14., 2019, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Centro Paula Souza, 2019, p. 114-123.

SANFELICE, José Luis. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. *Nuances (UNESP Presidente Prudente)*, v. 18, p. 145-160, 2010.

SANTOS, Deribaldo; RIBEIRO, Ellen; BELMINO, Webster. *Síntese da educação profissional no estado do Ceará (2008-2018): um balanço das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs)*. In: SANTOS, D.; LIMA FILHO, D.; NOVAES, H. T.. Marília: Cultura Acadêmica-Lutas anticapital, 2021.

SILVA, Douglas Antonio Rodrigues. *A revolução tecnológica microeletrônica e o curso superior de tecnologia em automação industrial do Centro Paula Souza: uma análise da educação tecnológica como formadora de força de trabalho*. 2016. 60 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

SILVA, Marta Leandro da; MARQUES, Waldemar. A trajetória política e histórico-normativa do ensino técnico da área de agropecuária no estado de São Paulo: a história política de transição por decretos (de 1882 a 2001). *Política e Gestão Educacional*, Araraquara, n. 16, p. 81-104, 2014.

SINTEPS. Conselho Deliberativo do CPS indica três nomes para o governador. www.sinteps.org.br. Acesso em: 15/09/2018.