

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

RENATO DE MENEZES QUINTINO

CLASSES DESCENTRALIZADAS DO CENTRO PAULA SOUZA NA REGIÃO  
METROPOLITANA DO VALE DO PARAÍBA E LITORAL NORTE DO ESTADO DE  
SÃO PAULO

São Paulo  
Março de 2020

RENATO DE MENEZES QUINTINO

CLASSES DESCENTRALIZADAS DO CENTRO PAULA SOUZA NA REGIÃO  
METROPOLITANA DO VALE DO PARAÍBA E LITORAL NORTE DO ESTADO DE  
SÃO PAULO

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação da Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista

São Paulo  
Março de 2020

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

- Q7c Quintino, Renato de Menezes  
Classes descentralizadas do Centro Paula Souza na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte do Estado de São Paulo / Renato de Menezes Quintino. – São Paulo : CPS, 2020.  
112 f. : il.
- Orientadora: Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista  
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2020.
1. Políticas educacionais. 2. Classe descentralizada. 3. Educação Profissional e Tecnológica. 4. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. 5. Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte. I. Batista, Sueli Soares dos Santos. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

RENATO DE MENEZES QUINTINO

CLASSES DESCENTRALIZADAS DO CENTRO PAULA SOUZA NA REGIÃO  
METROPOLITANA DO VALE DO PARAÍBA E LITORAL NORTE DO ESTADO DE  
SÃO PAULO

---

Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista

---

Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes

---

Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino

São Paulo, 18 de junho de 2020

Dedico este trabalho a todas e todos que de alguma forma tem a coragem de ensinar e a humildade de aprender. Valores aprendidos e vivenciados em minha família, em especial com minha avó Maria José de Menezes, a quem dedico em memória.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela vida, pela oportunidade de ser um privilegiado em meio a bilhões e ter uma boa educação, graças a minha querida mãe Rosélia Itaci de Menezes Quintino, grande educadora, única mestra na família e grande inspiração, ter vivido e aguentado muitas coisas difíceis nas salas de aulas e escolas, pude ter uma experiência diferente da maioria, que sequer tem a oportunidade de acessar uma escola pública, direito básico previsto em nossa Constituição de 1988. Agradeço a minha companheira Amanda, meu pai Sandro e minha mãe, por toda compreensão, cobrança, amor e apoio em todos os momentos difíceis.

De maneira especial, agradeço a Professora Doutora Sueli Soares dos Santos Batista, a Professora Doutora Carmen Sylvia Vidigal Moraes, a Professora Doutora Marília Macorin de Azevedo, ao Professor Doutor Darlan Marcelo Delgado e ao Professor Doutor Paulo Roberto Prado Constantino, pois, de alguma maneira, compartilharam sua atenção e contribuíram na construção deste trabalho.

Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a  
minha coerência entre o que digo, o que escrevo e  
o que faço

(Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido)

## RESUMO

QUINTINO, R. M. **Classes Descentralizadas do Centro Paula Souza na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte do Estado de São Paulo**. [112 f.]. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

O debate sobre centralização e descentralização se tornou um tema de estudo com grande destaque nos últimos anos no campo educacional. A interferência dos organismos internacionais no gerenciamento da educação brasileira que orientou, a partir dos anos 1990, um sentido de descentralização e de privatização tem sido objeto de pesquisas sobre os sistemas de ensino no país, bem como as mudanças decorrentes dessa orientação. Como é possível relacionar as recomendações dos organismos multilaterais de financiamento quanto à descentralização com as agendas políticas voltadas para a educação profissional e tecnológica [EPT] pública no Brasil? Identifica-se que não existe uma vasta literatura sobre políticas e programas para EPT, exigindo-se assim a análise das diferentes formas de expansão da oferta dessa modalidade de ensino na rede pública. O objetivo geral é analisar a política pública para educação profissional no Estado de São Paulo das classes descentralizadas [CD], considerando as mudanças econômicas e políticas após os anos 1990 que inserem na agenda educacional a descentralização como algo necessário. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, com objetivo específico de analisar as CDs do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza [CEETEPS] na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte [RMVPLN] do Estado de São Paulo e identificar como essa política pública de descentralização, autorizada pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo [CEE-SP] em 1999, se iniciou e desenvolveu nos últimos 20 anos, com foco na região analisada. Assim, a instituição lócus da pesquisa é o CEETEPS. O objeto de estudo é a concepção e implementação das classes descentralizadas [CDs] na RMVPLN por essa instituição pública de ensino. Com a análise de publicações que consideram as políticas públicas para EPT, sem desprezar as relações entre educação e trabalho na sociedade atual, além da pesquisa bibliográfica centrada no materialismo histórico, também foram levantados na pesquisa documental, documentos e dados governamentais estaduais relacionados à EPT. A análise da expansão das CDs do CEETEPS na RMVPLN para atendimento das demandas sociais e produtivas, que a sociedade tanto necessita e almeja, está no cerne deste trabalho e será sua principal contribuição.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Classe Descentralizada. Educação Profissional e Tecnológica. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte.



## ABSTRACT

QUINTINO, R. M. **Classes Descentralizadas do Centro Paula Souza Na Região Metropolitana Do Vale Do Paraíba E Litoral Norte do Estado de São Paulo.** [112 f]. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

The debate on centralization and decentralization has become a topic of study with great prominence in recent years in the educational field. The interference of international organizations in the management of Brazilian education, which guides, since the 1990s, is an object of research and decentralization and privatization that has been the subject of research on educational systems in the country, as well as changes in this orientation. How is it possible to relate multilateral financing organizations regarding decentralization with political agendas focused on public vocational education and training [VET] in Brazil? It is identified that there is no vast literature on policies and programs for VET, thus requiring an analysis of the different ways of expanding the offer of this type of education in the public network. The general objective is to analyze a public policy for VET in the State of São Paulo of the decentralized classes [DCs], considering the economic and political changes after the 1990s that insert a decentralization in the educational agenda as something necessary. A bibliographic and documentary research was carried out, with the specific objective of analyzing how DCs from the Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza [CEETEPS] in the Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte [RMVPLN] of the State of São Paulo and identify how this public policy decentralization, authorized by the São Paulo State Education Council [CEE-SP] in 1999, started and started in the last 20 years, focusing on the analyzed region. Thus, a CEETEPS research institution. The object of study is the creation and implementation of decentralized classes [DC] at RMVPLN by this public educational institution. With an analysis of publications that considers public policies for EPT, without neglecting the relationship between education and work in today's society, in addition to bibliographic research centered on historical material, documentary research, documents and statistical data related to VET were also raised. An analysis of the expansion of CEETEPS DCs at RMVPLN to meet social and productive demands, which has the same society and need, has no interest in this work and will be its main contribution.

**Keywords:** Educational Policies. Decentralized Class. Vocational Education and Training. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Períodos da Educação no Brasil.....	42
<b>Quadro 2:</b> Classes Descentralizadas Ativas na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte .....	61
<b>Quadro 3:</b> Classes Descentralizadas Inativas na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte .....	62
<b>Quadro 4:</b> Cursos do eixo – ambiente e saúde, ofertados na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte .....	67
<b>Quadro 5:</b> Cursos do eixo – controle e processos industriais, ofertados na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte .....	68
<b>Quadro 6:</b> Cursos do eixo – gestão e negócios, ofertados na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte .....	69
<b>Quadro 7:</b> Cursos do eixo – informação e comunicação, ofertados na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte .....	70
<b>Quadro 8:</b> Cursos do eixo – infraestrutura, ofertados na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte .....	70
<b>Quadro 9:</b> Cursos do eixo – produção cultural e design, ofertados na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte .....	71
<b>Quadro 10:</b> Cursos do eixo – produção industrial, ofertados na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte .....	71
<b>Quadro 11:</b> Cursos do eixo – recursos naturais, ofertados na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte .....	71
<b>Quadro 12:</b> Cursos do eixo – segurança, ofertados na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte .....	72
<b>Quadro 13:</b> Cursos do eixo – turismo, hospitalidade e lazer, ofertados na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte .....	72

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Período 1 – Governo SP 1999-2002.....	53
<b>Tabela 2:</b> Período 2 – Governo SP 2003 - 2006.....	53
<b>Tabela 3:</b> Período 3 – Governo SP 2007 - 2010.....	54
<b>Tabela 4:</b> Período 4 – Governo SP 2011 - 2014.....	54
<b>Tabela 5:</b> Período 5 – Governo SP 2015 - 2018.....	55
<b>Tabela 6:</b> Percentual de alunos por período nos últimos 21 anos.....	66
<b>Tabela 7:</b> Panorama geral - alunos e turmas por período.....	73
<b>Tabela 8:</b> Retrato 2019 Classes Descentralizadas ativas na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte.....	75
<b>Tabela 9:</b> Resumo Classes Descentralizadas Ativas na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte.....	76
<b>Tabela 10:</b> Evolução IMP - Campos do Jordão.....	78
<b>Tabela 11:</b> Evolução IPRS - Campos do Jordão.....	78
<b>Tabela 12:</b> Evolução IMP - Cunha.....	79
<b>Tabela 13:</b> Evolução IPRS - Cunha.....	79
<b>Tabela 14:</b> Evolução IMP Ilhabela.....	80
<b>Tabela 15:</b> Evolução IPRS - Ilhabela.....	81
<b>Tabela 16:</b> Evolução IMP - Paraibuna.....	81
<b>Tabela 17:</b> Evolução IPRS - Paraibuna.....	82
<b>Tabela 18:</b> Evolução IMP - Piquete.....	83
<b>Tabela 19:</b> Evolução IPRS - Piquete.....	83
<b>Tabela 20:</b> Evolução IMP - São Luiz do Paraitinga.....	84
<b>Tabela 21:</b> Evolução IPRS - São Luiz do Paraitinga.....	85
<b>Tabela 22:</b> Evolução IMP - Silveiras.....	86
<b>Tabela 23:</b> Evolução IPRS - Silveiras.....	86
<b>Tabela 24:</b> Evolução IMP - Ubatuba.....	87
<b>Tabela 25:</b> Evolução IPRS - Ubatuba.....	88

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte e Sub-regiões .....	64
<b>Figura 2:</b> Classes Descentralizadas na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte .....	65

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Total de Classes Descentralizadas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza .....	61
<b>Gráfico 2:</b> Total de Alunos por sexo. ....	66
<b>Gráfico 3:</b> Turmas Ensino Médio na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte	73
<b>Gráfico 4:</b> Alunos por período e eixo .....	74
<b>Gráfico 5:</b> Total Alunos por gênero e sede .....	75

## LISTA DE SIGLAS

ALESP – Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo  
BCB – Banco Central do Brasil  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
CD – Classe Descentralizada  
*CDC – Country Development Challenges*  
CEE-SP – Conselho Estadual de Educação de São Paulo  
CEETEPS – Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica “Paula Souza”  
CETEC – Unidade do Ensino Médio e Técnico do CEETEPS  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EPT – Educação Profissional e Tecnológica  
ETEC – Escola Técnica Estadual  
FAMEMA – Faculdade de Medicina de Marília  
FAMERP – Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto  
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa  
FATEC – Faculdade de Tecnologia  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INVESTES São Paulo – Agência Paulista de Promoção de Investimentos e Competitividade  
IPEN – Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares  
IPT – Instituto de Pesquisas Tecnológicas  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
OCDE – Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico  
OMC – Organização Mundial de Comércio  
PIB – Produto Interno Bruto  
PPP – Plano Político Pedagógico  
PPPs – Parcerias Público Privadas  
QB – Qualificação Básica  
QT – Qualificação Técnica  
RMVPLN – Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SDE-SP – Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo

SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

SEE-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SFP-SP – Secretaria da Fazenda e Planejamento do Estado de São Paulo

SGS – Sistema Gerenciador de Séries Temporais

SIAFEM-SP – Sistema Integrado de Administração Financeira para Estados e Municípios

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

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1 INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E TRABALHO: HISTÓRICO E DESAFIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....</b>	<b>21</b>
1.1 Educação, globalização e neoliberalismo .....	30
1.2 Políticas educacionais brasileiras: gestão democrática e financiamento .....	36
<b>2 A ESPECIFICIDADE DA POLÍTICA PÚBLICA PAULISTA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA .....</b>	<b>42</b>
2.1 O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: histórico e expansão.....	49
<b>3 ESTUDO SOBRE AS CLASSES DESCENTRALIZADAS ATIVAS DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA NA REGIÃO METROPOLITANA DO VALE DO PARAÍBA E LITORAL NORTE NO ESTADO DE SÃO PAULO .....</b>	<b>57</b>
3.1 Campos do Jordão .....	77
3.2 Cunha .....	78
3.3 Ilhabela.....	79
3.4 Paraibuna.....	81
3.5 Piquete.....	82
3.6 São Luiz do Paraitinga .....	84
3.7 Silveiras.....	85
3.8 Ubatuba .....	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXO A – DELIBERAÇÃO CEE-SP Nº 06/1999.....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO B – INDICAÇÃO CEE-SP Nº 08/1999.....</b>	<b>104</b>



## INTRODUÇÃO

No cenário de crise estrutural do sistema capitalista e de reestruturação do capital mundializado, que no Brasil se intensificou principalmente a partir da década de 1990, aceleraram-se diversas transformações nas formas de contratação, capacitação e gestão da força de trabalho, influenciando diretamente a vida do trabalhador.

Considerando as conquistas sociais preconizadas na Constituição Federal de 1988 [CF-88], destinadas a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, como o direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à segurança, à previdência social, entre outros previstos no Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais; o avanço do ideal liberal no Brasil tem configurado retrocessos significativos para as camadas mais desprivilegiadas da população.

Ao estudar alterações nas mais diversas legislações educacionais brasileiras é possível identificar uma redução do papel do Estado na garantia dos direitos sociais em nome de uma racionalidade econômica, voltada aos interesses das grandes corporações financeiras.

Para compreender a relação dinâmica existente entre educação, qualificação e desenvolvimento econômico é necessário levar em conta não só os diferentes padrões de acumulação de capital que constituem o desenvolvimento de diferentes países e regiões, mas também as transformações sem precedentes, desde meados da década de 1970, que o capitalismo vem passando (BRUNO, 1996). Os valores social, cultural e político do saber, presentes historicamente na educação, com as reformas liberais realizadas, mudaram, passaram a prevalecer objetivos de competitividade, valores presentes na economia globalizada (LAVAL, 2004)

No Brasil, especialmente após a redemocratização do Estado, falar sobre educação tem ganhado espaço nos discursos dos aspirantes a cargos eletivos, porém quando eleitos, esses protagonistas aprovam reformulações na legislação educacional, muitas vezes, distantes dos discursos que os elegeram. No que tange às reformulações, na visão de Piana (2009):

Legislações brasileiras reformuladas têm defendido uma educação de acesso a todo cidadão, de qualidade e uma iminente inserção no mercado profissional e no mundo do trabalho. Mas nem sempre se tornam realidade esses discursos, não passando de meras ilusões e uma pseudoeducação. Pois milhares de crianças, adolescentes e jovens, mesmo matriculados em uma escola, permanecem excluídos de uma educação participativa, democrática, conscientizadora, dialógica, autônoma e afetiva (PIANA, 2009, p. 57).

Na história das políticas educacionais brasileiras as relações entre as diferentes esferas de poder sempre foram centralizadas e de dominação. Antes da Proclamação da República, o ideário liberal se opõe as características centralizadoras do Governo Imperial (GUIMARÃES, 1995). Conforme Guimarães (1995):

[...] o movimento republicano incorpora a proposta de descentralização via instituição do Sistema Federalista, inspirado no modelo norte-americano sem, contudo, levar em conta as peculiaridades históricas e sociais diferentes entre os dois países. A despeito da legislação vigente, desde a instituição do Sistema Federativo na Carta Magna de 1891, a centralização do poder predominou durante os diferentes períodos da nossa história, dificultando o surgimento de relações democráticas capazes de propiciar a autonomia dos estados e municípios (GUIMARÃES, 1995, p. 22).

Ou seja, as políticas educacionais brasileiras pela própria estrutura de um país que foi colônia de Portugal e que teve seu processo de independência e de instituição de um governo republicano com pouca participação da população, apresentam-se como centralizadas e centralizadoras. Num país com pouca tradição democrática como é o caso brasileiro, as exigências contemporâneas de descentralização em todas as esferas da organização estatal são ressignificadas a partir dessas peculiaridades.

Como é possível relacionar as recomendações dos organismos multilaterais de financiamento quanto à descentralização com as agendas políticas voltadas para a educação profissional pública no Brasil?

Tendo esse questionamento como norte desta pesquisa, seu objetivo geral é analisar a política pública para educação profissional no Estado de São Paulo das classes descentralizadas [CDs], considerando as mudanças econômicas e políticas após os anos 1990 que inserem na agenda educacional a descentralização como algo necessário.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, com objetivo específico de analisar as classes descentralizadas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza [CEETEPS] na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte [RMVPLN] do Estado de São Paulo e identificar como essa política pública de descentralização, autorizada pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo [CEE-SP] em 1999, se iniciou e desenvolveu nos últimos 20 anos, com foco na região analisada. Assim, a instituição lócus da pesquisa é o CEETEPS. O objeto de estudo é a concepção e implementação das CDs na RMVPLN por essa instituição pública de ensino.

Devido à trajetória de formação e atuação profissional do pesquisador foi escolhida essa região como delimitação geográfica da pesquisa. Mas outro fator decisivo para essa delimitação, é o fato de a região ser economicamente importante para o Estado, bem como, para a Nação. Integrada por 39 municípios, divididos em cinco sub-regiões, possui uma população de mais de 2,5 milhões de habitantes e um Produto Interno Bruto [PIB] superior a R\$ 60 bilhões.

A região se destaca por atividades econômicas bastante diversificadas, partindo da agropecuária até a produção industrial – mecânica, automobilística, aeronáutica, aeroespacial e bélica. A região conta ainda com atividades portuárias e petroleiras no Litoral Norte, bem como as atividades turísticas na Serra da Mantiqueira, Litoral Norte e Vale Histórico.

O referencial bibliográfico foi construído a partir de autores clássicos, como Antonio Gramsci e Karl Marx, que tratam sobre a organização social no contexto capitalista, Leo Huberman e Mario Alighiero Manacorda, que discutem as relações entre educação, sociedade e trabalho no Mundo.

Autores contemporâneos, que tratam sobre a globalização, como Milton Santos e mudança no padrão de acumulação, como David Harvey. Os autores Christian Laval e Michel Foucault foram inseridos para contribuir na discussão sobre as contradições do neoliberalismo. Autores que tratam sobre as relações entre educação, sociedade e trabalho no Brasil como Acácia Zeneida Kuenzer, Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Carmen Sylvia Vidigal Moraes, a última autora trata sobre algumas especificidades históricas da educação profissional no Estado de São Paulo.

Foram levantados, na pesquisa documental, documentos e dados governamentais divulgados pelo Ministério da Educação [MEC], pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo [SEE-SP], pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo [ALESP], pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados [SEADE] e pelo CEE-SP para possibilitar a construção de um retrato com a situação das CDs do CEETEPS na RMVPLN.

Documentos e dados governamentais são apresentados e analisados estando, contudo, no centro da análise, as informações relativas às classes descentralizadas do CEETEPS na região escolhida disponibilizadas pelo Banco de Dados da Coordenadoria da Unidade do Ensino Médio e Técnico [CETEC] do CEETEPS no sítio desta coordenadoria. O que ora se apresenta nessa dissertação são os primeiros avanços quanto à pesquisa bibliográfica e à pesquisa documental.

No primeiro capítulo são apresentados aspectos sobre a relação entre educação e trabalho, com destaque para a evolução da organização econômica do mundo contemporâneo, pois para compreensão das políticas públicas implementadas no presente.

Através da construção de uma linha cronológica procura-se estabelecer a construção do atual sistema capitalista neoliberal e as formas de organização do capital nas sociedades anteriores, bem como, são apresentados alguns aspectos da legislação educacional no Brasil, especialmente a educação profissional, a gestão democrática e o financiamento da educação, além de analisar como os organismos multilaterais têm influenciado as decisões políticas por questões financeiras.

No segundo capítulo apresentamos um pouco da história da educação profissional no Brasil e no Estado de São Paulo, trazemos algumas diferenças entre a realidade nacional e estadual. Caracterizamos o CEETEPS, tendo em vista ser uma das maiores instituições públicas da América Latina na oferta de EPT, a instituição é amplamente utilizada na implementação de políticas públicas para EPT no Estado de São Paulo. Além disso, é enfatizada e caracterizada política de classes descentralizadas autorizadas pelo CEE-SP a partir de 1999.

No terceiro capítulo é realizado o levantamento da legislação específica de CD, autorizadas pelo CEE-SP a partir de 1999, além disso as unidades do CEETEPS na RMVPLN são analisadas, em especial as CDs, desde o início dessa política pública em 1999 até 2019, através dos dados extraídos do Banco de Dados da CETEC do CEETEPS, onde são disponibilizados na *web*, os dados e informações referentes às Escolas Técnicas Estaduais [ETECs] e CDs (frutos de parcerias com prefeituras e Secretaria do Estado da Educação).

Por fim apresentamos algumas informações sobre cada um dos municípios com CD do CEETEPS ativa na RMVPLN disponibilizadas pela Fundação SEADE, como o PIB, população e indicadores como riqueza, longevidade, escolaridade, o Índice Paulista de Responsabilidade Social, entre outros, com o objetivo de oferecer ao leitor um panorama da EPT na região analisada.

## **1 INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E TRABALHO: HISTÓRICO E DESAFIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

Para compreensão e análise das ações adotadas pelos responsáveis por alterações na legislação, se faz necessário entender alguns pressupostos do sistema hegemônico vigente, o capitalismo. O capitalismo pressupõe o direito de propriedade e na sua forma pura não admite restrições a esse direito, além disso é um sistema de produção baseado em trocas de mercado que tem como princípio de funcionamento a produção excedente, a sua aplicação e a ampliação “infinita” da produtividade. Com isso é possível perceber as relações desse sistema com o liberalismo econômico.

O grande desenvolvimento atingido nas sociedades no período medieval, pela atividade e organização escolar, indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais. Tanto se buscou aprofundar e ampliar a "intelectualidade" de cada indivíduo, quanto multiplicar e aperfeiçoar as especializações (GRAMSCI, 1982).

É difícil definir uma data para a origem do liberalismo, pode-se dizer que seu nascimento se deu no processo de transição do feudalismo para o capitalismo, a ordem econômica capitalista saiu das entranhas da ordem econômica feudal. A dissolução de uma produziu os elementos constitutivos de outra (MARX, 1989).

O Liberalismo Econômico se opõe à intervenção política no mercado, não existe espaço para a ação econômica do Estado, que deve somente garantir a livre-concorrência entre as empresas e o direito à propriedade privada quando esta for ameaçada.

Na perspectiva de compreender os motivos que orientaram determinadas ações políticas ao longo dos últimos anos, é importante destacar algumas características do liberalismo. O termo faz referência a uma filosofia política que tenta limitar o poder político, priorizando e “defendendo” os direitos individuais. Esses pensamentos se ancoravam na perspectiva de que a liberdade comercial iria beneficiar a todos, posteriormente esse pensamento se associou com a defesa do capitalismo.

John Locke (1632-1704), um dos primeiros filósofos a diferenciar as funções do Estado, foi defensor de uma Constituição que pudesse conservar a propriedade acumulada pelos homens.

Para Locke, a soberania não reside no Estado, mas sim na população. Afirmava que, para assegurar um Estado de direito, os representantes do povo deviam promulgar as leis e o rei ou o governo executá-las.

Escreveu sobre a importância da preservação da propriedade e a necessidade de leis que controlassem o estado de natureza dos homens, afirmando que "O estado de natureza tem para governá-lo uma lei de natureza, que a todos obriga; [...] o governo civil é o remédio adequado para as inconveniências do estado de natureza, que certamente devem ser grandes "(LOCKE, 1998, p. 384 - 392).

Ao analisar a obra de Locke, é possível observar que a propriedade é fruto dos feitos individuais, ou seja, os homens que possuem propriedades precisam conservá-la por meio de leis, que seria uma espécie de contrato jurídico, e aqueles que não tem propriedade, tem a possibilidade de vender sua força de trabalho. Trabalho é " [...] o ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas" (SAVIANI, 2007, p. 154).

A liberdade de pensamento e da economia é essencial para a formação de uma sociedade que tem como base a propriedade privada, através de um contrato social em que os homens concordam em formar a sociedade civil com o intuito de defender e conservar o direito de liberdade e propriedade.

É importante destacar que a liberdade sustentada por algumas correntes do liberalismo se situa no contexto da propriedade. Tendo em vista que a maioria da população não possui propriedade, resta apenas a "liberdade" de vender sua força de trabalho para sobreviver por meio do seu trabalho.

Para Adam Smith (1723-1790) cada homem é responsável por suas ações, defendia que os homens naturalmente são propensos para a troca e acredita que o papel do Estado é o de proteger as atividades individuais, defendeu que em uma sociedade bem dirigida, a riqueza universal chega até as camadas baixas da população.

Adam Smith discutiu a divisão do trabalho, porque o contexto no qual estava inserido lhe permitia falar de um trabalho socialmente dividido, baseado no contrato de patrão e empregado.

Essa divisão do trabalho, da qual derivam tantas vantagens, não é, em sua origem, o efeito de uma sabedoria humana qualquer que preveria e visaria a esta riqueza geral à qual dá origem. Ela é a consequência necessária, embora muito lenta e gradual, de uma certa tendência ou propensão existente na natureza humana que não tem em vista essa utilidade extensa, ou seja: a propensão a intercambiar, permutar ou trocar uma coisa pela outra (SMITH, 1996, p. 73).

Essa propensão natural para a troca, segundo ele, permitiria trocar o excedente do seu próprio trabalho e estimularia as pessoas a se dedicarem a uma ocupação específica e a cultivar e aprimorar o talento individual.

A diferença de talentos naturais em pessoas diferentes é menor do que imaginamos; a grande diferença de habilidade que distingue entre si as pessoas de diferentes profissões, em muitos casos não é tanto a causa, mas o efeito da divisão do trabalho (SMITH, 1996).

O contrato é estabelecido entre dois sujeitos no modo de produção capitalista, sendo realizado entre duas partes, uma é a detentora do meio de produção ou do capital, que precisa encontrar no mercado uma mercadoria com características peculiares, especiais, sendo que as coisas produzidas no processo de produção capitalista tenham capacidade de atingir um maior valor do que aquele injetado pelo capitalista na produção no seu momento inicial; na outra parte, está o trabalhador que sem possuir propriedade tem a “liberdade” de oferecer sua força de trabalho. Segundo Marx (1988, p. 187) força de trabalho é:

O conjunto de faculdades físicas e mentais, existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda a vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie (MARX, 1988, p. 187).

Ao estabelecer relações sociais estas duas partes – que expressam relações e interesses de diferentes classes sociais – ambas se tornam possuidoras de mercadorias, uma parte comprando e a outra vendendo sua força de trabalho.

Essa é uma das principais características do capitalismo, pois as relações sociais são convertidas em relações econômicas, onde a força de trabalho é cedida pelo vendedor (o trabalhador) ao comprador (o capitalista) como uma mercadoria qualquer, por um determinado tempo, fortalecendo assim o pensamento liberal. Segundo Ciavatta (2010):

A produção capitalista tem uma lógica própria que difere da lógica da educação. Há uma contradição entre a lógica da produção capitalista, que tem base no lucro, na exploração do trabalho, no tempo breve em que se deve realizar a atividade produtiva, no corte de custos, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda produção humana. A lógica da educação tem a finalidade de formar o ser humano e deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, o tempo médio e longo de aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito a sua individualidade, a participação construtiva e a defesa dos direitos de cidadania (CIAVATTA, 2010, p. 169).

O desenvolvimento industrial, consequência da acumulação de grandes capitais, graças à exploração dos novos continentes descobertos, e de grandes conhecimentos científicos voltados não somente para o saber, mas também para o fazer, do ponto de vista do artesão das corporações se traduz num longo processo de expropriação (MANACORDA, 1992).

Pode-se dizer que as mudanças e revoluções ocorridas entre os séculos XV e XVIII possibilitaram a vitória da burguesia e a elaboração do Liberalismo como doutrina que legitimou o novo arranjo social.

A Revolução Industrial significou um conjunto de transformações em diferentes aspectos da economia. Este fenômeno se iniciou na Inglaterra, país que se transformou de sociedade de economia agrária em uma sociedade industrial de produção em larga escala, especialmente na produção têxtil.

O processo de produção anterior a esse período, era realizado de maneira artesanal, cada trabalhador levava uma quantidade de tempo diferente para executar o trabalho, o que prejudicava a criação ou manutenção de um fluxo de produção. Segundo Marx (1987):

Um artífice que executa, uma após outra, as diversas operações parciais da produção de uma mercadoria, é obrigado ora a mudar de lugar, ora a mudar de ferramenta. A passagem de uma operação para outra interrompe o fluxo de seu trabalho e forma por assim dizer lacunas em seu dia de trabalho [...] o acréscimo de produtividade se deve então ao dispêndio crescente da força de trabalho, de trabalho num dado espaço de tempo, isto é, à intensidade crescente do trabalho, ou um decréscimo do dispêndio improdutivo da força de trabalho (MARX, 1987, p. 391).

A manufatura possibilitou o aumento da produção, mas como é o trabalhador quem efetivamente realiza o trabalho, o empregador fica na dependência de sua capacidade física, que não é ilimitada. Como elucida Marx (1996) “O revolucionamento do modo de produção toma, na manufatura, como ponto de partida a força de trabalho; na grande indústria, o meio de trabalho” (p. 7). Uma forma de aumentar os lucros foi a utilização de instrumentos que possibilitaram o aumento da produção dentro de um mesmo período.

Uma das principais características da manufatura é a divisão do trabalho, estabelecendo diferentes fases na produção e gerando uma relativa independência entre os trabalhadores. Para que ocorra uma produção com um fluxo contínuo é necessária uma colaboração entre os trabalhadores. Para Marx(1987):

A divisão do trabalho, o princípio característico da manufatura, exige o isolamento das diferentes fases de produção e sua independência recíproca como outros tantos trabalhos parciais de caráter artesanal. Para estabelecer e manter a conexão entre as diferentes funções isoladas, é necessário o transporte ininterrupto do artigo de uma mão para outra e de um processo para outro (MARX, 1987, p. 395).

Marx (1987) explica que "A máquina da qual parte a revolução industrial substitui o trabalhador que maneja uma única ferramenta por um mecanismo [...] Temos então a máquina, mas ainda como elemento simples da produção mecanizada" (p. 429).

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, a partir desse fato, à apropriação privada da terra, até então o principal meio de produção, o que gerou a divisão dos homens em classes. Como consequência, se configuram duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários (SAVIANI, 2007).



A possibilidade de troca de experiências e descobertas entre países, a facilidade de transporte e especialmente o capital acumulado neste processo, refletiram também em um crescimento do grau de desigualdade entre as classes, já que uma grande massa de trabalhadores se tornou miserável e tinha sua força de trabalho explorada em condições subumanas.

A superpopulação nas cidades levou à miséria e a condições degradantes de sobrevivência. As diferenças entre as classes eram gritantes, enquanto a burguesia vivia em bairros bem estruturados e cercados de luxo, os trabalhadores se encontravam em meio à sujeira e esgoto, sem o mínimo de condições de higiene, muitos não tinham onde dormir.

As mudanças nas relações de produção começam a ser vistas pelos próprios trabalhadores, no século XIX, devido à situação em que se encontravam. Eles começaram a reagir contra estas condições de vida, lutando pela diminuição da jornada de trabalho, formando associações para a defesa de seus interesses (HUBERMAN, 1980).

A exploração sofrida pelos trabalhadores culminou em revoltas. Cansados da exploração exacerbada e procurando condições dignas para viver, os trabalhadores decidem lutar por seus direitos. Em princípio a revolta contra a burguesia gera ódio e, sem pensar com clareza, os operários recorrem a métodos violentos, com atos de vandalismo contra o maquinário, acreditando que a culpa era da máquina, pois “naturalmente pensaria nos dias anteriores à máquina, e o que fora então apenas um padrão de vida decente lhe pareceria luxuoso, em sua imaginação” (HUBERMAN, 1980, p. 200).

Conforme Huberman (1980) “os destruidores de máquinas, chamados ludistas, ao lutarem contra a maquinaria sentiam que lutavam por um padrão de vida” (p. 200), porém com o tempo viram que estavam errados, os verdadeiros inimigos eram seus donos.

Destruir máquinas não era um plano bom. Mesmo que tivesse êxito, não teria resolvido os problemas dos trabalhadores. Investiam contra um objetivo errado. A máquina não era a causa de seus males — mas sim o dono dela que, embora sem a mesma ostensividade do latifundiário que fechava sua terra, mas com igual eficiência, os estava afastando dos meios de produção. Os trabalhadores verificaram logo que a destruição das máquinas não era a solução (HUBERMAN, 1980, p. 201).

As classes sociais, segundo Marx, são definidas como grandes grupos que se diferenciam entre si pela posição que ocupam no sistema de produção, pelas relações que estabelecem com os meios de produção, pelo papel que desempenham na organização social do trabalho e pelo modo como se apropriam da riqueza social. O conceito engloba dimensões econômicas, sociais, jurídicas, políticas e ideológicas (BARATA, 2009).

Segundo Huberman (1980) “a organização da classe trabalhadora cresceu com o capitalismo, que produziu a classe, o sentimento de classe e o meio físico de cooperação e comunicação” (p.204).

Marx nos traz reflexões para questões presentes no século XIX, como a disputa de classes, mostrando as contradições desta sociedade que se fundamenta no liberalismo, evidenciando a grande desigualdade gerada pelas mudanças ocorridas nos séculos anteriores.

Logo após a primeira guerra mundial, nos anos 1920, o norte-americano Frederic Taylor (1856-1915) foi o primeiro a imaginar um sistema de organização de trabalho, que ficou conhecido como Taylorismo, utilizado nos Estados Unidos e parcialmente na Europa. Taylor organizou os trabalhadores de forma hierarquizada e sistematizada, cada um desenvolvia uma atividade específica no sistema produtivo da indústria, especializando o trabalhador naquela determinada tarefa. No modelo taylorista, cada trabalhador é monitorado segundo o tempo de produção, devendo, ainda, cumprir sua tarefa no menor tempo possível, os que se destacavam, receberiam prêmios por sua desenvoltura.

Usando como parâmetro o modelo caracterizado como taylorismo, Henry Ford (1863-1947) desenvolveu seu próprio sistema de organização do trabalho. Sua principal característica foi a introdução das linhas de montagem, nas quais cada operário realizava uma tarefa específica, enquanto o automóvel se deslocava pelo interior da fábrica. O funcionário da fábrica se especializava em apenas uma etapa do processo produtivo, repetindo a mesma atividade durante toda a jornada de trabalho.

O modelo de repetição fordista durou boa parte do século XX, com um crescimento considerável entre 1920 e 1950, tendo sido aplicado não apenas nos meios de produção industrial, mas ainda em outros setores, entre eles o educacional. Após a Segunda Guerra Mundial, sob a administração de John Maynard Keynes, nos Estados Unidos, surge uma combinação entre as políticas públicas e o modelo de produção fordista, proporcionando um processo de crescimento econômico, conhecido como estado do bem-estar social.

Considerando as condições históricas onde foi vivenciado, o taylorismo-fordismo, estabeleceu um conjunto de práticas político institucionais e de controle do trabalho, bem como formas de resistência da classe trabalhadora, no período de 1930 até 1960, quando começou a apresentar sinais de esgotamento (ANTUNES, 2002).

O Estado do bem-estar (*welfare state*) é o estado assistencial que garante padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos, sendo estes, de caráter público e tratados como direitos sociais. É uma perspectiva de Estado para o campo social e econômico, na qual a distribuição de renda para a população, bem como a prestação de serviços públicos básicos, é vista como uma forma de combate às desigualdades sociais. Portanto, neste ponto de vista, o Estado é o agente que promove e organiza a vida social e econômica, proporcionando aos indivíduos bens e serviços essenciais durante toda sua vida.

Junto com o crescimento econômico, alguns países da América do Norte, Europa, Ásia e Oceania, experimentaram uma melhoria nos padrões sociais e de renda dos trabalhadores, principalmente através da criação e/ou ampliação de políticas sociais. Esse célere crescimento econômico, junto com a obtenção de elevadas taxas de lucratividade, perdurou durante três décadas.

Paralelamente, no final da década de 1950, foi formulada por economistas da escola de Chicago a “teoria do capital humano [...] em um programa de investigação cujo propósito explícito era demonstrar a superioridade do mercado e da iniciativa privada, assim como legitimar as diferenças salariais existentes em todas as economias capitalistas” (MORAES, 2015, p. 94). Segundo Moraes (2015):

Tal como o capital físico, o capital humano pode ser valorizado por meio de inversões que os indivíduos fazem em sua própria formação. Sua hipótese básica é a de que os gastos em educação aumentam a produtividade individual das pessoas, e, portanto, os seus rendimentos, gerando a distribuição da renda e promovendo o desenvolvimento econômico e social (MORAES, 2015, p.94).

Nos países industrializados ocidentais, os primeiros sinais da crise do *welfare state* estão relacionados à crise fiscal provocada pela dificuldade cada vez maior de harmonizar os gastos públicos com o crescimento da economia capitalista.

Nessas condições, ocorre a desunião entre "capital e trabalho". As grandes organizações e empresas capitalistas e as massas trabalhadoras já não se entendem e entram em conflito na tentativa de assegurar seus próprios interesses. Conforme Harvey (2013):

As políticas keynesianas tinham se mostrado inflacionárias à medida que as despesas públicas cresciam e a capacidade fiscal estagnava, como sempre fora parte do consenso político fordista que as redistribuições deviam se fundamentar no crescimento, a redução do crescimento significava inevitavelmente problemas para o Estado do bem-estar social e do salário social. Os governos de Nixon e de Heath tinham reconhecido o problema no período 1970-1974, iniciando lutas contra o trabalho organizado e reduções das despesas governamentais. [...] A gradual retirada de apoio ao Estado do bem-estar social e o ataque ao salário real e ao poder sindical organizado, que começaram como necessidade econômica na crise de 1973-1975, foram simplesmente transformados pelos neoconservadores numa virtude governamental. Disseminou-se a imagem de governos fortes administrando fortes doses de remédios não palatáveis para restaurar a saúde de economias moribundas. Na medida em que o aumento da competição internacional em condições de crescimento lento forçou os Estados a se tornarem mais "empreendedores" e preocupados em manter um clima favorável aos negócios, a força do trabalho organizado e de outros movimentos sociais tinha de ser contida (HARVEY, 2013, p.157-158).

Devido à crise de superprodução e ao fortalecimento do movimento operário, que lutava em prol de melhores condições de vida, a partir da década de 1960, o modelo começa a ter sérios problemas, com a recuperação da Europa e Japão, começa o movimento de exportação da produção dos excedentes destes países.

As características da organização do trabalho da empresa japonesa são essencialmente o trabalho cooperativo em equipe, a falta de demarcação das tarefas a partir dos postos de trabalho e tarefas prescritas à indivíduos, o que implica num funcionamento orientado a polivalência e a rotação de tarefas. O trabalhador japonês, polivalente e multifuncional precisa ter uma visão de conjunto para julgar, discernir, intervir, resolver problemas, propor soluções a problemas concretos que surgem diariamente em seu trabalho (HIRATA,1994).

Conforme Ricardo Antunes (2001), o toyotismo pode ser entendido como uma forma de organização do trabalho que surge no Japão, na fábrica Toyota. De maneira concisa, suas características básicas são: produção vinculada a demanda; variada e heterogênea; trabalho em equipe, com multivariadas funções; otimização da produção e terceirização.

As políticas de substituição de importação nos países do terceiro mundo geraram uma onda de:

[...] industrialização fordista competitiva, em ambientes inteiramente novos, nos quais o contrato social de trabalho era fracamente respeitado ou inexistente. Daí por diante, a competição internacional se intensificou à medida que a Europa Ocidental e o Japão, seguidos por uma gama de países recém-industrializados, desafiaram a hegemonia estadunidense no âmbito do fordismo a ponto de fazer cair por terra o acordo de Bretton Woods e de produzir a desvalorização do dólar (HARVEY, 2013, p. 135).

Estes elementos são considerados por Harvey as molas propulsoras da reestruturação econômica, do modelo de regulamentação para uma acumulação flexível. O modelo de acumulação flexível envolve mudanças rápidas no padrão de desenvolvimento, tanto entre regiões como entre setores, esses poderes aumentados de mobilidade e flexibilidade permitem aos empregadores exercer uma pressão maior no controle do trabalho (HARVEY, 2013).

Neste modelo, a eficácia, a inovação e a rapidez de respostas na análise de dados, assim como o acesso ao conhecimento científico e tecnológica ganham valor. Harvey (2013) afirma que:

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem corporativa. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas. Universidades e institutos de pesquisa competem ferozmente por pessoal, bem como pela honra de patentear primeiro novas descobertas científicas [...] A produção organizada de conhecimento passou por notável expansão nas últimas décadas, ao mesmo tempo que assumiu cada vez mais um cunho comercial (HARVEY, 2013, p. 151).

Ao longo da história do capitalismo, paralelamente à evolução das técnicas, ideias morais e filosóficas, assim como a sua consolidação política e jurídica se espalharam, de modo que os costumes, as leis, os regulamentos, as instituições jurídicas e estatais buscavam consolidar mais controle social, ao mesmo tempo desejavam também mais controle sobre as ações individuais, limitando suas ações, pois sem nenhum controle levariam à eclosão de egoísmos, ao exercício da força bruta e a desníveis sociais cada vez mais agudos (SANTOS, 2000).

Ao trazermos alguns aspectos sobre a evolução da organização da sociedade, identificamos que ao passar de um modelo onde a produção era artesanal para um modelo de acumulação flexível, muitas coisas se alteraram nas relações de trabalho, não só a forma como se produz, mas também a transformação do ser humano em um tipo de capital, que deve ter características polivalentes e multifuncionais.

Com a globalização e a disseminação do neoliberalismo, que traz em seu bojo a redução drástica do papel do Estado na vida do povo, diversos programas sociais e assistenciais têm sido cortados. A redução dos gastos sociais tem se consolidado como uma, mas não a única, das principais premissas para implementação do neoliberalismo, essa orientação que vêm sendo adotada, em determinados momentos e, em diferentes locais do planeta, de forma mais aguda e direta, e em outros mais confusa e indireta.

Um conjunto de medidas governamentais que alterou a dinâmica e organização do Estado Brasileiro ocorreu durante os anos 1990. Essas medidas estavam ligadas a manutenção das relações capitalistas e procuravam se legitimar em um diagnóstico generalista sobre a crise do capitalismo que se aprofundou na década de 1980 (ADRIÃO, 2006).

Há que se considerar que as mudanças ocorridas nas legislações educacionais nos últimos anos têm sido muito mais para cumprir exigências e formalidades de natureza quantitativa e econômica deixando intocado o problema da inserção social dos jovens (ALMEIDA, BATISTA, 2016). A complexidade dessa situação, ou seja, das relações entre educação e globalização na sociedade neoliberal será tratada na seção seguinte.

### **1.1 Educação, globalização e neoliberalismo**

A educação é um fenômeno humano, desta forma, para compreender a natureza da educação é preciso compreender a natureza humana. O que diferencia o homem de outros animais é sua interação com a natureza, enquanto os animais se adaptam a natureza, os homens têm que adaptar a natureza a si, ou seja, transformá-la. Essa transformação é realizada através do trabalho (SAVIANI, 2011).

É comum que não seja a escola que paute as mudanças sociais, mas a sociedade que paute a prática educativa. Nas sociedades modernas, a função de educar os indivíduos e formar cidadãos, passa a ser responsabilidade das escolas, que se encarregam através da transmissão de conhecimentos. Com isso, a educação, ao invés de ser um direito de todos e promover a igualdade social, passa a ser considerada uma mercadoria. Servindo como um meio de dominação, exploração e perpetuação das classes dominantes.

Diante disso, conhecer e compreender as diferenças sociais, culturais, políticas e econômicas existentes se torna algo imprescindível para realizar uma análise da educação. De uma perspectiva liberal para a neoliberal, o processo educacional tem sido influenciado pela lógica social vigente.

A lógica social em vigência é uma consequência do sistema capitalista, onde a educação é uma mercadoria e o próprio ser humano é um capital, que deve ter as competências esperadas pelo mercado, nessa lógica social é defendida a colaboração entre as pessoas, mas na prática o que é incentivado é a competição.

Críticas ao liberalismo clássico resultaram do entendimento que o mercado, livre de intervenções do Estado, não traz benefícios a todas as classes, pelo contrário, gera uma ordem desigual, a igualdade e liberdade defendidos nos séculos anteriores ficaram limitadas ao plano ideológico. Conhecer esses processos em curso no mundo é importante para compreender o protagonismo que a educação assumiu, pelo menos nos discursos dos políticos, para solucionar problemas econômicos.

O ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista é, em certa medida, a globalização. Para compreendê-la é fundamental considerar o estado das técnicas e o estado da política (SANTOS, 2000). Atualmente o grande desafio da globalização é efetivamente ser um instrumento efetivo de desenvolvimento humano sustentável para todos e uma oportunidade de desvendar e desenvolver as numerosas civilizações que enriquecem a humanidade (SANDER, 2008). No entanto, num contexto neoliberal, como será apresentado a seguir, as condições para que a globalização se torne a oportunidade de construir um sentido emancipatório de humanidade se tornam exíguas.

Uma das principais transformações que afetaram a educação nos últimos anos é a progressiva monopolização pela ideologia neoliberal e da dinâmica reformadora (LAVAL, 2004). Nos últimos anos a política educacional típica se consiste em reformar: para precarizar e flexibilizar as relações de trabalho junto aos trabalhadores; aumentar a produtividade, a eficiência e a eficácia da educação; para criar mecanismos de controle do ensino e do desenvolvimento científico; para criar modos específicos de organização política, administrativa, pessoal e financeira dentro da educação e com isso, “toyotizando” as instituições de ensino brasileiras, aptas a converter-se em mercadoria, ou seja, reformar para adequar a educação aos valores de uma sociedade capitalista. Segundo Laval (2004) “trazer à luz a nova ordem escolar que tende a se impor tanto pelas reformas sucessivas quanto pelos discursos dominantes; tende a fazer aparecer a lógica que subentende as mudanças profundas do ensino” (p. XI).

Os estudos de Laval sobre a sociedade neoliberal têm como um dos fundamentos as reflexões de Foucault ao afirmar que a economia de mercado não subtrai algo do governo. Ao contrário, ela constitui o indexador geral sob o qual se deve colocar a regra que vai definir todas as ações governamentais. É necessário governar para o mercado, em vez de governar por causa do mercado (FOUCAULT, 2008). É nesse cenário que a educação aparece como subsumida à lógica e ao funcionamento do mercado.

Reformas educacionais realizadas sem a participação da sociedade, através de ações desassociadas a uma perspectiva emancipadora da educação têm se mostrado ineficazes perante os desafios que são vivenciados pela comunidade (LIMA, QUINTINO, BATISTA, 2018). Para Nunes (2006):

Insistir em políticas, programas e projetos verticalizados, de perspectiva linear e determinista é optar por um percurso que tem levado a implicações desastrosas para a própria sociedade. A realidade tem sido pródiga em experiências educativas “mal sucedidas” por desconsiderar a capacidade real dos profissionais da educação, o poder da resistência e seletividade da inteligência humana, a capacidade crítica dos educadores e pesquisadores que lutam por uma educação escolar emancipatória (NUNES, 2006, p. 92).

Ao analisar o desenvolvimento da educação no cenário internacional, observamos que as experiências reformistas no campo da educação e da administração educacional são concebidas em distintas regiões do mundo, especialmente nos países desenvolvidos, e então exportadas pelos meios de difusão e circulação internacional do conhecimento, em particular pelas organizações intergovernamentais de cooperação técnica e assistência financeira (SANDER, 2008).

O desenvolvimento do setor empresarial na educação é antigo no país, vêm desde o período da ditadura militar. Porém a legislação da época proibia que as instituições de ensino dessem lucro, o que mudou com a promulgação da Constituição de 1988, que explicitou a possibilidade escolas com fins lucrativos (OLIVEIRA, 2009b).

A incorporação cada vez maior das demandas do setor privado na política educacional brasileira, consagrou também uma nova tendência: legislar de forma fragmentada, sem tratar de múltiplas questões dentro de um mesmo processo de mudança na legislação, dificultando assim a percepção da população dos ataques desferidos contra a educação nacional.

É importante de conhecer algumas figuras do discurso dominante, como a criança-rei, da empresa divinizada, do gerencialismo educativo, do estabelecimento descentralizado, do pedagogo não diretivo, do avaliador científico, da família consumidora (LAVAl, 2004). Segundo Laval (2004):

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor, é ante de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais [...] essa concepção instrumental e liberal, acredita-se, está ligada a uma transformação muito mais geral das sociedades e das economias capitalistas. Mais precisamente, duas tendências se misturam para fazer da escola um trunfo (aposta, capital) maior de civilização e um lugar de muito fortes tensões (LAVAl, 2004, p. XI-XII).



A “nova” orientação dada à educação representava a preocupação com o aprimoramento técnico e o incremento da eficiência e maximização dos resultados e tinha como decorrência a adoção de um ideário que se configurava pela ênfase no aspecto quantitativo, nos meios e técnicas educacionais, na formação profissional e na adaptação do ensino as demandas da produção industrial (PELEGRINI, AZEVEDO, 2006).

Nos últimos anos tem se discutido sobre a necessidade de melhorar a educação, mas para isso é imprescindível que todo esse processo seja pautado pela transparência e seja garantida uma ampla participação popular. Na visão de Christian Laval (2004):

A escola vive uma crise crônica, da qual uma abundante literatura apresenta regularmente o quadro clínico. Trata-se de uma crise de legitimidade, [...] uma das principais transformações que afetaram o campo educativo nesses últimos decênios - mas se encontraria também essa mutação em outros campos sociais - é a **monopolização** progressiva pela ideologia neoliberal do discurso e da dinâmica reformadora (LAVAL, 2004, p. IX-X).

Muitos governantes, em diferentes partes do planeta, promovem uma série de alterações na legislação educacional que em diversas ocasiões prejudicaram a oferta de uma educação pública de qualidade, sob um discurso que destaca a necessidade e a importância em se adequar às exigências do mundo globalizado para obtenção de investimentos, tanto do mercado interno, quanto do externo. Milton Santos (2000), buscando compreender o funcionamento desse processo afirma que “a máquina ideológica que sustenta as ações preponderantes da atualidade é feita de peças que se alimentam mutuamente e põem em movimento os elementos essenciais à continuidade do sistema” (p. 18). É uma engrenagem que o autor classifica como uma fábrica de perversidades o processo de globalização em curso:

[...] para a grande maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma **fábrica de perversidades**. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção. A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização (SANTOS, 2000, p. 20-1).

A fábrica de perversidades passa necessariamente pela dificuldade de acesso a uma educação de qualidade embora uma das bandeiras seja a educação para todos num contexto de precarização da vida em sociedade e da formação em geral.

Assim, essa precarização se configura de diversas maneiras e é percebida por todas pessoas interessadas de formas diferentes, em alguns casos ocorre com o enxugamento do quadro de pessoal e vêm aliado a um crescimento da quantidade e carga de trabalho, somada a essa situação degradante existe ainda uma desvalorização dos profissionais da educação.

Em outros casos, essa precarização se dá através do sucateamento das unidades escolares, o que, conseqüentemente, incentiva em muitos estudantes o absenteísmo e, em casos não raros, a evasão escolar, que é um grave e latente problema da educação brasileira, pois sem condições mínimas de infraestrutura, o processo de ensino e aprendizagem fica muito comprometido, o que prejudica uma melhoria na oferta da educação pública à população. Segundo José Luiz Guimarães (1995) “o grande problema educacional do país não se refere mais às condições de acesso e sim à permanência do alunado no sistema” (p. 32).

No ensino superior, além da transformação da educação em mercadoria, é notável o intenso processo de concentração de estabelecimentos de ensino na mão de poucos grandes grupos, ou seja, ocorre um processo de oligopolização (OLIVEIRA, 2009c).

Mas à medida que a profissionalização é a tônica dos níveis e modalidades de ensino de uma forma geral, a educação como mercadoria não se dá apenas no nível superior. Trata-se de uma regulação em escala mundial em que se articulam financiamento, legislação e avaliação educacionais. Disso decorre a constatação de Akkari (2011) de que não mais se pode pensar as políticas educativas nacionais separadas daquelas postuladas como internacionais.

O interesse do Banco Mundial [BM] pela educação e outras áreas, que vão para além de assuntos econômicos e técnico-financeiros, começou a se destacar a partir dos anos de 1980 e consolidou-se nos anos 1990 (MOTA Jr., MAUÉS, 2014). Para Guimarães (1995) “essa tendência acentuou-se a partir dos anos 1970, quando a crise econômica generalizada obrigou os países a reconsiderarem criticamente as suas estratégias de desenvolvimento” (p. 26).

Os organismos internacionais de fomento começaram a exigir novas recomendações e maiores garantias para implementação dessas, para a manutenção e continuidade dos investimentos nos diversos países que dependem dos recursos externos (GUIMARÃES, 1995).

Na perspectiva do BM, as políticas, programas e projetos educacionais são problemas de natureza gerencial que devem ser solucionados a partir de pressupostos baseados na ideia de eficácia, eficiência e competitividade (OLIVEIRA, 2006, 2009a).

Conforme o sumário executivo, publicado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, no documento referente aos desafios de desenvolvimento do Brasil [*Country Development Challenges – CDC*], publicado em dezembro de 2018, segundo o BID sem reformas as perspectivas de crescimento econômico sustentado não são favoráveis. Segundo o *CDC Brazil – BID* (2018):

As perspectivas de crescimento econômico sustentado para o Brasil não são favoráveis na ausência de reformas. A rápida e forte acumulação de desequilíbrios macroeconômicos contribuiu para aprofundar a recessão brasileira entre 2014 e 2016. Durante este período, o PIB per capita caiu aproximadamente 10 por cento e a taxa de desemprego atingiu 13,7 por cento – equivalente a 14,2 milhões de pessoas[...] Soma-se a este fato, décadas de baixo crescimento da produtividade que refletem características profundas da economia brasileira como o protecionismo do mercado doméstico, o alto custo da produção em função de deficiências de infraestrutura e capital humano, o ambiente de negócios desfavorável, as desigualdades sociais e um setor público marcado por muitas ineficiências (BID, 2018, p. 7).

Segundo o BID (2018) “a implementação de reformas requererá ingredientes críticos: capital político, coesão interna do governo, comunicação eficiente e medidas para a suavização de impactos redistributivos e promoção do desenvolvimento social” (p. 9).

O documento do banco estabelece as principais recomendações de políticas em 4 pilares estratégicos. O primeiro pilar trata a promoção da integração doméstica e internacional, indica a revisão da agenda de integração regional, redução de barreiras ao comércio internacional. Desenvolver as regiões metropolitanas e as menos competitivas do país, melhorar a infraestrutura logística, promover políticas de desenvolvimento do capital humano, alavancar o capital natural através de reformas regulatórias e incentivos a pesquisa e inovação, melhorar o marco regulatório e institucional e por fim reformar os processos de aquisição e licenciamento (BID, 2018).

O segundo pilar trata o fortalecimento da participação do setor privado no desenvolvimento econômico, indica reformar o sistema tributário, incentivar alianças entre institutos de pesquisa e universidades com o setor privado, melhorar acesso a financiamentos, reavaliar o papel dos bancos públicos, promover parcerias público privadas [PPPs] (BID, 2018).

O terceiro pilar trata a preparação do país para a transformação digital, indica preparar os trabalhadores para utilizar as novas tecnologias, reformar o sistema de ensino profissional e técnico para refletir a demanda do mercado e as tendências tecnológicas, promover reformas regulatórias e políticas públicas para incentivar o financiamento privado (BID, 2018).

O quarto pilar trata da construção de um governo mais efetivo, indica garantir a sustentabilidade fiscal com a reforma do sistema de seguridade social, reduzir o crescimento da massa salarial do setor público, melhorar a eficiência da despesa pública, com a elaboração de políticas públicas baseadas em evidências e orçamento em resultados, melhorar a gestão e transparência no setor público, adotar soluções digitais e promover o desenvolvimento social e a igualdade de oportunidades, com a implementação de políticas públicas para compensar os custos de transição que afetam os mais vulneráveis devido as reformas para aumentar a produtividade (BID, 2018).

Segundo o BID (2018) “Programas de educação e treinamento mais ambiciosos, focados em habilidades interpessoais, resolução de problemas e outras chamadas "habilidades sociais", poderiam permitir que os trabalhadores participassem mais plenamente da economia digital “ (p. 44).

Essas mudanças não se dão apenas em nível nacional. É importante contemplar as relações (explícitas e implícitas) entre as políticas públicas implementadas pelo governo estadual com os diagnósticos e recomendações dos organismos multilaterais de financiamento, identificando como a formação dos estudantes, especialmente do setor público, é afetada ao se aplicar essas recomendações e regulações balizadas pela liberação de recursos financeiros.

## **1.2 Políticas educacionais brasileiras: gestão democrática e financiamento**

A legislação brasileira tem, reiteradamente, afirmado a responsabilidade do Poder Público para com a educação, particularmente no que diz respeito ao oferecimento de ensino básico. A atual Constituição Federal [CF] determina, no seu artigo 205, que “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1988).

Mesmo sendo um dever do Estado, a oferta não é exclusiva do setor público, segundo o artigo 209 é garantido à iniciativa privada a oferta de ensino desde que cumpra as normas gerais da educação nacional, seja autorizado e avaliado pelo poder público.

O artigo 211 estabelece condições, responsabilidades e colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a saber:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (BRASIL, 1988).

No caso do ensino superior, conforme previsto no artigo 207 da CF de 1988, as universidades têm autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O artigo 208 da CF de 1988, atribui ao ensino obrigatório e gratuito um destaque especial, ao identificá-lo como um dever do Estado e como um direito público subjetivo. Ele é assim considerado, na medida em que o seu não-oferecimento pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa na responsabilização da autoridade competente. Esta é uma conquista da sociedade, mesmo que delimitada e focalizada apenas para o ensino obrigatório.

Além da garantia da educação gratuita, a gestão desenvolvida nas unidades escolares deve garantir a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, docentes, estudantes e funcionários técnico administrativos – em todos os aspectos da organização da escola. Esta participação deve ocorrer nas mais diferentes etapas da gestão escolar, desde o planejamento até a avaliação.

Essa perspectiva de gestão está amplamente amparada pela legislação brasileira. A CF de 1988 aponta a gestão democrática como um dos princípios para a educação brasileira e ela é regulamentada por leis complementares como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB] e o Plano Nacional da Educação [PNE] vigente, em sua meta 19.

A CF estabelece no artigo 206 os princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado. O artigo 206, do capítulo III da CF de 1988 diz textualmente:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988)

Dentre eles, se destaca a gestão democrática do ensino público, porém é competência dos sistemas de ensino definirem as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- a) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- b) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, Art. 14).

Como condição para o estabelecimento da gestão democrática é preciso que os sistemas de ensino assegurem “às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996, Art. 15).

A construção de um plano nacional educação, previsto no artigo 214 da CF de 1988 é condição importante para que a democracia seja uma realidade nas escolas e principalmente para melhorar o sistema educacional brasileiro.

Além de garantir que a gestão seria democrática, a Constituição também previu a obrigatoriedade de estabelecer um PNE, com vigência de dez anos, com o objetivo de:

- Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
- I - erradicação do analfabetismo;
  - II - universalização do atendimento escolar;
  - III - melhoria da qualidade do ensino;
  - IV - formação para o trabalho;
  - V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
  - VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988)

A partir desta obrigatoriedade, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff houve várias conferências, municipais, estaduais e nacionais, que objetivavam a discussão dos planos nacional, estadual e municipal de educação, modernizando a educação brasileira com ampla participação e discussão entre todos os segmentos dos envolvidos na formulação e execução das políticas educacionais, bem como o cumprimento das metas estabelecidas.

É imprescindível a compreensão sobre o princípio da gestão democrática para além do seu aspecto conceitual, não se trata apenas de uma concepção de sociedade que preza pela democracia como princípio fundamental, mas do entendimento de que a democratização da gestão é condição fundamental para a qualidade e efetividade da educação, na medida em que possibilita que a escola crie vínculos com a comunidade onde está inserida, pautando seu currículo na realidade local e envolva os diferentes agentes em uma proposta que proporcione a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Esse processo implica inclusive no envolvimento dos próprios estudantes, tendo a experiência e o direito à participação como elemento fundamental para o seu pleno desenvolvimento.

Para que a gestão democrática aconteça de fato nas escolas/universidades é fundamental criar processos e instâncias deliberativas transparentes que viabilizem esse princípio. Nessa perspectiva, mesmo com a existência de legislações que garantam a construção de uma gestão descentralizada, é preciso que a própria instituição escolar transforme sua cultura na perspectiva do diálogo igualitário, da horizontalidade e do equilíbrio entre as forças que compõem a comunidade escolar.

Os artigos 14 da LDB (BRASIL, 1996) e 22 do PNE (BRASIL, 2014) indicam que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares. Devemos enfatizar então que a democracia na escola por si só não tem significado. Ela só faz sentido se estiver vinculada a uma percepção de democratização da sociedade.

Na Gestão democrática deve-se compreender a administração escolar como atividade meio e reunir esforços coletivos para o implemento dos objetivos fins da educação, assim como entender e aceitar o princípio de que a educação é um processo de emancipação humana, onde o Plano Político Pedagógico [PPP] deve ser elaborado através da construção coletiva e que além da formação deve haver o fortalecimento do Conselho Escolar.

Porém, sem garantir uma fonte de recursos permanente, que não mude conforme os interesses dos governos em exercício, será muito improvável que qualquer Plano de Educação saia efetivamente do papel.

O financiamento da educação é elemento estruturante para a organização e o funcionamento das políticas públicas educacionais e, desse modo, para materialização do Sistema Nacional de Educação [SNE], previsto no artigo 13 do PNE, é responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do PNE. Embora, sozinho, não seja suficiente, é condição necessária para a universalização do direito à uma educação pública de qualidade.

A legislação acerca do financiamento da educação pública no Brasil é primeiramente definida nas Constituições Nacionais e Estaduais, regulamentada através da LDB e atos normativos próprios do Ministério da Educação [MEC] e dos Estados da Federação.

O financiamento da educação no Brasil pode ser realizado através da destinação de recursos públicos pela União, Estados e Municípios. Pelo investimento de empresas particulares, fundos de investimentos e empréstimos do setor financeiro, bem como a própria população pode financiar a educação. Não é possível calcular o investimento total em educação no Brasil pois o país não contabiliza os recursos aplicados pela iniciativa privada.

Segundo o artigo 68 do Título VII da LDB, que trata sobre recursos financeiros, os recursos públicos destinados à educação têm origem em receitas: de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; de transferências constitucionais e outras transferências; de incentivos fiscais; da contribuição social do salário-educação e de outras contribuições sociais.

A LDB estabelece no artigo 70 a remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; a aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; o uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; os levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; a realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; a concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; a amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo; e a aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar, como despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino.



O BID tem sido uma das principais fontes de financiamento do Brasil, conforme as estratégias para o país no período de 2019 até 2022, " [...] o BID estima aprovações em média US\$ 1,8 bilhão por ano e desembolsos anuais de quase US\$ 1,75 bilhão. [...] Como resultado, a dívida do país com o BID será de US\$ 17,2 bilhões, ou 1,22% de sua dívida pública total e 26% de sua dívida pública externa" (BID, 2019, p. 26). Segundo o BID (2018):

A Constituição de 1988 ampliou o escopo das responsabilidades governamentais em educação, saúde e outros setores, ampliando as categorias de gastos obrigatórios e aumentando a rigidez descendente dos gastos públicos [...] No Brasil, a desigualdade de oportunidades atravessa regiões, gênero e raça. A pobreza e a exclusão social permanecem mais graves nas regiões Norte e Nordeste do que nas regiões Sul e Sudeste. As mulheres compreendem metade da população e 54% dos brasileiros se auto identificam como afro-brasileiros (preto ou pardo), mas ainda persistem disparidades substanciais de gênero e raça na renda, educação e acesso ao mercado de trabalho. (BID, 2018, p. 15-24)

A influência do Banco Mundial sobre as políticas educacionais no Brasil nos anos 1990 foi bastante significativa, tanto em sua concepção quanto em sua operacionalização. Segundo Maués e Mota Jr (2014):

O alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial era tamanho, nesse período, que os principais quadros responsáveis pelo governo brasileiro em matéria de educação, a começar pelo ministro, já haviam feito parte do staff como diretores ou como consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais (MOTA Jr., MAUÉS, 2014, p. 1139).

Para reforma da educação profissional, conforme o relatório final do Projeto N° BR0300 do BID, que totalizou US\$110 milhões para o programa de melhoria e expansão do ensino médio – PROMED, entre 1996 e 1997 "as autoridades nacionais solicitaram ao Banco apoio para implementar a reforma da educação profissional " (BID, 2007, p. 2).

## 2 A ESPECIFICIDADE DA POLÍTICA PÚBLICA PAULISTA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA

Segundo Demerval Saviani (2008) a origem das instituições escolares no Brasil ocorreu em 1549, com a chegada dos jesuítas. A partir disso, estabeleceu seis períodos da educação no Brasil, conforme quadro 1.

**Quadro 1:** Períodos da Educação no Brasil

1º PERÍODO (1549-1759)	Dominado pelos colégios jesuítas;
2º PERÍODO (1759- 1827)	Representado pelas “Aulas Régias” instituídas pela reforma pombalina, como uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido;
3º PERÍODO (1827-1890)	Primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias;
4º PERÍODO (1890-1931)	Criação das escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano;
5º PERÍODO (1931-1961)	Regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador;
6º PERÍODO (1961-Hoje)	Unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola.

Fonte: Adaptado (SAVIANI, 2008, p. 148).

Nessa 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 educação profissional? Em particular, como identificar a especificidade da experiência paulista nesse contexto? Esse é o objetivo deste capítulo que prepara nossos estudos que têm como lócus o CEETEPS. 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.

No país as ideias liberais conquistaram maior influência a partir da Independência de 1822. Os principais adeptos foram homens interessados na economia de exportação e importação, muitos proprietários de grandes extensões de terra e escravos procuravam apenas se libertar de Portugal e, assim, ganhar espaço no livre-comércio. Após a independência, os liberais tencionavam ampliar o poder legislativo em detrimento do poder real (COSTA, 1999).

Esta elite nunca objetivou romper com as estruturas sociais e econômicas em vigência no Brasil, desejavam apenas enfraquecer o poder da coroa portuguesa e, assim, ampliar sua influência e conseqüentemente seus ganhos, ou seja, apenas para atender aos seus interesses.

Nos primórdios da república brasileira a educação era exclusiva para os filhos da elite brasileira, composta pelos aristocratas e remanescentes do alto escalão do império, objetivava a qualificação dos que, futuramente, preencheriam os cargos da administração pública, mantendo assim a influência, e até certa medida, o controle, dentro da estrutura governamental.

Para Frigotto e Ciavatta (2006) “Há na sociedade brasileira um tecido estrutural profundamente opaco nas relações de poder e de propriedade [...] de marca excludente, de subalternidade e de violência, se mantém recalcitrante” (p. 27).

Passou-se a vivenciar uma heterogeneidade provocada pela atual fragmentação da estrutura do sistema escolar brasileiro em várias redes, reproduzindo e acentuando as desigualdades sociais e comprometendo o desenvolvimento econômico e social do país.

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 Fundação e de Moeda e nos Centros de Aprendizagem de Ofícios Artesanais da Marinha do Brasil criados no ciclo do ouro. Durante o Brasil Império (1822 a 1889), o destaque é para a instalação das Casas de Educandos Artífices em dez províncias entre 1840 e 1865. Porém antes disso, Sander (2005) indica que:

O primeiro momento dos últimos cinco séculos de nossa história registra precisamente o encontro ou desencontro de dois mundos [...] Encontro entre o mundo dos donos da casa e o mundo dos visitantes. O mundo dos povos nativos e o mundo dos povos latinos. O mundo dos conquistados e o mundo dos conquistadores (SANDER, 2005, p. 92-93).

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, 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 Moraes (2003) 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 de São Paulo São Paulo.

Coerente com os ideais da propaganda, o novo governo republicano paulista, na gestão de Bernardino de Campos, faz aprovar uma nova lei reformando o ensino no estado. [...] a lei foi aprovada a 8 de setembro de 1892 e regulamentada a 27 de novembro de 1893, com as modificações propostas pelo substitutivo do deputado Gabriel Prestes. Considerando como "de urgente necessidade" dar educação à população operária, a lei cria os cursos noturnos. [...] Em 1907 existiam 22 em funcionamento, lecionados por professores das escolas diurnas que recebiam, pelo trabalho, uma "gratificação de cem mil réis mensais" (MORAES, 2003, p. 268-269).

Em São Paulo 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).

Em 1915 é realizada no governo de Carlos Campos uma reforma na instrução pública, que introduz algumas modificações no funcionamento das escolas profissionais, criticada pelos educadores reformadores (MORAES, 2003).

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 as determinações geradas pela racionalidade fabril. (MORAES, 2003). Conforme Moraes (2003):

No final dos anos vinte, portanto, já estavam caracterizadas as duas posições com relação à qualificação do trabalhador: a de Aprígio Gonzaga, que ocupava o mais alto cargo da hierarquia do ensino profissional no Estado e a de Roberto Mange, identificada com as concepções dos liberais reformadores e seus aliados, os educadores da renovação educacional. O fato de Gonzaga não constar entre os entrevistados do Inquérito de Fernando de Azevedo, em 1926, é mais uma indicação do seu afastamento progressivo do grupo "ilustrado". [...] As posições de Aprígio Gonzaga estavam definitivamente superadas. A fábrica tornara-se presença dominante na sociedade. O discurso e as práticas racionalizadoras nascidas no espaço fabril atingem o universo social com um todo. [...] As propostas de Mange procuravam se adequar à realidade imposta pela fábrica, isto é, a preparar operários em quantidade e em qualidade requeridas pelo parque industrial no país (MORAES, 2003, p. 426-429).

A partir de 1927, o Congresso Nacional aprova 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.

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 (BRASIL, 1937).

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 e Ciavatta (2006) dividiram os anos 1980:

A primeira metade da década de 1980 caracteriza-se por movimentos lentos de conquistas democráticas elementares, mas, ao mesmo tempo, de clara resistência das forças de direita que estavam instaladas na força bruta da ditadura no tecido social amplo. [...] A segunda metade da década de 1980 é inaugurada com a eleição indireta de Tancredo Neves, em chapa com José Sarney. Tanto a forma indireta de eleição quanto os perfis dos candidatos explicitam o teor conservador emblemático da natureza da transição “democrática” (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2006, p. 36-7).

No final dessa década ocorreu na Alemanha a queda do muro de Berlim, porém algo de grandes reflexos até a atualidade ocorreu nos Estados Unidos, em Washington, um encontro entre diversos economistas de diversas instituições financeiras, que ficou conhecido como Consenso de Washington, onde foram definidas medidas que incluíam redução de déficits fiscais, câmbio flutuante, privatização, desregulação e abertura comercial. Essas medidas são a do neoliberalismo. Para Frigotto e Ciavatta (2006) o 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).

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).

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.

É fundamental acabar com a dualidade estrutural que existe desde o início na educação brasileira, ela exprime a divisão da escola e do ensino entre as diferentes classes sociais, a escola e o ensino do operário deve ser mais prático e tecnicista, enquanto para o trabalhador intelectual, das classes mais abastadas economicamente, uma educação propedêutica, contribuindo assim para formação de uma pessoa que tenha condições de atingir postos de trabalho mais privilegiados e, conseqüentemente, uma colocação de elite perante a sociedade.

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).

A educação profissional tem o desafio de superar a dualidade, desenvolver na prática o conceito de escola unitária para assim criar o cidadão emancipado e não produzido para o trabalho. Este cidadão deve ter conhecimento suficiente para evoluir a partir da aquisição do conhecimento na escola. As escolas devem humanizar e não “coisificar” o cidadão, promovendo a cultura, a arte, a ciência e as relações humanas, ao invés de tratarem assuntos especificamente tecnicistas.

A LDB dedica um capítulo especial à educação profissional, o Capítulo III do Título V, que trata dos níveis e das modalidades de educação e ensino, indica que a educação profissional não é mais concebida como a parte diversificada da atual educação básica.

A educação profissional é 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).

No entanto deve se assentar em sólida educação básica, ferramenta essencial para que o cidadão trabalhador tenha efetivo acesso às conquistas tecnológicas da sociedade, pela apropriação do saber que alicerça a prática profissional, isto é, o domínio da inteligência do trabalho (CEE-SP, 2000).

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 LDB:

A Educação Profissional e Tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de Educação Profissional Técnica de nível médio;

III – de Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação.

A Educação Profissional Técnica de nível médio, nos termos do artigo 36-B da mesma Lei, é desenvolvida nas seguintes formas:

I – articulada com o Ensino Médio, sob duas formas:

II – integrada, na mesma instituição,

III – concomitante, na mesma ou em distintas instituições;

IV – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio (BRASIL, 1996, Art. 39).

Uma educação de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2010).

No Brasil, em pleno século XXI, a educação escolar ainda é um produto social, preconizado na 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, fatores esses diretamente associados ao tipo de rede escolar a ser frequentado, seja pública ou particular.

A EPT, em conformidade com o disposto na LDB, 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.

Mesmo na vigência da legislação anterior, a educação profissional independente do ensino médio [então ensino de 2º grau] já havia encontrado guarida neste sistema estadual, no disposto sobre o ensino supletivo pela Indicação CEE nº 09/83 e pela Deliberação CEE nº 23/83, de 30-11-83, as quais, inclusive, previam também a possibilidade de estruturação de cursos de qualificação profissional, objetivando a habilitação profissional técnica, em módulos, concomitantes ou sequenciais ao ensino de 2º grau e com possibilidade de aproveitamento de conhecimentos adquiridos, inclusive no trabalho, para a continuidade de estudos, até a obtenção do diploma de Técnico (CEE-SP, 2000). A política das CDs só foi autorizada pelo CEE-SP em 1999, conforme anexo A, e será destrinchada no próximo capítulo.

A educação profissional 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.

A LDB dispunha que “a educação profissional (...) conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996), foi a primeira vez que consta em uma lei geral da educação brasileira um capítulo específico sobre a educação profissional. Em 17 de abril de 1997, o governo federal baixou o Decreto n. 2.208, regulamentando os dispositivos da LDB referentes à ‘educação profissional’, definindo seus objetivos e níveis, além de estabelecer orientações para a formulação dos currículos dos cursos técnicos. O decreto especifica três níveis de ‘educação profissional’: o básico, o técnico e o tecnológico. A reforma dos anos 90 proíbe o desenvolvimento do ensino técnico integrado ao ensino médio e define a ‘educação profissional’ como necessariamente paralela e complementar à educação básica.

Na proibição do desenvolvimento do ensino técnico integrado ao ensino médio ficam evidente 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 ‘educação profissional’ 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 ‘educação profissional’, 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. O debate em torno das concepções que estavam presentes nas discussões que antecederam a Lei n. 9.394/96, no final dos anos 80, é retomado nesse início do século XXI de maneira a contemplar uma proposta de articulação entre ciência, cultura e trabalho, como elementos norteadores de uma nova política educacional.

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

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 Etecs e Fatecs para expandir o ensino profissional a todas as regiões do Estado (CEETEPS, 2019). Segundo Sacilotto (2016):

O percurso da expansão do Ceeteps acompanha a trajetória histórica da educação profissional brasileira. Atualmente, a autarquia torna-se o instrumento e o recurso institucional da implementação da política pública de educação profissional e tecnológica no Estado de São Paulo (SACILOTTO, 2016, p. 25).

A ideia da criação em São Paulo de Cursos Técnicos de Nível Superior, à semelhança dos "Colleges of Advanced Technology" da Inglaterra, do "Junior Colleges" dos EUA, dos "Institutes Universitaires de Technologie" da França ou dos "Tanki Daigaku" do Japão, ganhou corpo, no ano de 1963, com a prolação do Parecer CEE nº 44/63, de autoria do então Conselheiro Paulo Ernesto Tolle. O passo decisivo para a criação dos Cursos de Tecnologia foi dado em 15-01-68, com a constituição do Grupo de Trabalho (CEE-SP, 1970).

A Resolução – CEE-SP nº 2.001, 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).

O Parecer 384/69 – da Câmara de Educação Superior do CEE-SP, de 06/09/69, aprovou a proposta e alterou o nome do Instituto para Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo. Em 06/10/69, na gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967 – 1971), foi aprovado o Decreto-Lei criando o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo – CEETSP, com a finalidade de articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior (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 (ALESP, 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.

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

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 (CEETEPEPS, 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.

Uma nova configuração assumiu o CEET "Paula Souza" a partir de 1981, com a integração de doze unidades de ensino técnico do 2º grau. Em janeiro de 1981, pelo Decreto 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.

Deste período até meados de 1987, o Centro sempre esteve protegido nos estatutos e regimentos da Unesp e foi por tais instrumentos que foram norteados os seus princípios administrativos e políticos, gozando de autonomia administrativa, financeira e disciplinar, nos termos de legislação específica (CEE-SP, 1970).

O CEETEPEPS é 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 (CEETEPEPS, 2020)

Atualmente, o CEETEPEPS 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 (CEETEPEPS, 2020)

Além disso, conforme relatório anual do governo no exercício de 2018, o CEETEPEPS conta com 269 classes descentralizadas (CDs), sendo 144 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.

O CEETEPEPS está vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo (SDE-SP), órgão do governo estadual que tem por objetivo promover o crescimento econômico sustentável, aprimorar os ensinoss superior, técnico e de graduação tecnológica e estimular a inovação no Estado de São Paulo, com políticas públicas voltadas à geração de emprego e renda e ao aumento do empreendedorismo e da competitividade do setor produtivo.

Além disso, a SDE-SP procura intensificar o desenvolvimento sustentável do Estado, estimular as vantagens competitivas das empresas e dos empreendedores paulistas, incorporar tecnologia aos produtos da região e fortalecer as condições para atração de investimentos no Estado.

Também são vinculados à Secretaria, a Agência Paulista de Promoção de Investimentos e Competitividade (INVESTE 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 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).

Conhecer quais foram os governadores do Estado de São Paulo, desde a deliberação do CEE-SP para instalação das CDs, se faz necessário. Com isso, identificar a situação da autarquia, desde como foram destinados os recursos públicos até a quantidade de alunos, discriminados por período de gestão. A partir da 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). Com isso, a partir de 1999 são considerados 5 períodos de governo.

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:

**Tabela 1:** Período 1 – Governo SP 1999-2002

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

Fonte: Adaptado do Relatório Anual do Governo do Estado e do Banco de Dados CETEC.

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:

**Tabela 2:** Período 2 – Governo SP 2003 - 2006

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

Fonte: Adaptado do Relatório Anual do Governo do Estado e do Banco de Dados CETEC.

Considerando o período 3 de 2007 até 2010, o governador era José Serra Chirico até 2010, quando se licenciou para concorrer à presidência da República Federativa do Brasil, assumiu então 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:

**Tabela 3:** Período 3 – Governo SP 2007 - 2010

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

Fonte: Adaptado do Relatório Anual do Governo do Estado e do Banco de Dados CETEC.

Considerando o período 4 de 2011 até 2014, o governador era 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, conforme sistematizado na tabela 4:

**Tabela 4:** Período 4 – Governo SP 2011 - 2014

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

Fonte: Adaptado do Relatório Anual do Governo do Estado e do Banco de Dados CETEC.

Considerando o período 5 de 2015 até 2018, o governador era 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.

**Tabela 5:** Período 5 – Governo SP 2015 - 2018

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

Fonte: Adaptado do Relatório Anual do Governo do Estado e do Banco de Dados CETEC.

Conforme disponível nos relatórios anuais do governo desde 1999, existe uma sinergia grande 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.

Nos relatórios publicados ficou claro o financiamento de diversos bancos, nos mais variados setores da economia paulista, desde a captação de recursos para construção de estradas e estações de metrô até preservação do meio ambiente.

No que diz respeito ao CEETEPS, nos relatórios de 2004, p. 198, de 2005, p. 209 e de 2006, p. 297, conta em projetos aguardando novo limite de endividamento, o valor de US\$ 74 milhões para escolas técnicas, porém não é possível afirmar que esse valor foi destinado ou não, mas de 2007 em diante não consta previsão de recursos através de organismos multilaterais para a instituição.

Conforme o relatório anual do governo de 2010, no final de 2009 foi formalizado um convênio no montante de US\$ 1 milhão com o BID para desenvolver o programa energético no Estado, em projetos de eficiência nos municípios e nas escolas técnicas “ [...] Prefeitura de Serra Negra, município escolhido para execução do projeto piloto de gestão energética municipal e com o Centro Paula Souza para implantação de gestão energética nas FATECs e ETECs” (SÃO PAULO, 2010, P. 546). Segundo o relatório de 2013, a ação 2360 – Projeto piloto de eficiência energética:

[...] proveniente do convênio firmado entre o Estado de São Paulo e o BID objetivando o desenvolvimento de projetos pilotos de eficiência energética em Faculdades de Tecnologia (FATECs) e Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) [...] Introdução da disciplina Eficiência Energética na formação de profissionais nas ETECS/FATECS, devendo ser concluído no 1º semestre de 2014 (SÃO PAULO, 2013, P. 248-49).

É possível observar um grande crescimento da autarquia desde 1999, tanto de ETECs, quanto de FATECs. Chama atenção que em 1999 para cada trabalhador tinham pouco mais de 10 alunos, enquanto em 2018 para cada trabalhador tem pouco mais de 15 alunos, ou seja, um crescimento de cinquenta por cento de alunos para cada trabalhador. Não é exagero afirmar que a expansão também trouxe uma sobrecarga de trabalho para todos na instituição, pois fica evidente ao fazer a relação de alunos para cada trabalhador.

Fica clara a tendência de crescimento das CDs nesse processo de expansão que aconteceu no CEETEPS. Desde a autorização do CEE-SP em 1999, saltou de 23 classes para 269 em 2018, um crescimento superior a dez vezes, conforme relatório anual do Governo as CDs contam com aproximadamente 25.000 alunos.

Após levantar as informações através dos relatórios anuais do governo do Estado de São Paulo, e organizar por período de governo, é importante conhecer o arcabouço jurídico referente as CDs, passando desde as primeiras discussões sobre o tema no CEE-SP até as recomendações da SDE-SP para instalação de uma CD.



### **3 ESTUDO SOBRE AS CLASSES DESCENTRALIZADAS ATIVAS DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA NA REGIÃO METROPOLITANA DO VALE DO PARAÍBA E LITORAL NORTE NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Após realizar uma pesquisa documental, desde documentos do BID que tratam sobre os desafios de desenvolvimento do Brasil, passando pela LDB e CF de 1988, até os relatórios anuais do governo do Estado de São Paulo disponibilizados pela SFP-SP, bem como arquivos do CEE-SP sobre a viabilidade de determinados cursos superiores no CEETEPS, foi feita uma sistematização das informações por período de governo.

É apresentado nesse capítulo a legislação específica sobre CD [Anexo A e B], as informações da SDE-SP para solicitação de CD, bem como o acúmulo de discussão sobre a questão no CEE-SP, conforme anexos. Além disso, apresentamos a RMVPLN, as ETECs, os alunos, cursos e as CDs na região desde 1999 até 2020.

São descritos os cursos disponíveis e a quantidade de alunos no último semestre de 2019 por CD ativa, e por fim levantamos informações do BCB e da Fundação SEADE, como PIB, população, índice de riqueza, escolaridade, longevidade, entre outros, sobre cada um dos municípios com CD do CEETEPS ativas na RMVPLN.

Importante levantar o acúmulo de discussão sobre as CDs, conforme anexo B, tendo em vista a disseminação da expressão CD e a imprecisão com que a mesma foi sendo usada, o CEE-SP procurou estabelecer uma definição. Segundo o colegiado há que se distinguir classes descentralizadas, de classes instaladas "fora do prédio" escolar e de "escolas vinculadas", que funcionam administrativa e pedagogicamente vinculadas a uma outra escola de uma mesma região, sob responsabilidade de um professor ou vice-diretor (CEE-SP, 1999).

Estas expressões são utilizadas para designar classes ou escolas que não contam com direção própria, e estão associadas a uma sede, geralmente funcionam em regiões da zona rural, hospitais ou em outros estabelecimentos públicos ou conveniados, que apresentem demanda para a educação básica em quantidade insuficiente para a instalação de uma classe.

A Lei 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 70, 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. Com isso, a “escola estadual de 1º grau” que mantivesse apenas uma classe, sem ultrapassar a 4ª série, ficava vinculada a uma “escola estadual”, dirigida por um diretor de escola. 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).

As diversas situações encontradas suscitavam a necessidade de introdução de uma nova tipologia, diferenciando a situação entre escolas, professores, funcionários e cargos. Assim, escolas que não atendiam o parâmetro relativo a um determinado número de classes e de alunos eram incluídas em uma tipologia específica, o que lhes permitia funcionar com uma estrutura administrativa adequada à sua finalidade social (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).

A partir desse período, o controle administrativo dos estabelecimentos da rede estadual é feito de forma informatizada através de códigos próprios que permitem identificar o tamanho, o tipo de escola e o ensino ministrado. Com isso, se desburocratizou o procedimento anual de mudança na identificação das escolas, sempre que estas alteravam sua estrutura organizacional em função do atendimento à demanda. Para a população, a identificação do tipo de ensino e cursos mantidos pela unidade escolar deve ser afixada em local de fácil visualização (CEE-SP, 1999).

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 um 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).

Em outros Estados, a solução para o atendimento do ensino médio em municípios de pequeno porte ocorre por meio de ensino a distância ou de escolas itinerantes, com o funcionamento de classes que, após atender os interessados, deixam de existir ou, ainda, através da organização de currículos ministrados por meio de módulos (conjunto de aulas de uma disciplina), visando contornar a dificuldade de contratação de professores na comunidade local.

A deliberação N°6 de 1999 do CEE-SP [ANEXO A] 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.

Dentre as regras destaque-se:

Art. 2º- A autorização para a instalação e funcionamento de classes descentralizadas será concedida por prazo determinado para desenvolver projeto educacional com justificativa social e atendimento a uma demanda específica ou transitória, visando à oferta de educação básica, ensino fundamental ou médio, regular ou supletivo, ou de educação profissional em nível técnico.

§ 1º- Quando se tratar de classes localizadas na mesma área de jurisdição do estabelecimento de ensino vinculador, caberá ao órgão próprio de supervisão do sistema de ensino a aprovação do projeto educacional e a autorização de instalação e funcionamento de classes descentralizadas. (...)

Artigo 3º (...)

§ 1º- O Projeto Educacional e autorização de instalação e funcionamento terão validade por um período máximo de quatro anos, a partir de sua implantação, os quais poderão ser prorrogados ou renovados mediante novo pedido e análise de relatório a ser encaminhado pelo estabelecimento de ensino, através do órgão próprio de supervisão, com comprovação dos padrões de qualidade de ensino mantidos em cada uma das classes descentralizadas. (...) (CEE-SP, 1999).

Observa-se nos parágrafos 1º e 2º do Artigo 2º acima transcritos, 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.

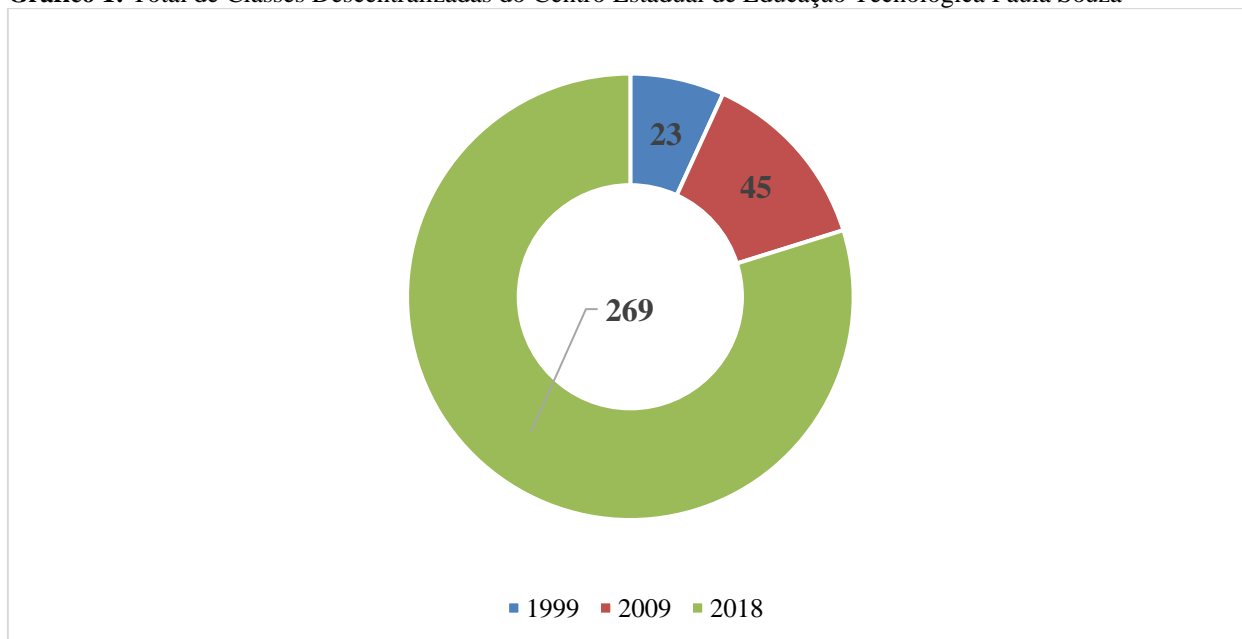
As CDs são unidades que funcionam com um ou mais cursos técnicos ou integrados gratuitos, sob a supervisão de uma Etec. Elas funcionam em prédios escolares, em parceria com Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, prefeituras ou empresas.

O objetivo ao se instalar uma CD é promover a capacitação profissional e ampliar a oferta de profissionais qualificados para o setor produtivo, estimulando a geração de emprego e renda em consonância com o desenvolvimento econômico regional.

Para instalação de uma CD, conforme disponível no sítio da SDE-SP, o município deve ter mais de 10 mil habitantes e estar localizado a um raio de 50 km da Etec mais próxima, além disso deve dispor de um local com no mínimo 300 m<sup>2</sup> de área construída, com condições apropriadas para abrigar uma ou duas salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, área de convivência e área administrativa. A classe poderá funcionar dentro de um imóvel de propriedade do município e/ou do Estado (SÃO PAULO, 2019)

As CDs permitem que o CEETEPS preste atendimento em todas as regiões administrativas do Estado de São Paulo, pois estão presentes em vários municípios que não atendem aos critérios para instalação de uma Etec.

Ao analisar os Relatórios Anuais do Governo do Estado de São Paulo, apresentados pela SFP-SP nos últimos vinte anos, é possível observar que o número de CDs cresceu, conforme gráfico 1.

**Gráfico 1:** Total de Classes Descentralizadas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

Fonte: Adaptado do Relatório Anual do Governo do Estado e do Banco de Dados CETEC.

O CEETEPS, no exercício de 2019, possui ETECs nos municípios de Cachoeira Paulista, Caçapava, Caraguatatuba, Cruzeiro, Guaratinguetá, Jacareí, Lorena, Pindamonhangaba, São José dos Campos, São Sebastião e Taubaté. Além disso, possui classes descentralizadas em atividade nas cidades de Campos do Jordão, Cunha, Ilhabela, Paraibuna, Piquete, Santa Branca, São Luiz do Paraitinga, Silveiras e Ubatuba. Os municípios de Pindamonhangaba, São José dos Campos e São Sebastião também possuem classes descentralizadas, vinculadas a sede. Todas as classes descentralizadas estão atreladas e pertencem a uma unidade sede, conforme quadro 2:

**Quadro 2:** Classes Descentralizadas Ativas na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte

CLASSE DESCENTRALIZADA	UNIDADE SEDE
Campos do Jordão	Pindamonhangaba
Cunha	Guaratinguetá
Ilhabela	Taubaté e São Sebastião
Paraibuna	São José dos Campos
Piquete	Cruzeiro e Cachoeira Paulista
São Luiz do Paraitinga	Taubaté
Silveiras	Cachoeira Paulista
Ubatuba	Taubaté e Caraguatatuba

Fonte: Adaptado do Banco de Dados CETEC (2019)

Importante destacar, que as unidades de Lorena, São José dos Campos e São Sebastião, eram CDs que depois de tornaram unidades. No caso de Lorena, em 2004 foi instalada a CD, vinculada a ETEC Professor Marcos Uchôas dos Santos Penchel – Cachoeira Paulista, para oferecer apenas o terceiro módulo dos cursos de administração, eletrotécnica, informática e meio ambiente. Depois disso ficou sem atividades até 2009, quando foi instalada uma ETEC.

O município de São José dos Campos teve uma CD vinculada a ETEC Machado de Assis – Caçapava, funcionou de 1999 até 2002, onde ofertou o ensino médio e os cursos de administração e informática. Abriu novamente em 2006, com o curso de museu e apenas em 2008 foi instalada. No caso de São Sebastião, foi uma CD vinculada a ETEC Cônego José Bento – Jacareí em 2007 ofertando o curso de logística e em 2008 foi instalada. Entre as CDs ativas, a mais antiga é a de Cunha, que em 2007 ofereceu o curso de turismo.

Além disso, algumas cidades da região também já tiveram uma CD em funcionamento, porém foram descontinuadas ou mudaram de unidade sede. Como é o caso da CD de Igaratá, que pertence a RMVPLN e de 2007 até 2009 estava vinculada a ETEC Cônego José Bento – Jacareí, quando ofereceu os cursos técnicos de assessoria empresarial e administração.

A CD de Igaratá foi encerrada no 2º semestre de 2009 e no primeiro semestre de 2019 voltou a ofertar um curso técnico, de contabilidade, e agora está associada a unidade sede de Santa Isabel, que pertence a Região Metropolitana de São Paulo e por isso não está sendo considerada. Com isso é importante destacar onde já foi ofertada EPT na região que estão inativas, conforme quadro 3:

**Quadro 3:** Classes Descentralizadas Inativas na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte

<b>CLASSE DESCENTRALIZADA</b>	<b>UNIDADE SEDE</b>
Bananal	Cruzeiro
Lagoinha	Guaratinguetá e Taubaté
Natividade da Serra	Taubaté
Potim	Guaratinguetá
Queluz	Cruzeiro
Redenção da Serra	Taubaté
Santa Branca	Jacareí
São Bento do Sapucaí	Pindamonhangaba
São José do Barreiro	Cruzeiro
Tremembé	Taubaté

Fonte: Adaptado do Banco de Dados CETEC (2019)

Ao iniciar a pesquisa, a CD de Santa Branca era umas das ativas, havia iniciado suas atividades oferecendo no 2º semestre de 2016 o curso técnico em administração, porém conforme as informações disponíveis no Banco de Dados da CETEC, encerrou suas atividades no 1º semestre de 2019, quando ofereceu o 3º módulo do curso técnico em logística.

Antes de tratar especificamente sobre as CDs ativas nos municípios supracitados, bem como, das unidades sedes, é importante apresentar a Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte [RMVPLN] que foi oficialmente criada em 09/01/2012, pelo governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, ao promulgar a Lei Complementar 1.166/2012, que estabelece em seu texto que a RMVPLN tem por objetivo promover:

- I.– o planejamento regional para o desenvolvimento socioeconômico e a melhoria da qualidade de vida;
- II.– a cooperação entre diferentes níveis de governo, mediante a descentralização, articulação e integração de seus órgãos e entidades da administração direta e indireta com atuação na região, visando ao máximo aproveitamento dos recursos públicos a ela destinados;
- III.– a utilização racional do território, dos recursos naturais e a proteção do meio ambiente, dos bens culturais materiais e imateriais;
- IV.– a integração do planejamento e da execução das funções públicas de interesse comum aos entes públicos atuantes na região;
- V.– a redução das desigualdades regionais.

A RMVPLN possui uma população de mais de 2,4 milhões de habitantes e um Produto Interno Bruto [PIB] superior a R\$ 60 bilhões, está situada entre as duas Regiões Metropolitanas mais importantes do país: São Paulo e Rio de Janeiro.

Destaca-se nacionalmente por intensa e diversificada atividade econômica. A produção industrial é altamente desenvolvida, predominando os setores automobilístico, aeronáutico, aeroespacial e bélico nos municípios localizados no eixo da Rodovia Presidente Dutra.

Destacam-se também as atividades portuárias e petroleiras no Litoral Norte e o turismo na Serra da Mantiqueira, Litoral e cidades históricas. A região caracteriza-se, ainda, por abrigar importantes patrimônios ambientais de relevância nacional, como as Serras da Mantiqueira, da Bocaina e do Mar, e pelas fazendas de valor histórico e arquitetônico. A RMVPLN é composta por 39 municípios e são divididos em 5 sub-regiões, conforme figura 1:

**Figura 1:** Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte e Sub-regiões



Fonte: Acervo Emplasa (2019).

As CDs, bem como suas unidades sedes, estão presentes em todas as sub-regiões da região metropolitana. Ao conhecer a região metropolitana e suas sub-regiões, se faz importante apresentar como estão distribuídas as classes descentralizadas analisadas e ainda quais que ainda mantém suas atividades e permanecem em funcionamento, bem como as que já não oferecem mais vagas no ano de 2019. Conforme a figura 2 é possível identificar onde estão espalhadas as CDs nas sub-regiões da RMVPLN.



**Figura 2:** Classes Descentralizadas na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte

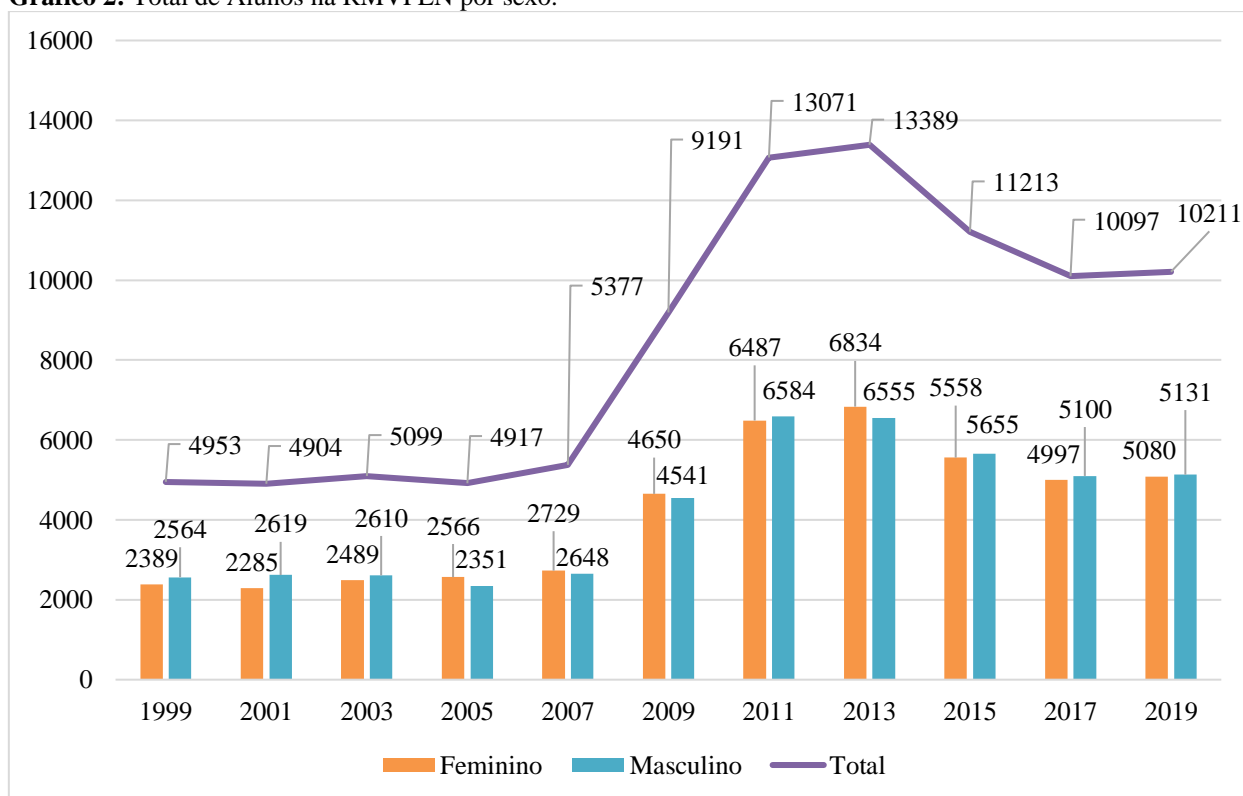


Fonte: Adaptado do Banco de Dados CETEC e acervo Emplasa (2019)

Inicialmente apresentamos o número de alunos e em quais períodos estudaram, além disso apresentamos a quantidade de turmas ofertadas, bem como os cursos oferecidos distribuídos por eixo tecnológico ao longo dos últimos 21 anos na RMVPLN.

Todos os dados apresentados foram extraídos do Banco de Dados da CETEC do CEETEPS, onde são disponibilizados na *web*, os dados e informações referentes às ETECs e CDs que foram analisadas, nosso objetivo é oferecer um mapeamento completo das unidades da região.

Conforme os dados disponibilizados é possível identificar a quantidade de alunos matriculados na região, as informações são disponibilizadas por semestre, por questão de organização a evolução foi analisada a cada 2 anos, conforme Gráfico 2.

**Gráfico 2:** Total de Alunos na RMVPLN por sexo.

Fonte: Adaptado do Banco de Dados CETEC (2019)

Importante destacar que na RMVPLN, até o ano de 2006, o número de alunos matriculados era da ordem de 5.000, chama atenção que entre 2007 e 2012, a quantidade de matrículas, mais que dobrou. Após o exercício de 2013 é possível identificar uma redução no número de matrículas na região, chegando na casa dos 10.000 em 2019.

Ao longo desse período mais de 178.000 alunos passaram por alguma das ETECs e CDs da região, é possível constatar que mais de 50% das turmas oferecidas na RMVPLN ao longo desses 20 anos são no período noturno, contando com mais de 90.000 alunos conforme tabela 6.

**Tabela 6:** Percentual de alunos por período nos últimos 21 anos.

Nº ALUNOS	PERÍODO	%
38.938	MANHÃ	22%
27.976	TARDE	16%
90.338	NOITE	51%
21.097	INTEGRAL	11%
<b>Total</b>		<b>100%</b>

Fonte: Adaptado do Banco de Dados CETEC (2019)

Após verificar a quantidade de alunos na região, é importante destacar por eixo tecnológico, quais cursos são, ou já foram oferecidos na região. O primeiro eixo tecnológico analisado é de Ambiente e Saúde, que compreende tecnologias associadas à melhoria da qualidade de vida, à preservação e utilização da natureza, desenvolvimento e inovação do aparato tecnológico de suporte e atenção à saúde (BRASIL, 2016). Conforme quadro 4:

**Quadro 4:** Cursos do eixo – ambiente e saúde, ofertados na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte

<b>Ambiente e Saúde</b>
Auxiliar de Enfermagem - QT
Centro Cirúrgico e Instrumentação Cirúrgica - Especialização
Enfermagem
Enfermagem - Terapia Intensiva – QB
Enfermagem (Etim)
Enfermagem do Trabalho – Especialização
Enfermagem no Atendimento em Urgência e Emergência Intra e Extra Hospitalar - Especialização
Gestão Ambiental
Gestão Ambiental – Especialização
Meio Ambiente
Meio Ambiente (Etim)
Nutrição e Dietética
Nutrição e Dietética (Etim)

Fonte: Adaptado do Banco de Dados CETEC (2019)

Os cursos de qualificação técnica (QT) e qualificação básica (QB) foram oferecidos do primeiro semestre de 1999 até o segundo semestre de 2001, e do segundo semestre de 2010 até o segundo semestre de 2013, estes cursos foram oferecidos na ETEC Professor José Sant’Ana de Castro – Cruzeiro e ETEC Professor Marcos Uchôas dos Santos Penchel – Cachoeira Paulista.

Os cursos de especialização também foram oferecidos nessas unidades, com exceção do curso de especialização em gestão ambiental, que foi oferecido uma única vez, no primeiro semestre de 2010, pela ETEC Cônego José Bento – Jacareí.

O segundo eixo tecnológico analisado é de Controle e Processos Industriais, que compreende tecnologias associadas a infraestrutura e processos mecânicos, elétricos e eletroeletrônicos, em atividades produtivas (BRASIL, 2016). Conforme quadro 5, os cursos oferecidos na RMVPLN são:

**Quadro 5:** Cursos do eixo – controle e processos industriais, ofertados na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte

<b>Controle e Processos Industriais</b>
Automação Industrial
Automação Industrial (Etim)
Desenhista Mecânico (CAD) - QB
Desenho de Projetos de Mecânica
Eletricista de Manutenção de Máquinas - QB
Eletromecânica
Eletrônica
Eletrônica (Etim)
Eletrotécnica
Mecânica
Mecânica (Etim)
Mecânico de Manutenção de Automóveis - QB
Mecânico de Manutenção de Veículos Automotivos - QB
Montagem de Equipamentos Elétricos - QB
Química
Soldador - QB

Fonte: Adaptado do Banco de Dados CETEC (2019)

As QB foram oferecidas do primeiro semestre de 1999 até o primeiro semestre de 2002, com exceção da QB de eletricista de manutenção de máquinas que foi oferecida pela ETEC Professor Alfredo de Barros Santos – Guaratinguetá, estes cursos foram oferecidos na ETEC Professor José Sant’Ana de Castro – Cruzeiro.

O terceiro eixo tecnológico analisado é de Gestão e Negócios, que compreende tecnologias associadas a instrumentos, técnicas, estratégias e mecanismos de gestão (BRASIL, 2016). Conforme quadro 6, os cursos oferecidos na RMVPLN são:

**Quadro 6:** Cursos do eixo – gestão e negócios, ofertados na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte

<b>Gestão e Negócios</b>
Administração
Administração (Etim)
Administração (Jovem Técnico)
Administração (mediotec)
Assessoria de Gerenciamento Empresarial
Assessoria Empresarial
Atendimento e Venda - QB
Auxiliar de Escritório com Informática - QB
Comércio
Contabilidade
Contabilidade (Etim)
Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração
Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração - MTec (Novotec)
Finanças
Logística
Logística (Etim)
Marketing
Marketing (Etim)
Marketing e Vendas
Recepcionista com Informática - QB
Recursos Humanos
Secretariado
Secretariado (Etim)
Serviços Jurídicos
Serviços Jurídicos (Etim)
Técnico Jurídico
Transações Imobiliárias
Vendas

Fonte: Adaptado do Banco de Dados CETEC (2019)

A QB de auxiliar de escritório e recepcionista, com informática, foram oferecidos no primeiro semestre de 2002 e 2003 na ETEC Professor José Sant’Ana de Castro – Cruzeiro, já a QB de Atendimento e Venda foi oferecido apenas no segundo semestre de 2008 pela ETEC Doutor Geraldo José Rodrigues Alckmin – Taubaté, na CD de Ilhabela.

O quarto eixo tecnológico analisado é de Informação e Comunicação, que compreende tecnologias relacionadas a infraestrutura e processos de comunicação e processamento de dados e informações (BRASIL, 2016). Conforme quadro 7, os cursos oferecidos na RMVPLN são:

**Quadro 7:** Cursos do eixo – informação e comunicação, ofertados na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte

<b>Informação e Comunicação</b>
Desenvolvimento de Sistemas
Desenvolvimento de Sistemas (Etim)
Desenvolvimento de Sistemas (mediotec)
Digitador - QB
Informática
Informática (Etim)
Informática Básica - QB
Informática para Internet
Informática para Internet (Etim)
Java WR - Especialização
Processamento de Dados
Processamento de Dados (Etim)
Programação de Jogos Digitais
Redes de Computadores
Web Design

Fonte: Adaptado do Banco de Dados CETEC (2019)

A QB de digitador foi oferecida apenas no primeiro semestre de 1999 na ETEC Professor José Sant’Ana de Castro – Cruzeiro, enquanto a QB de informática básica foi oferecida apenas no segundo semestre de 2008 pela ETEC Doutor Geraldo José Rodrigues Alckmin – Taubaté, na CD de Ilhabela.

O quinto eixo tecnológico analisado é de Infraestrutura, que compreende tecnologias relacionadas à construção civil e ao transporte (BRASIL, 2016). Conforme quadro 8, os cursos oferecidos na RMVPLN são:

**Quadro 8:** Cursos do eixo – infraestrutura, ofertados na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte

<b>Infraestrutura</b>
Agrimensura
Desenhista Técnico (CAD) - Edificações - QB
Edificações
Edificações (Etim)
Geoprocessamento
Portos

Fonte: Adaptado do Banco de Dados CETEC (2019)

A QB de desenhista técnico (CAD) – Edificações, foi oferecida apenas no segundo semestre de 2001 na ETEC Professor José Sant’Ana de Castro – Cruzeiro. O sexto eixo tecnológico analisado é de Produção Cultural e Design, que compreende tecnologias relacionadas a representações, linguagens, códigos e projetos de produtos, mobilizadas de forma articulada às diferentes propostas comunicativas aplicadas (BRASIL, 2016). Conforme quadro 9, os cursos oferecidos na RMVPLN são:

**Quadro 9:** Cursos do eixo – produção cultural e design, ofertados na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte

<b>Produção Cultural e Design</b>
Comunicação Visual
Dança

Fonte: Adaptado do Banco de Dados CETEC (2019)

O sétimo eixo tecnológico analisado é de Produção Industrial, que compreende tecnologias relacionadas a sistemas de produção, técnicas e tecnologias de processos físico-químicos e relacionados à transformação de matéria-prima e substâncias, integrantes de linhas de produção (BRASIL, 2016). Conforme quadro 10, os cursos oferecidos na RMVPLN são:

**Quadro 10:** Cursos do eixo – produção industrial, ofertados na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte

<b>Produção Industrial</b>
Açúcar e Alcool
Química
Química (Etim)

Fonte: Adaptado do Banco de Dados CETEC (2019)

O oitavo eixo tecnológico analisado é de Recursos Naturais, que compreende tecnologias relacionadas a extração e produção animal, vegetal, mineral, aquícola e pesqueira (BRASIL, 2016). Conforme quadro 11, os cursos oferecidos na RMVPLN são:

**Quadro 11:** Cursos do eixo – recursos naturais, ofertados na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte

<b>Recursos Naturais</b>
Administração Rural (Etim)
Agricultura
Agricultura - Especialização
Agronegócio
Agropecuária
Agropecuária (Etim)
Florestal
Florestal (Etim)
Florestas
Mineração
Pecuária

Fonte: Adaptado do Banco de Dados CETEC (2019)

O nono eixo tecnológico analisado é de Segurança, que compreende tecnologias relacionadas à infraestrutura e aos processos de prevenção e proteção de indivíduos e patrimônio (BRASIL, 2016). Conforme quadro 12, os cursos oferecidos na RMVPLN são:

**Quadro 12:** Cursos do eixo – segurança, ofertados na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte

<b>Segurança</b>
Segurança do Trabalho
Segurança do Trabalho (Etim)

Fonte: Adaptado do Banco de Dados CETEC (2019)

O décimo eixo tecnológico analisado é de Turismo, Hospitalidade e Lazer, que compreende tecnologias relacionadas aos processos de recepção, viagens, eventos, gastronomia, serviços de alimentação e bebidas, entretenimento e interação (BRASIL, 2016). Conforme quadro 13, os cursos oferecidos na RMVPLN são:

**Quadro 13:** Cursos do eixo – turismo, hospitalidade e lazer, ofertados na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte

<b>Turismo, Hospitalidade e Lazer</b>
Agenciamento de Viagem
Cozinha
Eventos
Eventos (Etim)
Garçom e Barman - QB
Garde Manger - QB
Guia de Turismo
Hospedagem
Hotelaria
Jardinagem e Paisagismo - QB
Monitor de Turismo Ambiental - QB
Museu
Turismo
Turismo Receptivo

Fonte: Adaptado do Banco de Dados CETEC (2019)

As QB foram oferecidas apenas no segundo semestre de 2008 pela ETEC Doutor Geraldo José Rodrigues Alckmin – Taubaté, na CD de Ilhabela. Além dos cursos supracitados, a região conta com oferta do Ensino médio. Após conhecer os cursos ofertados na RMVPLN, apresentamos na tabela 7 um panorama geral de como foram distribuídas essas matrículas nos últimos 21 anos, a fim de identificar como os mais de 178.000 alunos, formados no período, foram distribuídos por eixo e período.

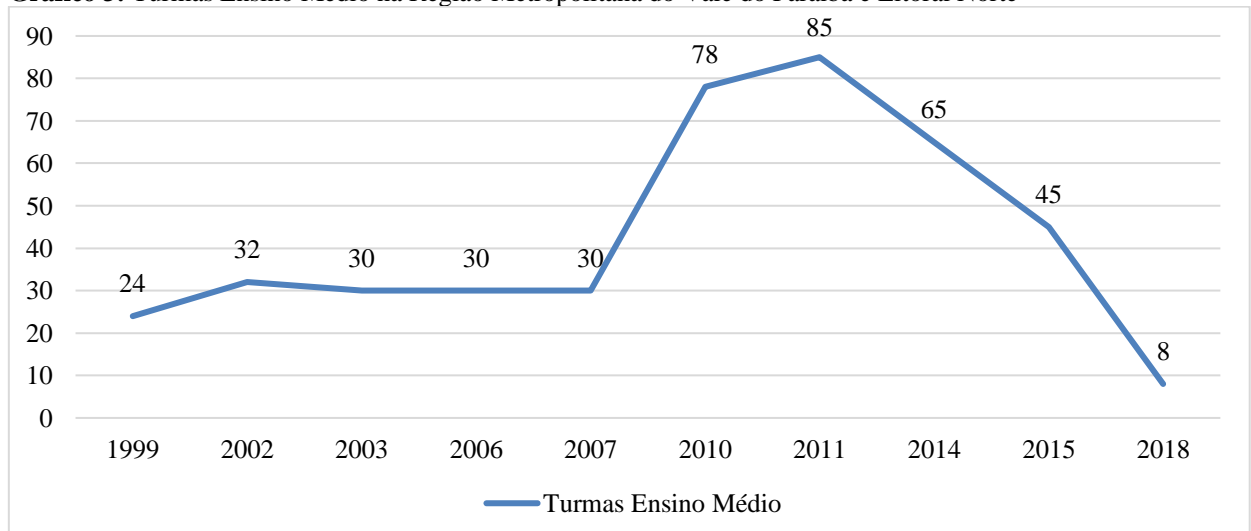


**Tabela 7:** Panorama geral - alunos e turmas por período

T=Turmas A= Alunos	PERÍODO								TOTAL		
	MANHÃ		TARDE		NOITE		INTEGRAL		T	A	% A
	T	A	T	A	T	A	T	A			
Educação Básica/ Ensino Médio	846	33.393	12	485	0	0	0	0	858	33.878	19,0%
Ambiente e Saúde	10	344	110	3.571	320	11.140	46	1.756	486	16.811	9,4%
Controle e Processos Industriais	81	2.560	115	3.833	441	15.848	90	3.397	727	25.638	14,4%
Gestão e Negócios	12	348	287	9.348	1.080	36.761	264	9.748	1.643	56.205	31,5%
Informação e Comunicação	47	1.435	243	7.878	348	11.391	131	4.866	769	25.570	14,3%
Infraestrutura	3	74	0	0	95	3.156	0	0	98	3.230	1,8%
Produção Cultural e Design	3	62	4	142	17	582	0	0	24	786	0,4%
Produção Industrial	0	0	0	0	9	302	9	340	18	642	0,4%
Recursos Naturais	3	73	49	1.503	25	766	13	490	90	2.832	1,6%
Segurança	3	85	26	813	166	5.668	12	410	207	6.976	3,9%
Turismo, Hospitalidade e Lazer	20	564	15	403	152	4.724	3	90	190	5.781	3,2%
<b>TOTAL</b>	<b>1.028</b>	<b>38.938</b>	<b>861</b>	<b>27.976</b>	<b>2.653</b>	<b>90.338</b>	<b>568</b>	<b>21.097</b>	<b>5.110</b>	<b>178.349</b>	

Fonte: Adaptado do Banco de Dados CETEC (2019)

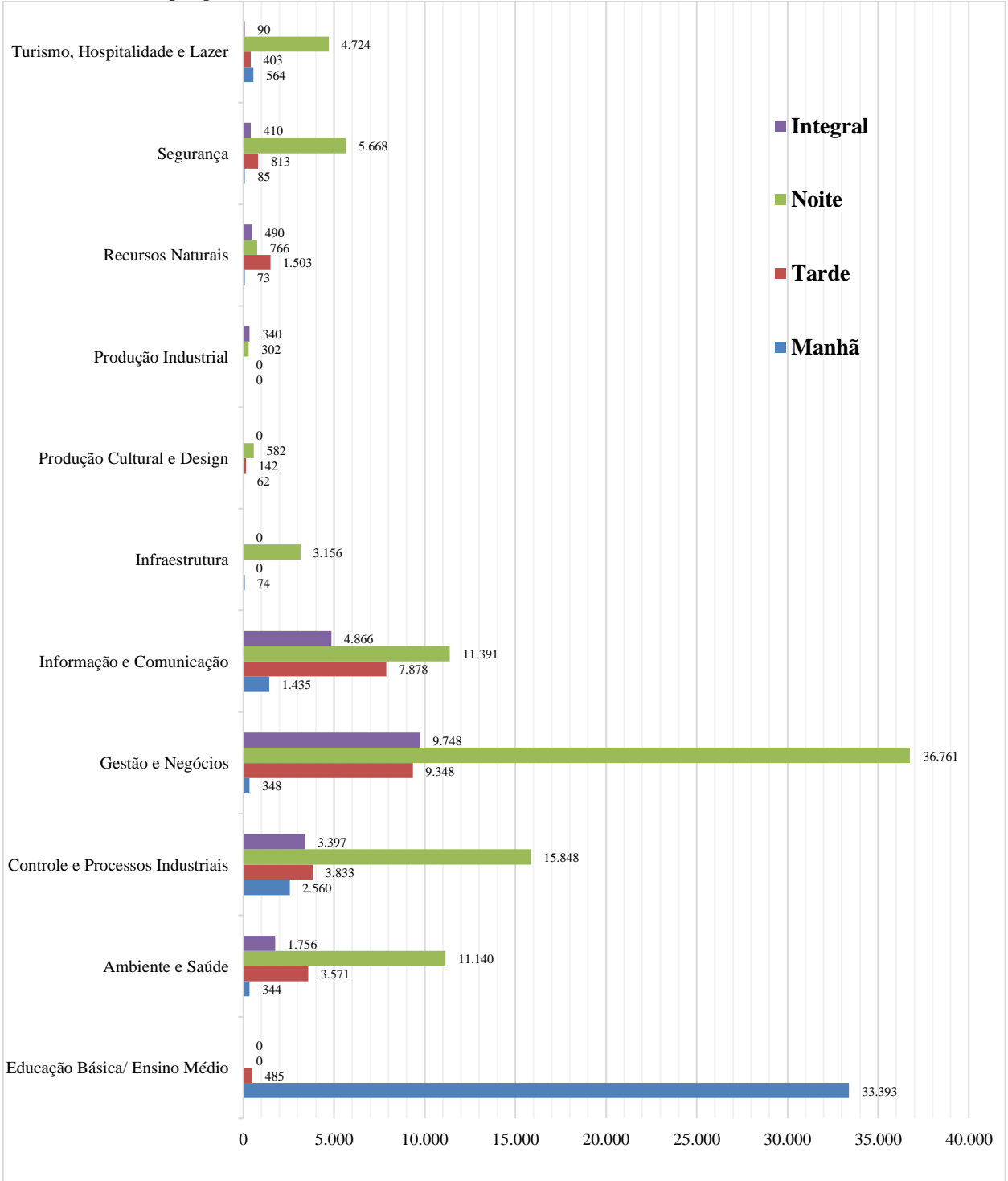
Com essas informações, referentes as ETECs da RMVPLN, é possível identificar que mais de 85% dos alunos matriculados no período da manhã eram da educação básica e só cursavam o ensino médio, ou seja, existia na região analisada uma grande demanda da população também pela formação geral, diante disso, chama atenção a queda na quantidade de turmas de ensino médio a número bem menor que 1999, conforme gráfico 3.

**Gráfico 3:** Turmas Ensino Médio na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte

Fonte: Adaptado do Banco de Dados CETEC (2019)

Conforme a tabela 7 é possível constatar que mais de 50% das turmas oferecidas na RMVPLN ao longo desses 21 anos são no período noturno, contando com mais de 90.000 alunos, além disso, chama atenção a quantidade de turmas do eixo de Gestão e Negócios, com mais de 31% das turmas ofertadas no decorrer desses 21 anos, ou seja, quase um terço das turmas. Criamos o gráfico 4 para ficar clara a distribuição de alunos por período em cada eixo.

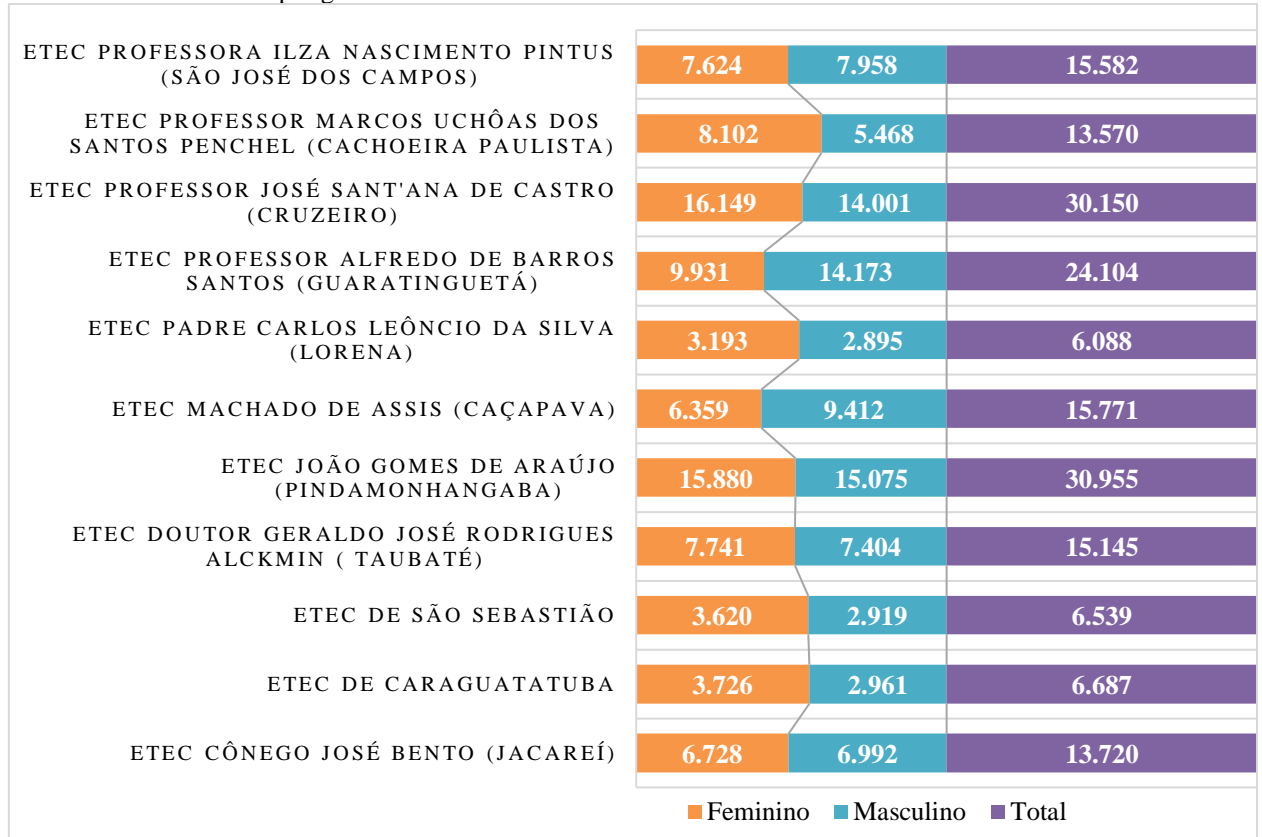
**Gráfico 4:** Alunos por período e eixo



Fonte: Adaptado do Banco de Dados CETEC (2019)

Antes de detalhar as CDs da RMVPLN, é interessante identificar a quantidade de alunos nos últimos 21 anos distribuídos em cada uma das ETECs da região, separados por gênero e unidade. Conforme o Gráfico 4, quase metade dos alunos que estudaram na RMVPLN estavam associados as ETECs de Cruzeiro, Guaratinguetá e Cruzeiro, com mais de 85.000 alunos.

**Gráfico 5:** Total Alunos por gênero e sede



Fonte: Adaptado do Banco de Dados CETEC (2019)

Para iniciar a apresentação das CDs na RMVPLN apresentamos a tabela 8 com um retrato de 2019, com informações como a quantidade de alunos por gênero, de turmas e quais os cursos oferecidos nas CDs ativas, discriminados por município.

**Tabela 8:** Retrato 2019 Classes Descentralizadas ativas na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte

CD	Feminino	Masculino	Total	Turmas	Curso (s)	Habilitações Técnicas
Campos do Jordão	23	15	38	1	1	Contabilidade;
Cunha	19	10	29	1	1	Administração;
Ilhabela	6	16	22	1	1	Guia de Turismo
Paraibuna	26	14	40	1	1	Administração;
Piquete	24	16	40	1	1	Administração;
São Luiz do Paraitinga	16	20	36	1	1	Contabilidade;
Silveiras	20	3	23	1	1	Administração;
Ubatuba	134	75	209	7	4	Administração; Nutrição e Dietética; Transações Imobiliárias; Turismo Receptivo.

Fonte: Adaptado do Banco de Dados CETEC (2019)

Para análise dos municípios com CD, primeiro é apresentado o histórico conforme o perfil dos municípios paulistas da Fundação SEADE, são levantados alguns indicadores, como o PIB, a população, o PIB per Capita, a quantidade de estabelecimentos empregadores e a quantidade de empregos formais, disponibilizados nas Informações dos Municípios Paulistas – IMP.

Além disso são analisados 3 indicadores do Índice Paulista de Responsabilidade Social - IPRS, riqueza municipal, longevidade e escolaridade. No primeiro são usados registros administrativos fornecidos anualmente pelas Secretarias da Fazenda e Planejamento e da Infraestrutura e Meio Ambiente do Estado de São Paulo, do Ministério da Economia e do Instituto Nacional do Seguro Social – INSS.

No segundo empregam-se projeções populacionais, dados do Registro Civil (de óbitos e nascimentos) e estimativas produzidas pela Fundação SEADE. No terceiro utilizam-se dados provenientes do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), publicados pelo MEC. Das CDs ativas na RMVPLN a primeira foi na cidade de Cunha em 2007, com isso o período de análise nos municípios com CDs ativas, é de 2006 até 2018 para os indicadores dos IPRS e de 2006 até 2017 para os outros indicadores, pois as IMP estão disponíveis até essa data.

Antes de apresentarmos cada um dos municípios com os indicadores supracitados, construímos um resumo a partir de 2007 até 2019, onde consta a quantidade de turmas e alunos por gênero. Conforme a tabela 9 fica evidente que mais de 60% dos estudantes que passaram pelas CDs da RMVPLN são mulheres, no município de Silveiras esse índice é maior que 73%.

**Tabela 9:** Resumo Classes Descentralizadas Ativas na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte

Município - CD	Feminino	Masculino	Total	Nº Turmas
Campos do Jordão	185	92	277	8
Cunha	374	234	608	19
Ilhabela	163	113	276	10
Paraibuna	231	138	369	10
Piquete	217	137	354	11
São Luiz do Paraitinga	125	103	228	7
Silveiras	157	57	214	7
Ubatuba	2341	1391	3732	118
Total	3793	2265	6058	190

Fonte: Adaptado do Banco de Dados CETEC (2019)

Dos 39 municípios da RMVPLN apenas 11 tem uma ETEC instalada, dos outros 28 municípios apenas 8 municípios tinham em 2019 uma CD ativa. Desde 2007 até 2019, nas CDs, foram formados mais de 6.000 estudantes, destes mais de 3.700 apenas no município de Ubatuba. A procura das mulheres pela EPT ficou clara, com mais de 3.700 mulheres formadas, destas, mais de 2.300 na municipalidade de Ubatuba.

### 3. 1 Campos do Jordão

Em 20 de setembro de 1790, Inácio Caetano Vieira de Carvalho instalou na Serra da Mantiqueira a Fazenda Bonsucesso. Desde então, passou a ser hostilizado pelo vizinho João Costa Manso por problemas com os limites da fazenda, essa briga iniciou uma luta aberta entre paulistas e mineiros que só terminou em 1823, quando morreram Vieira de Carvalho e Costa Manso. Os Vieira de Carvalho venderam a Fazenda Bonsucesso ao brigadeiro Jordão, que mudou o nome da fazenda para Natal, mas ficou conhecida como os “Campos do Jordão” (SEADE, 2020).

Em 1874, Mateus da Costa Pinto, considerado fundador do município, adquiriu uma gleba da Fazenda Natal e montou a Pensão São Mateus para tísicos, criando condições para a formação do povoado que recebeu o nome de vila de São Mateus de Imbiri, devido à proximidade com o Ribeirão Imbiri (SEADE, 2020).

Em 2 de fevereiro de 1879 foi iniciada a construção da capela Nossa Senhora da Conceição dos Campos do Jordão, onde antes havia a capelinha de São Mateus. Em 1891, o dr. Domingos José Jaguaribe comprou todas as terras de Mateus Pinto e se instalou na vila de São Mateus, que em sua homenagem passou a se chamar Jaguaribe (SEADE, 2020).

A povoação se desenvolveu, tornando-se distrito do município de São Bento do Sapucaí em 29 de outubro de 1915, com o nome de Campos do Jordão. Nessa mesma época, iniciaram-se as construções da Vila Abernécia, onde se localizavam os sanatórios para doentes dos pulmões e, em 1920, da Vila Emílio Ribas. O fato de ter se tornado um local para tratamento de saúde concorreu para a criação da prefeitura sanitária em 1º de outubro de 1926, mantida até 21 de janeiro de 1931. Conquistou autonomia político-administrativa em 19 de junho de 1934. A denominação do município, em homenagem ao brigadeiro Jordão, parece ter seguido um costume da época de se ligar à propriedade o nome do proprietário (SEADE, 2020).

Conforme Tabela 10 apresentamos os indicadores do PIB, a população, o PIB per capita, a quantidade de estabelecimentos empregadores e o número de empregos formais disponíveis na IMP da Fundação SEADE:

**Tabela 10:** Evolução IMP - Campos do Jordão

ANO	PIB (Em mil reais correntes)	População	PIB per Capita (Em reais correntes)	Estabelecimentos Empregadores	Empregos Formais
2006	459.440,34	46.745	9.828,65	1.432	9.529
2008	520.436,11	47.286	11.006,14	1.514	10.068
2010	681.915,97	47.758	14.278,57	1.589	11.307
2012	807.970,58	48.249	16.745,85	1.666	12.328
2014	1.051.563,27	48.746	21.572,30	1.759	12.819
2016	1.158.210,27	49.219	23.531,77	1.756	12.441
2017	1.195.550,75	49.442	24.180,87	1.729	12.283

Fonte: Adaptado da Fundação SEADE (2019)

No Brasil, de 2006 até 2017, conforme dados extraídos do Sistema Gerenciador de Séries Temporais (SGS) – Banco Central do Brasil (BCB), o crescimento do PIB foi, acima de 160% se considerado em reais, e acima de 80% se considerado em dólares. Enquanto no município, houve um crescimento de aproximadamente 150% no PIB, a população cresceu na casa dos 6%. Já os empregos formais cresceram mais de 28%, enquanto os estabelecimentos de empregos cresceram em torno de 20%.

Para concluir a análise do município, apresentamos a evolução do IPRS de 2006 até 2018. É possível constatar o crescimento dos indicadores longevidade e escolaridade, enquanto o indicador de Riqueza diminuiu - conforme tabela 11.

**Tabela 11:** Evolução IPRS - Campos do Jordão

ANO	IPRS - Riqueza	IPRS - Longevidade	IPRS - Escolaridade
2006	67	56	54
2008	66	55	59
2010	67	53	61
2012	41	54	59
2014	42	55	54
2016	41	62	56
2018	42	68	67

Fonte: Adaptado da Fundação SEADE (2019)

### 3.2 Cunha

O povoamento das terras onde hoje se situa o município de Cunha teve início com o ciclo do ouro e a criação de fazendas, ao longo da trilha dos Guaianazes, ou Caminho do Ouro, que ligava a região das Minas Gerais ao porto de Parati, no Rio de Janeiro (SEADE, 2020).

O antigo povoado de Nossa Senhora da Conceição foi elevado a freguesia com o nome de Facão, pertencente ao município de Guaratinguetá, em 1736. Em 15 de setembro de 1785, por ordem do Capitão Francisco da Cunha Menezes, foi criada a vila com o nome de Nossa Senhora

da Conceição de Cunha e, apenas em 20 de abril de 1858, quando recebeu foros de cidade, teve sua denominação simplificada para Cunha (SEADE, 2020).

Conforme Tabela 12 apresentamos os indicadores do PIB, a população, o PIB per capita, a quantidade de estabelecimentos empregadores e o número de empregos formais disponíveis na IMP da Fundação SEADE:

**Tabela 12:** Evolução IMP - Cunha

ANO	PIB (Em mil reais correntes)	População	PIB per Capita (Em reais correntes)	Estabelecimentos Empregadores	Empregos Formais
2006	80.101,34	22.565	3.549,80	486	1.353
2008	94.998,63	22.245	4.270,56	534	1.578
2010	112.225,35	21.876	5.130,07	537	1.710
2012	139.957,11	21.804	6.418,87	570	1.862
2014	180.436,39	21.733	8.302,42	584	1.993
2016	222.713,33	21.694	10.266,13	612	2.141
2017	243.538,14	21.691	11.227,61	632	2.298

Fonte: Adaptado da Fundação SEADE (2019)

No Brasil, de 2006 até 2017, conforme dados extraídos do SGS - BCB, o crescimento do PIB foi, acima de 160% se considerado em reais, e acima de 80% se considerado em dólares. Enquanto no município, houve um crescimento de aproximadamente 200% no PIB, a população reduziu próximo a 5%. Já os empregos formais cresceram mais de 69%, enquanto os estabelecimentos de empregos cresceram em torno de 30%.

Para concluir a análise do município, apresentamos a evolução do IPRS de 2006 até 2018. É possível constatar o crescimento de todos os indicadores - riqueza, longevidade e escolaridade - conforme tabela 13.

**Tabela 13:** Evolução IPRS - Cunha

ANO	IPRS - Riqueza	IPRS - Longevidade	IPRS - Escolaridade
2006	19	58	31
2008	20	57	38
2010	21	64	45
2012	20	70	37
2014	20	70	34
2016	20	69	41
2018	21	66	49

Fonte: Adaptado da Fundação SEADE (2019)

### 3.3 Ilhabela

Em 1532, foi iniciada uma povoação pelos membros da expedição de Martim Afonso de Souza na então Ilha de São Sebastião, que já havia sido visitada por Américo Vespúcio trinta anos antes. A primeira sesmaria na ilha, cedida a Diogo de Unhate, foi instalada em 1602 (SEADE, 2020).

Graças à prosperidade promovida pela multiplicação de engenhos de açúcar e à necessidade de controle dos contrabandos na região, a freguesia de Nossa Senhora da Ajuda e Bom Sucesso tornou-se vila em 3 de setembro de 1805, recebendo o nome de Vila Bela da Princesa, autônoma da Vila de São Sebastião, no continente (SEADE, 2020).

Sua economia, assim como a da cidade de São Sebastião com a qual sempre manteve ligação estreita, baseava-se, inicialmente, no cultivo do anil, depois da cana-de-açúcar e de cereais, que foram substituídos pelo café no século XIX (SEADE, 2020).

A vila foi reconduzida à categoria de distrito, sendo novamente incorporada ao município de São Sebastião em 21 de maio de 1934. Nesse mesmo ano, no dia 5 de setembro, adquiriu autonomia municipal, recebendo a denominação de Vila Bela. O nome do município sofreu mais duas alterações: para Formosa, em 4 de maio de 1940 e, finalmente, para Ilhabela, em 30 de novembro de 1944 (SEADE, 2020).

Conforme Tabela 14 apresentamos os indicadores do PIB, a população, o PIB per capita, a quantidade de estabelecimentos empregadores e o número de empregos formais disponíveis na IMP da Fundação SEADE:

**Tabela 14:** Evolução IMP Ilhabela

ANO	PIB (Em mil reais correntes)	População	PIB per Capita (Em reais correntes)	Estabelecimentos Empregadores	Empregos Formais
2006	247.155,46	25.172	9.818,67	580	4.872
2008	291.897,06	26.640	10.957,10	649	5.303
2010	372.951,93	28.125	13.260,51	705	6.110
2012	1.156.934,47	29.255	39.546,56	814	6.439
2014	6.769.249,73	30.431	222.445,85	847	7.308
2016	2.912.546,85	31.508	92.438,33	866	8.499
2017	6.153.609,91	31.988	192.372,45	905	8.547

Fonte: Adaptado da Fundação SEADE (2019)

No Brasil, de 2006 até 2017, conforme dados extraídos do SGS - BCB, o crescimento do PIB foi, acima de 160% se considerado em reais, e acima de 80% se considerado em dólares. Enquanto no município, houve um crescimento monstruoso de quase 2500% no PIB, a população cresceu na casa dos 25%. Já os empregos formais cresceram mais de 74%, enquanto os estabelecimentos de empregos cresceram em torno de 55%.

Para concluir a análise do município, apresentamos a evolução do IPRS de 2006 até 2018. É possível constatar o crescimento apenas da escolaridade, enquanto os indicadores de riqueza e longevidade reduziram - conforme tabela 15.



**Tabela 15:** Evolução IPRS - Ilhabela

ANO	IPRS - Riqueza	IPRS - Longevidade	IPRS - Escolaridade
2006	64	77	55
2008	67	76	71
2010	69	72	73
2012	43	73	52
2014	56	74	44
2016	51	76	50
2018	52	75	56

Fonte: Adaptado da Fundação SEADE (2019)

### 3.4 Paraibuna

A origem do município de Paraibuna data de meados do século XVII. Conta-se que alguns sertanistas, vindos de Taubaté, descendo o Rio Paraitinga até o ponto de confluência com o Rio Paraibuna, afastaram-se da beira dos rios e pararam para descansar. Assim permaneceu vários anos, com poucos habitantes e servindo apenas como pouso para os viajantes, entre a província de São Paulo e o Litoral Norte (SEADE, 2020).

Em 20 de agosto de 1812, foi criada a freguesia com o nome de Santo Antônio da Paraibuna, em terras do município de Jacareí. Passou à condição de vila em 10 de julho de 1832, e recebeu foros de cidade em 30 de abril de 1857, já com o nome de Paraibuna (do tupi, “rio das águas escuras”) (SEADE, 2020).

Conforme Tabela 16 apresentamos os indicadores do PIB, a população, o PIB per capita, a quantidade de estabelecimentos empregadores e o número de empregos formais disponíveis na IMP da Fundação SEADE:

**Tabela 16:** Evolução IMP - Paraibuna

ANO	PIB (Em mil reais correntes)	População	PIB per Capita (Em reais correntes)	Estabelecimentos Empregadores	Empregos Formais
2006	125.744,70	17.334	7.254,22	362	2.900
2008	134.612,34	17.363	7.752,83	270	2.821
2010	212.802,32	17.385	12.240,57	342	2.779
2012	220.576,84	17.553	12.566,33	362	2.787
2014	276.841,30	17.724	15.619,57	397	2.728
2016	261.848,65	17.893	14.634,14	424	2.731
2017	273.661,48	17.976	15.223,71	422	2.734

Fonte: Adaptado da Fundação SEADE (2019)

No Brasil, de 2006 até 2017, conforme dados extraídos do SGS - BCB, o crescimento do PIB foi, acima de 160% se considerado em reais, e acima de 80% se considerado em dólares. Enquanto no município, houve um crescimento de aproximadamente 110% no PIB, a população cresceu na casa dos 3%. Já os empregos formais reduziram mais de 5%, enquanto os estabelecimentos de empregos cresceram em torno de 15%.

Para concluir a análise do município, apresentamos a evolução do IPRS de 2006 até 2018. É possível constatar o crescimento da longevidade, a estabilidade da escolaridade e redução da riqueza - conforme tabela 17.

**Tabela 17:** Evolução IPRS - Paraibuna

ANO	IPRS - Riqueza	IPRS - Longevidade	IPRS - Escolaridade
2006	36	71	49
2008	38	76	60
2010	39	78	65
2012	37	75	51
2014	36	79	36
2016	33	80	45
2018	34	82	49

Fonte: Adaptado da Fundação SEADE (2019)

### 3.5 Piquete

O início da formação do município associa-se a uma picada aberta, em 1741, pelo Cap. Lázaro Fernandes, morador da freguesia de Nossa Senhora da Piedade do Guaypacaré. Nesse caminho, que ligava suas terras às minas de Itajubá, formou-se uma estrada que desempenhou importante papel no surgimento do núcleo original de Piquete. Em razão da proliferação de trilhas clandestinas para burlar o fisco referente às cobranças e taxas sobre a exploração do ouro, uma comitiva de autoridades mineiras percorreu a região e decidiu instalar, em 1764, no caminho aberto pelo capitão, um Registro, que contava com uma “casa de barreira” (posto fiscal), um rancho para pesagem de mercadorias e um “piquete de cavalarianos” para combater o contrabando. Aos poucos, o local passou a ser conhecido como lugar do piquete (SEADE, 2020).

O bairro de São Miguel do Piquete, de onde se originou o município propriamente dito, figurou pela primeira vez em uma lista da 7ª Companhia de Ordenanças da Vila de Lorena, datada de 1828. Seu crescimento ocorreria em um período posterior (1850-60), impulsionado pela cultura cafeeira. Grande parte da produção lorenense de café vinha do bairro de Piquete, onde já existiam, na época, extensas fazendas, além de máquinas de beneficiar café. O produto se expandia, cada vez mais, por todo o Vale do Paraíba (SEADE, 2020).

Consta que, somente em 1864, os moradores do bairro conseguiram autorização para erigir uma capela sob a invocação de São Miguel. A freguesia foi criada em 22 de março de 1875 em terras do município de Lorena. Em 7 de maio de 1891, tornou-se vila com o nome de Vieira do Piquete e teve na figura do Ten. José Mariano um dos grandes promotores de sua emancipação. A denominação foi simplificada para Piquete em 29 de outubro de 1915 (SEADE, 2020).

Já no final do século XIX, a atividade cafeeira exercida na vila havia perdido muito de sua importância econômica, fruto do impacto da abolição da escravidão, representando violento desfalque na mão-de-obra, além do próprio esgotamento dos solos cultivados. Assim, a primeira década do século XX, caracterizou-se como um período de crise em Piquete, quando foram inauguradas a estação ferroviária Rodrigues Alves (1906) e uma fábrica de pólvora (1909), configurando novas alternativas econômicas locais (SEADE, 2020).

Conforme Tabela 18 apresentamos os indicadores do PIB, a população, o PIB per capita, a quantidade de estabelecimentos empregadores e o número de empregos formais disponíveis na IMP da Fundação SEADE:

**Tabela 18:** Evolução IMP - Piquete

ANO	PIB (Em mil reais correntes)	População	PIB per Capita (Em reais correntes)	Estabelecimentos Empregadores	Empregos Formais
2006	57.086,19	14.594	3.911,62	165	1.339
2008	69.508,58	14.367	4.838,07	177	1.337
2010	90.841,39	14.116	6.435,35	170	1.441
2012	110.664,84	14.000	7.904,63	169	1.477
2014	134.631,86	13.884	9.696,91	169	1.338
2016	147.698,25	13.790	10.710,53	167	1.371
2017	153.226,17	13.754	11.140,48	168	1.336

Fonte: Adaptado da Fundação SEADE (2019)

No Brasil, de 2006 até 2017, conforme dados extraídos do SGS - BCB, o crescimento do PIB foi, acima de 160% se considerado em reais, e acima de 80% se considerado em dólares. Enquanto no município, houve um crescimento de aproximadamente 160% no PIB, a população reduziu próximo de 5%. Já os empregos formais e os estabelecimentos de empregos praticamente se mantiveram.

Para concluir a análise do município, apresentamos a evolução do IPRS de 2006 até 2018. É possível constatar o crescimento da longevidade e redução da riqueza e escolaridade - conforme tabela 19.

**Tabela 19:** Evolução IPRS - Piquete

ANO	IPRS - Riqueza	IPRS - Longevidade	IPRS - Escolaridade
2006	28	57	55
2008	30	56	61
2010	30	69	66
2012	27	65	45
2014	24	62	36
2016	23	64	48
2018	23	69	49

Fonte: Adaptado da Fundação SEADE (2019)

### 3.6 São Luiz do Paraitinga

As primeiras sesmarias nos sertões do Rio Paraitinga foram concedidas em 1688, mas somente no século seguinte ocorreu a fundação do povoado, que deu origem ao município de São Luís do Paraitinga. O núcleo surgiu como entreposto de tropeiros e sua primeira atividade econômica foi a agricultura de subsistência: feijão, mandioca, milho e cana-de-açúcar (SEADE, 2020).

Em meados do século XVIII, moradores locais, por meio do sargentomor Manoel Antônio de Carvalho (considerado seu fundador) conseguiram, do governador D. Luís Antônio Mourão, licença para fundar a nova povoação, que recebeu o nome de São Luís e Santo Antônio do Paraitinga, nas terras de Taubaté. A capela existente, construída em louvor a Nossa Senhora dos Prazeres, mudou depois para São Luís. Em 2 de maio de 1769, criou-se a freguesia de São Luís do Paraitinga na vila de Taubaté. Tornou-se vila em 9 de janeiro de 1773, e recebeu foros de cidade em 30 de abril de 1857 (SEADE, 2020).

A economia do município permaneceu, durante um longo período, restrita à cultura de cereais, até que se iniciassem as plantações de café e algodão. No século XX, mais precisamente a partir da década de 30, a pecuária leiteira começou a se sobressair, tornando-se a principal atividade econômica, ao lado da agricultura de subsistência, que voltou a ganhar importância com a queda da produção cafeeira (SEADE, 2020).

Conforme Tabela 20 apresentamos os indicadores do PIB, a população, o PIB per capita, a quantidade de estabelecimentos empregadores e o número de empregos formais disponíveis na IMP da Fundação SEADE:

**Tabela 20:** Evolução IMP - São Luiz do Paraitinga

ANO	PIB (Em mil reais correntes)	População	PIB per Capita (Em reais correntes)	Estabelecimentos Empregadores	Empregos Formais
2006	66.458,46	10.478	6.342,67	277	1.584
2008	75.436,07	10.473	7.202,91	299	1.480
2010	86.448,12	10.397	8.314,72	308	1.474
2012	105.338,79	10.427	10.102,50	320	1.458
2014	148.512,42	10.458	14.200,84	344	1.696
2016	156.910,28	10.493	14.953,81	338	1.727
2017	172.868,46	10.511	16.446,43	346	1.913

Fonte: Adaptado da Fundação SEADE (2019)

No Brasil, de 2006 até 2017, conforme dados extraídos do SGS - BCB, o crescimento do PIB foi, acima de 160% se considerado em reais, e acima de 80% se considerado em dólares. Enquanto no município, houve um crescimento de aproximadamente 155% no PIB, a população se manteve estável, os empregos formais cresceram em torno de 20%, enquanto os estabelecimentos de empregos cresceram quase 25%.

Para concluir a análise do município, apresentamos a evolução do IPRS de 2006 até 2018. É possível constatar o crescimento de todos os indicadores - riqueza, longevidade e escolaridade - conforme tabela 21.

**Tabela 21:** Evolução IPRS - São Luiz do Paraitinga

ANO	IPRS - Riqueza	IPRS - Longevidade	IPRS - Escolaridade
2006	22	67	45
2008	27	67	62
2010	29	84	66
2012	24	70	51
2014	26	69	42
2016	24	79	46
2018	27	81	52

Fonte: Adaptado da Fundação SEADE (2019)

### 3.7 Silveiras

Por volta de 1800, as famílias Rego Barbosa, Rego da Silveira, Bueno da Cunha e Antônio Silveira Guimarães chegaram à região de Lorena. A família Silveira era muito numerosa e seus descendentes formaram o bairro dos Silveiras, na beira da estrada que seguia para o Rio de Janeiro, hoje rodovia dos Tropeiros (SEADE, 2020).

Em 9 de dezembro de 1830, criou-se a freguesia do município de Lorena, época em que se constituiu a Paróquia de Nossa Senhora da Conceição dos Silveiras. Em 15 de março de 1844, Silveiras havia sido anexada ao município de Areias. Em 22 de fevereiro de 1864, recebeu foros de cidade. Além da participação na Revolução de 1842, Silveiras também se notabilizou na Revolução Constitucionalista de 1932 (SEADE, 2020).

Conforme Tabela 22 apresentamos os indicadores do PIB, a população, o PIB per capita, a quantidade de estabelecimentos empregadores e o número de empregos formais disponíveis na IMP da Fundação SEADE:

**Tabela 22:** Evolução IMP - Silveiras

ANO	PIB (Em mil reais correntes)	População	PIB per Capita (Em reais correntes)	Estabelecimentos Empregadores	Empregos Formais
2006	28.865,50	5.671	5.090,02	137	586
2008	32.405,46	5.741	5.644,57	141	642
2010	37.239,46	5.788	6.433,91	148	673
2012	42.419,68	5.871	7.225,29	148	721
2014	55.684,23	5.955	9.350,84	146	747
2016	62.441,01	6.039	10.339,63	149	739
2017	67.360,08	6.080	11.078,96	148	819

Fonte: Adaptado da Fundação SEADE (2019)

No Brasil, de 2006 até 2017, conforme dados extraídos do SGS - BCB, o crescimento do PIB foi, acima de 160% se considerado em reais, e acima de 80% se considerado em dólares. Enquanto no município, houve um crescimento de aproximadamente 130% no PIB, a população cresceu por volta de 7%. Já os empregos formais cresceram quase 40%, enquanto os estabelecimentos de empregos não cresceram nem 10%.

Para concluir a análise do município, apresentamos a evolução do IPRS de 2006 até 2018. É possível constatar o crescimento dos indicadores de longevidade e escolaridade, enquanto riqueza diminuiu - conforme tabela 23.

**Tabela 23:** Evolução IPRS - Silveiras

ANO	IPRS - Riqueza	IPRS - Longevidade	IPRS - Escolaridade
2006	21	64	41
2008	20	69	57
2010	20	67	62
2012	20	55	53
2014	20	62	37
2016	19	63	43
2018	20	70	45

Fonte: Adaptado da Fundação SEADE (2019)

### 3.8 Ubatuba

Originalmente, o município de Ubatuba era uma aldeia de índios tupinambás chamada Aldeia Iperoig. Sua ocupação pelos portugueses só foi possível após um acordo com os nativos, no Tratado de Paz de Iperoig, firmado em 14 de setembro de 1563 (SEADE, 2020).

No início do século XVII, Jardim Homem da Costa veio, com sua família e aderentes, estabelecer-se onde hoje se encontra a cidade. Construiu uma capela sob invocação de Santa Cruz, dando início do povoado e, em 1610, os moradores obtiveram concessão das terras compreendidas entre os rios Marajaimirendiba e Ubatuba. Foi elevado à categoria de vila em 28 de outubro de 1637, com a denominação de Vila Nova da Exaltação de Santa Cruz do Salvador de Ubatuba (SEADE, 2020).

A produção de açúcar trouxe-lhe relativa prosperidade, incrementada quando o Litoral Norte passou a produzir aguardente e açúcar para abastecer a região das minas. No entanto, um decreto do Presidente da Província de São Paulo, obrigando todas as embarcações do litoral a se dirigirem ao porto da cidade de Santos, levou muitos produtores a abandonar os canaviais e a vila entrou em decadência. A partir de 1808, a abertura dos portos brasileiros por D. João VI, e o cultivo do café no Vale do Paraíba, contribuíram para o desenvolvimento de Ubatuba que se consolidou como um grande porto exportador. Em 13 de março de 1855, recebeu foros de cidade, com o nome simplificado para Ubatuba (SEADE, 2020).

No final do século XIX sua condição econômica foi prejudicada pela construção da ferrovia Santos-Jundiaí e o declínio da produção cafeeira no Vale do Paraíba. Somente com a abertura da Rodovia Rio-Santos (BR-101), na década de 70 do século seguinte, pôde retomar seu crescimento com base na exploração do turismo que se tornou sua principal atividade. Segundo o dicionário de Silveira Bueno, o significado mais próprio para Ubatuba vem de ybá-tyba, o “porto das canoas” (SEADE, 2020).

Conforme Tabela 24 apresentamos os indicadores do PIB, a população, o PIB per capita, a quantidade de estabelecimentos empregadores e o número de empregos formais disponíveis na IMP da Fundação SEADE:

**Tabela 24:** Evolução IMP - Ubatuba

ANO	PIB (Em mil reais correntes)	População	PIB per Capita (Em reais correntes)	Estabelecimentos Empregadores	Empregos Formais
2006	579.775,88	74.309	7.802,23	1.944	11.406
2008	649.399,06	76.604	8.477,35	2.102	12.467
2010	896.600,34	78.693	11.393,65	2.268	14.621
2012	1.198.118,58	80.732	14.840,69	2.402	15.534
2014	1.651.342,98	82.823	19.938,22	2.574	17.104
2016	1.783.037,24	84.872	21.008,55	2.724	18.375
2017	1.964.761,45	85.866	22.881,72	2.748	18.470

Fonte: Adaptado da Fundação SEADE (2019)

No Brasil, de 2006 até 2017, conforme dados extraídos do SGS - BCB, o crescimento do PIB foi, acima de 160% se considerado em reais, e acima de 80% se considerado em dólares. Enquanto no município, houve um crescimento acima de 230% no PIB, a população cresceu na aproximadamente 15%, enquanto os empregos formais cresceram mais de 61% e os estabelecimentos de empregos cresceram em torno de 40%.

Para concluir a análise do município, apresentamos a evolução do IPRS de 2006 até 2018. É possível constatar a redução da riqueza e o crescimento dos indicadores de longevidade e escolaridade - conforme tabela 25.

**Tabela 25:** Evolução IPRS - Ubatuba

ANO	IPRS - Riqueza	IPRS - Longevidade	IPRS - Escolaridade
2006	59	64	47
2008	62	66	59
2010	63	70	60
2012	40	68	47
2014	42	64	40
2016	40	67	47
2018	42	68	52

Fonte: Adaptado da Fundação SEADE (2019)

Diante das informações consultadas, sistematizadas e aqui apresentadas, ficou demonstrado que em uma região com mais de 2 milhões e 400 mil habitantes, em aproximadamente 20 anos, houve a formação de pouco mais de 180.000 pessoas.

No exercício de 2019, havia pouco mais de 10.000 alunos nas ETECs da região, destes apenas 437 estudantes nas 8 CDs ativas na RMVPLN, ao considerar todo o período aqui analisado, foram pouco mais de 6.000 pessoas formadas por essas CDs.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se insere no esforço de compreender a política educacional a partir dos anos em que a escola neoliberal surge como um modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado e econômico. Sendo tratada com um bem econômico é natural o interesse privado, especialmente de bancos, no setor educacional. Autores aqui apresentados e discutidos indicam que esse interesse começou a ganhar destaque a partir dos anos 1980, norteando as políticas educacionais brasileiras a partir dos anos 1990.

O Brasil passou por mudanças significativas nos discursos que se apresentam como justificativas para as práticas de planejamento e de elaboração de políticas educacionais num contexto de globalização e de neoliberalismo. A interferência dos organismos internacionais no gerenciamento da educação brasileira, que orientou no sentido da descentralização, da privatização e da responsabilização foi analisada por vários autores do campo da educação no Brasil e como tentamos demonstrar nos limites desse estudo a partir de pesquisa documental. Como é possível relacionar as recomendações dos organismos multilaterais de financiamento quanto à descentralização com as agendas políticas voltadas para a educação profissional pública no Estado de São Paulo foi a preocupação central do presente estudo.

Após o levantamento do referencial bibliográfico que nos traz reflexões sobre a educação, globalização e o neoliberalismo, procuramos demonstrar o interesse de organismos internacionais de financiamento, como o BM e BID, em atuar no país, com diversos diagnósticos e recomendações, não só na área da educação como em outros setores.

Ao tratarmos sobre as políticas educacionais no Brasil, procuramos destacar a gestão democrática e como funciona o financiamento da educação no país. A noção de autonomia para a escola e a implantação de medidas descentralizadoras, alteraram o modelo de funcionamento e organização da educação pública contexto de reformas políticas conservadoras no transcorrer dos anos 1990.

Conforme os documentos analisados do BID fica clara a posição do banco para o desenvolvimento do Brasil, reformar o Estado. Além disso, nos últimos anos, a sintonia das alterações nas legislações com as recomendações dos organismos multilaterais internacionais, mesmo com a resistência de parte considerável da sociedade civil, deixa claro o discurso que está vencendo nas discussões no cenário legislativo, o discurso neoliberal. É preciso superar essa visão reducionista onde o estado serve apenas para dar o dinheiro à iniciativa privada, para que os gestores organizem e apliquem os recursos públicos aos modelos praticados pelos setores econômicos.

O BID tem sido uma das principais fontes de financiamento do Brasil, mais de um quarto da dívida pública externa é com esse banco, conforme relatório com estratégias para nosso país " [...]a dívida do país com o BID será de US\$ 17,2 bilhões, 26% de sua dívida pública externa" (BID, 2019, p. 26).

Diante disso, é inevitável que o banco tenha um grande interesse no país, e grande parte de seus diagnósticos e recomendações guiem e direcionem o debate em alguns segmentos da sociedade, como o industrial, o comercial, o de serviços, entre outros. Alguns simpatizantes do estado neoliberal, são grandes entusiastas da participação do capital privado e externo para o desenvolvimento do país.

Não é possível afirmar que nos documentos trocados, nas mais diferentes instâncias, desde os Conselhos de Educação até o Congresso Nacional, existe influência desses organismos. Porém é impossível afirmar que não tenham influenciado, haja vista os valores vultuosos que são investidos em todo o país, financiando desde projetos privados até grandes projetos de interesse público, como são a educação, meio-ambiente, saúde e segurança.

Ao termos como lócus o Ceeteps tivemos a oportunidade de verificar como sua trajetória na perspectiva de um processo de modernização conservadora, vai além de seus 50 anos de fundação. Sua existência mistura-se com a história centenária do ensino profissional público em São Paulo que tem suas especificidades considerando as peculiaridades do seu desenvolvimento socioeconômico.

Criada no final dos anos 1960 a partir das faculdades de tecnologia, a instituição terá seu primeiro processo de expansão com a incorporação das escolas técnicas a partir dos anos 1980. Mas a expansão e democratização do acesso à educação profissional no Brasil a partir dos anos 2000 terá essa instituição como protagonista no Estado de São Paulo, assumindo relevância nesse contexto em razão das expectativas de aprofundamento e consolidação da política pública para a educação profissional e tecnológica.

A expansão dessa instituição ocorreu também no formato de capilarização de sua rede utilizando outros espaços institucionais para ampliação da oferta educativa. As chamadas classes descentralizadas estão no centro desse processo. Analisar a política pública para educação profissional no Estado de São Paulo com enfoque nas classes descentralizadas, considerando as mudanças econômicas e políticas após os anos 1990 foi o objetivo perseguido e demonstrado ao longo da pesquisa.

Analisamos as classes descentralizadas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza destacando a relevância da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte do Estado de SP, mas antes levantamos a legislação pertinente às classes descentralizadas, bem como apresentamos a instituição e região lócus da pesquisa. Realizamos uma sistematização de dados disponibilizados pela Fundação SEADE, como o PIB, a população, quantidade de estabelecimentos empregadores, empregos formais, o Índice Paulista de Responsabilidade Social, os indicadores de riqueza, longevidade e escolaridade do IPRS, e fizemos a comparação com o crescimento do PIB Brasileiro a partir das informações do Banco Central do Brasil.

A principal dificuldade para análise do objeto de pesquisa foi, ao coletar as informações, ver que não existe um padrão de publicação dos relatórios anuais do governo do Estado de São Paulo, além disso em alguns anos, as informações divergiam. Por fim, o fato do CEETEPS não publicar um anuário estatístico, e sim relatório de gestão, a cada 4 anos, não é possível contrastar com os relatórios do governo.

Diante dos inúmeros relatórios anuais do governo do Estado de São Paulo, onde constam inúmeros projetos, de diversos setores, financiados com recursos internacionais, é possível constatar que, tanto o Estado de São Paulo, bem como a União, são grandes parceiros de diversos organismos internacionais de financiamento.

No Estado de São Paulo, a partir da análise de todos os relatórios anuais do governo do Estado, fica clara a relação entre vários organismos de financiamento internacional em todos os 5 diferentes períodos de governo analisados, vários projetos em execução, desde projetos na área da saúde até a infraestrutura.

Especificamente sobre o CEETEPS, conforme relatório do SFP-SP de 2002, através do convênio entre o MEC e BID, pelo programa de expansão da educação profissional - PROEP "[...] continuaram em desenvolvimento os 06 projetos escolares nas ETEs-Escolas Técnicas em: Santos, 2 em São Paulo, Botucatu, Ribeirão Preto, São José do Rio Preto [...] (SÃO PAULO, 2002, p. 101).

Nos relatórios de 2004, 2005 e 2006, projetos aguardando novo limite de endividamento, o valor de US\$ 74 milhões para escolas técnicas, porém não é possível afirmar que esse valor foi destinado ou não.

No relatório do SFP-SP de 2010 consta um convênio no montante de US\$ 1 milhão com o BID para desenvolver o programa energético no Estado, em projetos de eficiência nos municípios e nas escolas técnicas “[...] com o Centro Paula Souza para implantação de gestão energética nas FATECs e ETECs” (SÃO PAULO, 2010, P. 546).

Segundo o relatório do SFP-SP de 2013, através da ação 2360 – Projeto piloto de eficiência energética: “[...] proveniente do convênio firmado entre o Estado de São Paulo e o BID objetivando o desenvolvimento de projetos pilotos de eficiência energética em Faculdades de Tecnologia (FATECs) e Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) [...] Introdução da disciplina Eficiência Energética na formação de profissionais nas ETECS/FATECS, devendo ser concluído no 1º semestre de 2014” (SÃO PAULO, 2013, P. 249).

Dentro da análise chamou atenção o crescimento da quantidade de CDs, de ETECs e FATECs no Estado de São Paulo, principalmente no Período de 2007 até 2010, sob gestão dos governadores José Serra Chirico e depois Alberto Goldman, foi o período de maior expansão do CEETEPS, passando de 138 ETECs, 33 FATECs, 123.000 alunos e 11.000 trabalhadores em 2007, para 198 ETECs, 49 FATECs, 196.000 alunos e 16.000 trabalhadores.

Na RMVPLN, segundo o IPRS houve uma redução no indicador de riqueza, porém os indicadores de escolaridade e longevidade melhoraram. O número de alunos matriculados em ETECs cresceu, partindo de quase 5.000 alunos em 1999, para mais de 10.000 em 2019. Assim como o número de ETECs que passaram de 6 para 11 unidades e as FATECs que passou de 1 para 6 na região. Não é possível afirmar que as variações nos indicadores de riqueza, escolaridade e longevidade do índice paulista de responsabilidade social são em decorrência, ou não, da presença das classes descentralizadas nos municípios analisados.

Os estudos realizados permitiram que o funcionamento dessa política pública pudesse ser explicitado, contribuindo para que seja possível a partir dessa explicitação, sugerir formas de intervenção no processo de implementação das classes descentralizadas na região em pauta. Percebeu-se que o Estado pode e deve ser o indutor de setores, espaços e grupos sociais mais vulneráveis num contexto de desenvolvimento local e regional, colocando-se essa necessidade em contradição com o que é induzido pelos organismos internacionais, pois através do investimento público, com baixas taxas de juros, é que se incentiva de fato a geração de riqueza para toda nação, além disso é gerado um retorno financeira não só pelo pagamento da dívida contraída, mas também pela geração de empregos e arrecadação de impostos.

A CD de Ubatuba é a maior da região, tendo mais de 6000 alunos ao longo dos últimos 21 anos, número semelhantes das ETECs de Caraguatatuba, Lorena e São Sebastião. Poderia ser considerado pelo Governo do Estado, bem como pelo CEETEPS, a criação de uma ETEC no município para atender ao crescimento superior a 25% da população no período.

Entende-se que o processo de solicitação de uma CD deve ser menos restritivo e contemplar uma participação maior da sociedade, devem ser considerados mais critérios de natureza social. A solicitação para instalação de uma CD, além do estabelecido pela SFP-SP de estar a pelo menos 50 km da ETEC mais próxima e ter mais de 10.000 habitantes, pode estar inibindo o desenvolvimento educacional dos municípios menores.

O critério para abertura de uma CD deve ser claro e objetivo, por exemplo, mediante ofício protocolado pelo prefeito da cidade, onde deixe claro o desejo da comunidade local em ter a oferta de EPT, seja através de audiências públicas, ou solicitações de associações.

Qualquer município poderia solicitar a instalação de uma CD para melhor atender sua população, desde que justificada, seja por fator econômico ou social. Por exemplo, o crescimento de vagas de emprego ou da população, um município antigo, sem muitas perspectivas de crescimento industrial pode desenvolver o turismo, e um curso desse eixo tecnológico pode ajudar na transformação da realidade local, ou a infraestrutura.

A principal contribuição deste trabalho é auxiliar na análise dos cursos, distribuídos por eixo tecnológico, ofertados nos últimos 21 anos nas CDs da região. Os cursos técnicos foram nutrição e dietética, do eixo Ambiente e Saúde. Administração, comércio, contabilidade, logística, marketing, recursos humanos, serviços jurídicos e transações imobiliárias, do eixo Gestão e Negócios. Informática, do eixo Informação e Comunicação. Agenciamento de viagem, eventos, guia de turismo, hospedagem, turismo e turismo receptivo, do eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer. Em 2019 foram ofertados os cursos de administração, contabilidade, guia de turismo, nutrição e dietética, transações imobiliárias e turismo receptivo, conforme demonstrado na tabela 8.

As únicas qualificações básicas foram oferecidas em Ilhabela, no ano de 2008, os cursos eram de Atendimento e Venda, do eixo tecnológico Gestão e Negócios; Informática Básica, do eixo Informação e Comunicação; e Garde Manger, Garçom e Barman, Jardinagem e Paisagismo e Monitor de Turismo Ambiental, do eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer.

Para o exercício de 2020 foram disponibilizadas vagas nos municípios de Jambuí, que oferece 40 vagas no curso técnico em desenvolvimento de sistemas, período noturno; Silveiras, que oferece 40 vagas no curso técnico em logística, no período noturno; e Ubatuba, que oferece 35 vagas no curso técnico em nutrição e dietética, e 35 vagas no curso técnico em transações imobiliárias, ambos no período noturno. Além dos municípios que possuem sede, como Pindamonhangaba, com 2 classes, oferecendo cursos em administração, contabilidade e logística, 35 vagas para cada, todos os cursos no período noturno; São José dos Campos, 2 classes, oferecendo cursos técnicos em administração, logística e marketing, 40 vagas para cada, todos no período noturno e técnicos integrados ao médio em administração e marketing, também com 40 vagas, período integral; São Sebastião, com 3 classes, oferecendo cursos técnicos em dança e nutrição e dietética, com 30 e 40 vagas respectivamente, ambos no período noturno e técnicos integrados ao médio em administração e eventos, com 30 vagas cada, em período integral; Taubaté, 1 classe, oferecendo dois MTecs, um com habilitação profissional de técnico em logística e outra de técnico em desenvolvimento de sistemas, ambos com 40 vagas cada, nos períodos da tarde e manhã, respectivamente.

Além disso, outra contribuição, foi uma análise do impacto educacional em termos quantitativos, na formação da população da RMVPLN, com uma população acima de 2,4 milhões de habitantes, as quase 180.000 pessoas formadas nos últimos 21 anos analisados não representam nem 7% da população da região. Se considerarmos apenas os municípios, sem sedes, com classes descentralizadas ativas em 2019 esse número é bem pior, com uma população maior que 237 mil pessoas e aproximadamente 6 mil formados, a oferta de educação técnica não chega a atingir nem 3% da população dos municípios.

Por fim, para continuidade dos estudos, sugere-se uma pesquisa de campo nos municípios com CDs ativas na região junto as associações – de pais e mestres, moradores do bairro, comercial e industrial – a fim de construir um padrão de procedimentos para solicitação e implantação de uma CD que atenda de fato o interesse da população e não apenas da Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado**. São Paulo: Xamã, 2006. 192 p.
- AKKARi, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais*. Rio de Janeiro: editora Vozes, 2011.
- ALMEIDA, Ivanete B. P.; BATISTA, Sueli S. S. Educação profissional no contexto das reformas curriculares para o ensino médio no Brasil. **Revista EccoS**. São Paulo, n. 41, p. 17-29, set./dez. 2016.
- ANTUNES, Ricardo. 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.
- \_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. Boitempo Editorial, 2002.
- BARATA, Rita B. **Como e Por Que as Desigualdades Sociais Fazem Mal à Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009. 120 p.
- BID. Banco Interamericano de Desenvolvimento. *Country Development Challenges Brazil*. Disponível em: < <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=EZSHARE-750030607-2> >. Acesso em: 15 dez. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Relatório de Término de Projeto – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – PROMED**. Disponível em: < <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=EZSHARE-1493935274-657> >. Acesso em: 16 dez. 2019.
- \_\_\_\_\_. *IDB GROUP STRATEGY WITH BRAZIL 2019-2022*. Disponível em: < <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=EZSHARE-750030607-12> >. Acesso em: 20 dez. 2019.
- BRASIL. **Lei nº. 378 de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.
- \_\_\_\_\_. 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

\_\_\_\_\_. 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](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.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **Sistema Gerenciador de Séries Temporais – SGS**. Banco Central do Brasil. Disponível em: < <https://www3.bcb.gov.br/sgspub/localizarseries/localizarSeries.do?method=prepararTelaLocalizarSeries> > Acesso em: 25 jan. 2020.

CEETEPS. **Centro Paula Souza. 45 anos, 45 motivos de sucesso**. São Paulo: CEETEPS, 2014, 100p.

\_\_\_\_\_. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Sobre o Centro Paula Souza**. Disponível em: <https://www.CEETEPS.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CIAVATTA, Maria. A FORMAÇÃO INTEGRADA: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **TRABALHONECESSÁRIO**. Rio de Janeiro, Número 3, Ano 3, 2005.

\_\_\_\_\_. Universidades Tecnológicas: Horizontes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? in: MOOL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010; (p.159-174).

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.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **Indicação CEE n.º 08/2000**. Diretrizes para Implementação da Educação Profissional de nível Técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Aprovada em 05 de julho de 2000.



\_\_\_\_\_. **Parecer CEE nº. 56/1970.** Favorável — sob os aspectos da conveniência, da viabilidade, dos recursos humanos, materiais, e financeiros — à instalação e ao funcionamento dos cursos superiores de curta duração de Construções Civas e de Mecânica do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo. Aprovado em 23 de maio de 1970.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República.** 7a. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

EMPLASA. **Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano SA.** Disponível em: <https://emplasa.sp.gov.br>. Acesso em: 10 de julho de 2019.

FIALA, Diane Andreia de Souza. **A política de expansão da educação profissional tecnológica de graduação pública no Estado de São Paulo (2000-2007).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2016.

FOUCAULT, Michel; **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979).** São Paulo: Martins Fontes, 2008. – (Coleção tópicos).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (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.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1982. 244 p.

GUIMARÃES, José Luiz. **Desigualdades regionais na educação: a municipalização do ensino em São Paulo.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 1995. 97 p.

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

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 124-137.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza dos homens.** 16ª ed. São Paulo: Zahar, 1980.

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

KUENZER, Acácia Z. GRABOWSKI, Gabriel. 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-junho; 2006.

- LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa. O Neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Christian Laval trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva - Londrina: Editora Planta, 2004. 324 p.
- LIMA, Silvia E.; QUINTINO, Renato M.; BATISTA, Sueli S. S. Educação profissional e a reforma do ensino médio de 2017: financiamento e mercantilização da educação. **XIII WORKSHOP DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA DO CENTRO PAULA SOUZA.** São Paulo, p. 139 – 148, out. 2018.
- LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARX, Karl. **Divisão do trabalho e manufatura. In: O capital: crítica da economia política.** 11. ed. São Paulo: Bertrand Brasil-Difel, 1987.
- \_\_\_\_\_. **O processo de circulação do capital. In: O Capital – crítica da economia política.** 5. ed. São Paulo: Difel, 1987. v. III.
- \_\_\_\_\_. **O processo de produção do capital. In: O Capital – crítica da economia política.** 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988a. v. I.
- \_\_\_\_\_. **O processo de produção do capital. In: O Capital – crítica da economia política.** 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988b. v. II.
- \_\_\_\_\_. **A Origem do Capital (Acumulação Primitiva).** 6ª ed. São Paulo: Global Editora, 1989. 140 p.
- \_\_\_\_\_. **Maquinaria e grande indústria. In.: MARX, Karl. O Capital.** São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1996.
- MANACORDA, Mario A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1992. 382 p.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **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)
- \_\_\_\_\_. Trabalho e Educação como pauta do GT Trabalho e Educação da ANPED. Algumas considerações sobre o campo de pesquisa. **Revista Trabalho Necessário**, NEDDATE – FE - UFF, ano 13, n. 20, 2015.
- MOTA JUNIOR, William P. da; MAUES, Olgaíses C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Revista Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, dez. 2014.
- NUNES, Terezinha de S. F. **Implicações do Modelo de Competências na Educação Profissional do SENAC/PE: sob o olhar do professor.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação).

- OLIVEIRA, Dalila A. Política Educacional e Regulação no Contexto Latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas (UnB)**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 45-62, jan./jun. 2009a.
- OLIVEIRA, Ramon. **Agências multilaterais e a educação profissional brasileira**. Campinas: Editora Alínea, 2006.
- \_\_\_\_\_. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 1, p. 51-66, Abr. 2009b.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009c.
- PIANA, Maria C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. 233 p.
- PELEGRINI, Thiago; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A Educação nos anos de chumbo: a política educacional ambicionada pela Utopia Autoritária? (1964-1975). **História e-História**, v. 1, p. 1-15, 2006.
- SACILOTTO, José 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**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2016.
- SANDER, Benno. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- \_\_\_\_\_. Educação na América Latina: Identidade e globalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, maio/ago. 2008.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª ed. São Paulo: Record, 2000. 174 p.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007.
- \_\_\_\_\_. História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v.10, Especial, p. 147-67. 2008.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 137 p.
- SÃO PAULO. SDE – SP. **Classes Descentralizadas**. Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.sp.gov.br/classes-descentralizadas>>. Acesso em: 01 abr. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Sobre a Secretaria**. Disponível em: <http://www.desenvolvimento.sp.gov.br/sobre-a-secretaria>. Acesso em: 01 abr. 2019.

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

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

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

\_\_\_\_\_. Perfil dos Municípios Paulistas. Fundação SEADE. Disponível em: <<https://perfil.seade.gov.br/>> Acesso em: 19 jan. 2020.

WOLFF, Denise L.; RAMOS, Josiane 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.

**ANEXO A – DELIBERAÇÃO CEE-SP Nº 06/1999**

**CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**  
PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 - CEP: 01045-903  
FAX: 231-1518 - FONE: 255-2044

**DELIBERAÇÃO CEE Nº 06/99****Fixa normas para autorização e instalação de classes descentralizadas no sistema de ensino do Estado de São Paulo**

O Conselho Estadual de Educação, no uso de suas atribuições e com fundamento no artigo 2º da Lei 10.403/71, e considerando o disposto na Indicação CEE n.º 08/99, aprovada na sessão plenária de 29-09-99.

Delibera:

Artigo 1º- Os estabelecimentos de ensino e os mantenedores de rede de ensino, vinculados ao sistema estadual poderão obter a autorização e o funcionamento de cursos que por razões especiais serão ministrados fora da sede do estabelecimento de ensino, por meio de classes descentralizadas, sob a forma de extensão, nos termos desta Deliberação.

Artigo 2º- A autorização para a instalação e funcionamento de classes descentralizadas será concedida por prazo determinado para desenvolver projeto educacional com justificativa social e atendimento a uma demanda específica ou transitória, visando à oferta de educação básica, ensino fundamental ou médio, regular ou supletivo, ou de educação profissional em nível técnico.

§ 1º- Quando se tratar de classes localizadas na mesma área de jurisdição do estabelecimento de ensino vinculador, caberá ao órgão próprio de supervisão do sistema de ensino a aprovação do projeto educacional e a autorização de instalação e funcionamento de classes descentralizadas.

§ 2º- Quando se tratar de classes descentralizadas a serem instaladas em área de jurisdição diferente do estabelecimento de ensino vinculador, a autorização de instalação e funcionamento dependerá de prévia aprovação do projeto educacional pelo Conselho Estadual de Educação.

Artigo 3º- Para a autorização de classes descentralizadas prevista no artigo anterior, o estabelecimento de ensino deverá apresentar, além do projeto educacional explicitando os cursos que pretende instalar a comprovação de sua capacidade financeira, física, técnico administrativa e pedagógica para a instalação e o funcionamento de classes descentralizadas.

§ 1º- O Projeto Educacional e autorização de instalação e funcionamento terão validade por um período máximo de quatro anos, a partir de sua implantação, os quais poderão ser prorrogados ou renovados mediante novo pedido e análise de relatório a ser encaminhado pelo



PROCESSO CEE N° 820/99

DELIBERAÇÃO CEE N.º 06/99

estabelecimento de ensino, através do órgão próprio de supervisão, com comprovação dos padrões de qualidade de ensino mantidos em cada uma das classes descentralizadas.

§ 2º - O Projeto Educacional perderá sua validade se não for implantado no prazo de dois anos, contados da data de sua aprovação

§ 3º- Em qualquer caso, caberá aos órgãos próprios do sistema de ensino, autorizar a instalação, fiscalizar e supervisionar o funcionamento das classes descentralizadas.

§ 4º- A existência de classes descentralizadas irregulares importará em responsabilidade da mantenedora e da direção do estabelecimento de ensino, que poderá ter cassada a aprovação do seu projeto educacional de classes descentralizadas, ficando sujeitas à aplicação das medidas previstas na Indicação CEE n.º 01/99 e Deliberação CEE n.º 01/99, pelo órgão responsável da Administração da SEE.

Artigo 4º- Em qualquer das situações previstas na presente deliberação, para a instalação de classes descentralizadas, sob a forma de extensão, observar-se-á:

I- toda e qualquer classe descentralizada deverá constar dos registros do estabelecimento vinculador;

II- o estabelecimento vinculador é responsável pelo arquivo da documentação escolar e pela regularidade dos atos escolares praticados, tais como comprovantes de matrícula, de frequência, de estágios, currículos, planos, atas e registros de avaliação, assim como pela expedição de atestados, declarações, certificados ou diplomas, de acordo com a situação do curso mantido;

III- as classes descentralizadas deverão ser consideradas unidades autônomas, para efeitos de cadastramento do censo escolar.

Artigo 5º- Para a autorização de instalação de classes descentralizadas, o órgão competente deverá observar:

I - a documentação referente à aprovação do projeto educacional conforme o disposto nos artigos 2º e 3º desta Deliberação.

II - o regimento escolar;

III- o plano de curso contemplando a proposta curricular, carga horária, dias letivos e estágio, quando for o caso;

IV- o pessoal docente e administrativo, bem como o supervisor de estágio, quando necessário;

V- o material pedagógico e os equipamentos adequados ao curso;

VI- a vistoria do prédio, conforme previsto na Deliberação CEE n.º 01/99;



PROCESSO CEE N° 820/99

DELIBERAÇÃO CEE N.º 06/99

Artigo 6º- As instituições de ensino que mantêm classes descentralizadas autorizadas e instaladas, deverão adaptar-se às normas previstas na presente deliberação, no prazo de 60 dias, contados da publicação da homologação desta deliberação.

Parágrafo único- As instituições de ensino, em situação prevista no caput deste artigo e que não se manifestarem no prazo previsto ou que não obtiverem a respectiva regularização, deverão, ao término das turmas já iniciadas, promover o encerramento das atividades das classes descentralizadas, encaminhando relatório a este Colegiado, através do órgão supervisor.

Artigo 7º- A presente deliberação entrará em vigor após sua publicação e devida homologação, revogadas as disposições em contrário.

#### **DELIBERAÇÃO PLENÁRIA**

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a decisão da presente Deliberação.

Sala "Carlos Pasquale", em 29 de setembro de 1999.

**SONIA TERESINHA DE SOUSA PENIN**  
Vice-Presidente, no exercício da Presidência

## ANEXO B – INDICAÇÃO CEE-SP Nº 08/1999



### CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 - CEP: 01045-903

FAX: 231-1518 - FONE: 255-2044

PROCESSO CEE N.º : 820/99  
 INTERESSADO : Conselho Estadual de Educação  
 ASSUNTO : Proposta de Deliberação sobre Classes Descentralizadas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo  
 RELATORAS : Cons<sup>as</sup>. Neide Cruz e Sonia Teresinha de Sousa Penin  
 INDICAÇÃO CEE n.º 08/99 CEF/CEM Aprovada em 29-09-99

#### CONSELHO PLENO

#### 1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista a disseminação da expressão “classes descentralizadas” e a imprecisão com que a mesma vem sendo usada, acarretando dificuldades de diferentes ordens, cumpre um exame mais acurado e uma definição por parte deste Colegiado.

1.1 Já de início, há que se distinguir classes descentralizadas, de classes instaladas “fora do prédio” escolar e de “escolas vinculadas”, que funcionam administrativa e pedagogicamente vinculadas a uma outra escola de uma mesma região, sob responsabilidade de um professor ou vice-diretor. Estas expressões ainda hoje são utilizadas na rede oficial, estadual ou municipal, para designar classes ou escolas que não contam com direção própria e geralmente funcionam em regiões da zona rural, em hospitais ou em outros estabelecimentos públicos ou conveniados, que registrem presença de clientela potencial para a educação básica em quantidade insuficiente para a instalação de uma escola administrativamente autônoma.

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 um 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.

1.2 Mais recentemente, 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 Secretaria de Estado da Educação (SEE) viu-se na contingência de manter unidades escolares com número reduzido de classes, vinculadas à escola estadual mais próxima, em prédio de escola municipalizada. Assim, a instalação de classes emergenciais para atender aos reclamos da população, que num passado recente reivindicava o ensino fundamental, agora passa a atingir também o ensino médio, o que demonstra a transformação do nível educacional da população escolar. Em outros Estados,





PROCESSO CEE N° 820/99

INDICAÇÃO CEE N.º 08/99

a solução para o atendimento do ensino médio em municípios de pequeno porte ocorre por meio de ensino à distância ou de escolas itinerantes, com o funcionamento de classes que, após atender os interessados, deixam de existir ou, ainda, através da organização de currículos ministrados por meio de módulos (conjunto de aulas de uma disciplina), visando contornar a dificuldade de contratação de professores na comunidade local.

Um melhor entendimento da questão pode ser buscado a partir de uma breve retrospectiva histórica do uso de expressões próximas para designar fenômenos semelhantes, o que se faz a seguir, antecedendo a proposta de indicação e deliberação.

Com essa finalidade foram obtidas informações junto ao Centro de Informações Educacionais (CIE)<sup>1</sup>, unidade subordinada à Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE), órgão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) responsável pela coleta, processamento e disseminação das informações educacionais necessárias à Secretaria e a outros órgãos do estado, ao Ministério da Educação (MEC) e ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A retrospectiva mostrará também que as expressões utilizadas em cada momento histórico procuram atender a demandas de natureza social, pedagógica ou de cunho administrativo e estatístico .

Finalmente, com o objetivo de facilitar a compreensão, apresentamos, a seguir, alguns termos indicativos da tipologia de escolas e classes normalmente utilizados nas pesquisas educacionais e levantamentos estatísticos nacionais da área educacional:

- Escola: estabelecimento de ensino legalmente autorizado para ministrar educação escolar, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, podendo ser constituído de uma ou mais classes;

- Escola vinculada ou de extensão: unidade escolar que funciona sob a forma de extensão com número reduzido de classes, geralmente localizada em locais distantes de centro urbano, com identificação própria e endereço específico, mantendo vínculo administrativo e pedagógico com uma escola (vinculadora). Tal tipo de unidade escolar deve estar localizada nos limites geográficos da área de abrangência do órgão de jurisdição da escola vinculadora.

- Escola unidocente: unidade escolar vinculada que funciona sob a forma de extensão, mantendo apenas uma classe e, por meio desta, atendendo uma ou mais séries (multisseriada), sem ultrapassar a 4ª série do ensino fundamental, contando com apenas um docente "polivalente";



PROCESSO CEE N.º 820/99

INDICAÇÃO CEE N.º 08/99

6

- Escola isolada: unidade escolar "unidocente" criada para atender uma população estável, porém rarefeita, geralmente da zona rural;

- Escola de emergência: unidade escolar "unidocente", cuja criação, em caráter provisório, visa atender uma população flutuante, podendo ser extinta ou transferida para outra localidade, de acordo com as necessidades da região;

- Classe multisseriada: que atende alunos de diferentes séries, no caso da 1ª à 4ª série do ensino fundamental;

- Classe fora do prédio: que funciona sob a forma de extensão, vinculada a uma unidade escolar próxima e sob a mesma jurisdição administrativa.

- Classe descentralizada: termo utilizado em projetos aprovados pelo CEE, autorizando algumas instituições a instalarem cursos em classes vinculadas a uma escola.

## 2. ALGUNS ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A Lei 3306, de 27-12-1955, permitia a criação de "escolas isoladas", que comportavam um professor efetivo, sendo que para sua instalação era exigido um número mínimo de 30 alunos das três primeiras séries do curso primário, desde que estivessem localizadas 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. Somente em 1962, com a Lei 6984 foi autorizada a instalação da 4ª série primária nessas escolas.

Paralelamente, no final da década de 60, 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.

Na década de 70, notadamente em meados de 1976, com a implementação da LDB n.º. 5692 de 1971, a denominação "Escola Estadual de 1º e 2º Graus" é introduzida e regulamentada por meio do Decreto 7709, de 18-03-1976. Com isso, a "escola estadual de 1º grau" que mantivesse apenas uma classe, sem ultrapassar a 4ª série, ficava vinculada a uma "escola estadual", dirigida por um diretor de escola. Logo a seguir, por meio da Resolução SE n.º 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.

Nesse período, a trajetória da denominação de escolas e classes mostra que a terminologia utilizada acompanhou o crescimento da oferta de ensino obrigatório por parte do Poder Público e que a diferenciação estabelecida entre as expressões "escola", "unidade escolar" ou



PROCESSO CEE N° 820/99

INDICAÇÃO CEE N.º 08/99

7

“classes” foi conciliando tanto os interesses de demanda da população quanto os da administração central no gerenciamento da rede estadual. As diversas situações encontradas suscitavam a necessidade de introdução de uma nova tipologia, diferenciando a situação entre escolas, professores, funcionários e cargos. Assim, escolas que não atendiam o parâmetro relativo a um determinado número de classes e de alunos eram incluídas em uma tipologia específica, o que lhes permitia funcionar com uma estrutura administrativa adequada à sua finalidade social. As escolas estaduais de uma única classe passaram a receber identificações que tinham como objetivo informar, pelo nome, sua tipologia, tais como: EEPG (A), para escolas agrupadas, EEPG (I), para as isoladas e EEPG (E), para as de emergência.

Somente na década de 80, o processo de reorganização da rede física começou a ser descentralizado, delegando-se competência aos Diretores Regionais de Ensino (das antigas DREs<sup>1</sup>) para adotar as providências legais relativas às escolas isoladas e de emergência, os quais passaram a poder expedir atos de transformação das escolas, de acordo com o número de classes mantidas, o que alterava também a estrutura de cargos e funções a elas destinados. O valor dedicado pela população a um estabelecimento escolar exigia que o prédio que abrigasse uma ou mais classes recebesse a denominação de “escola”<sup>2</sup>.

Na segunda metade dos anos 90, com a implantação do sistema informatizado para o cadastramento de escolas e de alunos e conseqüente controle de cargos e funções a serem preenchidos nas mesmas, bem como com a promulgação da Lei 9394/96, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, e com a implementação das Normas Regimentais para as Escolas Estaduais, aprovadas pelo Parecer CEE n.º 67/98, todas as unidades escolares mantidas pela SEE passaram a denominar-se simplesmente “Escolas Estaduais”, sem a identificação do tipo de escola e de ensino. A partir desse período, o controle administrativo dos estabelecimentos da rede estadual é feito de forma informatizada através de códigos próprios que permitem identificar rapidamente o tamanho, o tipo de escola e o ensino ministrado. Com isso, desburocratizou-se o procedimento anual de mudança na identificação das unidades escolares, sempre que estas alteravam sua estrutura organizacional em função do atendimento à demanda. Para a população, a identificação do tipo de ensino e cursos mantidos pela escola deve ser afixada em local de fácil visualização.

---

<sup>1</sup>. DRE- Divisão Regional de Ensino

<sup>2</sup>. Atualmente, qualquer unidade escolar da rede estadual que mantenha até 3 classes é denominada “escola estadual” acrescida de seu nome ou patronímico, porém, vincula-se administrativamente a outra escola estadual próxima.



PROCESSO CEE N° 820/99

INDICAÇÃO CEE N.º 08/99

Essa flexibilidade na organização das escolas para atendimento das diferentes demandas educacionais da população, do ponto de vista pedagógico, pode até mesmo apresentar deficiências no que tange à equipe de professores, ao apoio pedagógico 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.

### **2.1 CLASSES DESCENTRALIZADAS : INÍCIO**

Além disso, ainda existem demandas específicas para funcionamento de cursos supletivos de ensino fundamental e médio ou da educação profissional por parte de instituições públicas ou de empresas privadas, para atendimento de seus funcionários. Essa demanda vem sendo atendida pelo Poder Público, estadual ou municipal, pelos estabelecimentos da rede particular, como a Fundação Bradesco, por instituições como SENAI, SENAC, SESI, pelas escolas técnicas estaduais do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza ou, ainda, através de parcerias ou convênios.

Cumprir esclarecer que o que se convencionou chamar de "classes descentralizadas" no Estado de São Paulo começou no final da década de 80, quando este Colegiado analisou e aprovou projeto de formação de auxiliares e técnicos de enfermagem encaminhado pela Secretaria de Estado da Saúde. O referido projeto, devidamente acompanhado pelas autoridades da Secretaria da Educação, foi então denominado "Projeto de Classes Descentralizadas", tendo por finalidade atender uma demanda específica de profissionais para a área da saúde que já se encontravam no mercado de trabalho sem a respectiva formação, atuando em hospitais ou postos de saúde. Posteriormente, projeto semelhante foi também autorizado para ser desenvolvido pela Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo.

As "classes descentralizadas" da Secretaria de Estado da Saúde funcionavam em espaços especialmente adequados para esse fim, no próprio local de trabalho ou em salas próximas do ambiente de trabalho dos interessados, contando com todo equipamento, acompanhamento e controle necessários para o desenvolvimento do curso. A responsabilidade pela coordenação técnica, administrativa e pedagógica era centralizada, ainda que os cursos fossem desenvolvidos em classes descentralizadas, instaladas em localidades onde eram detectadas as demandas e, assim, encerradas após cumprir sua função. Além disso, cada uma dessas "classes



PROCESSO CEE N° 820/99

INDICAÇÃO CEE N.º 08/99

descentralizadas" constituía uma "unidade de ensino", cadastrada junto ao CIE com um código específico, o que permitia sua fácil identificação junto ao sistema de ensino.

## 2.2 A EXPANSÃO

Mais recentemente, este Conselho aprovou projeto semelhante para o funcionamento de cursos de qualificação profissional para auxiliares técnicos de enfermagem a serem desenvolvidos em "classes descentralizadas", sob responsabilidade de um estabelecimento escolar, objetivando o atendimento de uma demanda específica. Ao lado de problemas gerenciais apresentados no processo de autorização e instalação dos cursos, um ponto a ser considerado na avaliação desse projeto é o de que o referido estabelecimento, ao contrário da Secretaria de Estado da Saúde, não contava com unidades gerenciais instaladas nas várias regiões do Estado de São Paulo, de forma a possibilitar-lhe uma ação descentralizada, ocasionando dificuldades de diferentes ordens.

Como é natural, outras instituições particulares e oficiais vêm manifestando interesse em desenvolver cursos por meio de "classes descentralizadas", o que exige regulamentação da matéria, uma vez que, até o momento, estas classes somente poderiam ser instaladas mediante aprovação prévia deste Colegiado. No entanto, constata-se a existência de autorizações, expedidas por DEs., no âmbito de sua jurisdição, para instalação e funcionamento de "classes descentralizadas" em presídio, hospital ou empresa privada, sob a forma de extensão e em regime de parceria. Sem dúvida, o funcionamento dessas classes em instituições dessa natureza deve ser estimulado por este Colegiado, o que pode ser feito a partir de orientações normativas mais adequadas aos propósitos das classes descentralizadas.

Em síntese, propugna-se por um melhor entendimento da expressão "classes descentralizadas" e de seu funcionamento devido a duas razões. Primeira, de ordem mais social, pois um consenso a respeito do fenômeno tratado poderá evitar distúrbios no funcionamento dos estabelecimentos escolares do sistema de ensino paulista e, ao mesmo tempo, não cercear a instalação de experiências interessantes que contribuem com o Poder Público na sua obrigação de oferecer a escolaridade básica a toda população, através da oferta de diferentes alternativas de escolarização e de acesso a níveis mais elevados de ensino. Segunda, de natureza mais administrativa, mas também pedagógica, pois a indefinição semântica das classes descentralizadas provoca distorções e prejudica tanto o gerenciamento do sistema de ensino paulista, quanto o levantamento de dados estatísticos, como também impede que se tenha uma visão real do que ocorre nas unidades escolares, com prováveis conseqüências nefastas para o sistema de supervisão em sua tarefa de fiscalização, orientação, acompanhamento e controle das atividades educacionais.



PROCESSO CEE N° 820/99

INDICAÇÃO CEE N.º 08/99

10

### 3. PROPOSIÇÃO

O exame histórico realizado permite uma definição mais precisa da expressão "*classes descentralizadas*" com o objetivo de fundamentar proposta de normatização para responder aos requerimentos de autorização para funcionamento de cursos a serem instalados em classes que funcionam fora do prédio escolar, sob a forma de extensão, organizadas de uma forma diferente da que foi recentemente prevista na Indicação CEE n.º 01/99 e Deliberação CEE n.º 01/99.

A autorização para que uma instituição escolar possa instalar cursos em classes descentralizadas somente se justifica mediante um projeto educacional destinado ao atendimento de uma demanda específica e por prazo determinado. Assim, essas classes descentralizadas serão sempre autorizadas em caráter especial, visto que seu funcionamento pressupõe um caráter provisório ou emergencial e uma demanda transitória.

Nesse sentido, cumpre definir que classes descentralizadas referem-se às classes que funcionam fora da sede de um estabelecimento de ensino, podendo estar localizadas tanto na área de jurisdição da escola vinculadora como em área de jurisdição diferente da escola à qual estão vinculadas.

Isto posto, a instituição escolar interessada em oferecer cursos em classes descentralizadas poderá obter aprovação de seu projeto e autorização para funcionamento dessas classes junto à DE ou respectivo órgão supervisor, sendo que, quando as classes descentralizadas estiverem localizadas em áreas de jurisdição diferentes da escola vinculadora, a autorização dependerá de prévia aprovação de seu projeto educacional pelo Conselho Estadual de Educação.

A autorização terá validade por um período máximo de quatro anos, o qual poderá ser prorrogado ou renovado, mediante novo pedido e análise de relatório a ser encaminhado ao CEE pela instituição escolar, através do órgão próprio de supervisão, com comprovação dos padrões de qualidade de ensino mantidos em cada uma das classes descentralizadas.



PROCESSO CEE N.º 820/99

INDICAÇÃO CEE N.º 08/99

11

Ao solicitar a autorização do curso, o estabelecimento deverá apresentar projeto educacional do curso ou cursos que pretende desenvolver e comprovar sua capacidade financeira, física, técnico administrativa e pedagógica para a instalação e o funcionamento de cursos em classes descentralizadas nas várias regiões do Estado.

Após a autorização do estabelecimento de ensino aprovado por este Colegiado, à vista do projeto Educacional, caberá aos Órgãos próprios do sistema, autorizar a instalação e fiscalizar e supervisionar o funcionamento desses cursos. O funcionamento irregular de qualquer uma das "classes descentralizadas" implicará responsabilidade da mantenedora e da direção do estabelecimento de ensino, que poderá ter o seu projeto educacional cassado e sua autorização suspensa e ficará sujeita à aplicação das medidas previstas na Indicação CEE n.º 01/99 e Deliberação CEE n.º 01/99, pelo órgão responsável da Administração da SEE.

Para a instalação de classes descentralizadas, deve-se ter presente que o estabelecimento sede é o responsável pelo arquivo da documentação escolar e pela regularidade dos atos escolares praticados, tais como comprovantes de matrícula, frequência, estágios, currículos, planos, atas e registros de avaliação, assim como pela expedição de atestados, declarações, certificados ou diplomas, de acordo com a situação do curso mantido.

A presente deliberação busca estabelecer diretrizes para que o sistema de ensino uniformize os procedimentos para a autorização de funcionamento e instalação de cursos que, por razões especiais ou em caráter transitório, funcionam fora da sede de um estabelecimento escolar, em empresas, em locais cedidos pela comunidade ou salas alugadas, em escolas de outra mantenedora, pública ou privada, em hospitais, em ONGs, e outras instituições, por meio de parcerias ou convênios.

Nesse sentido, reafirma-se que "classe descentralizada" refere-se àquela que funciona fora da sede do estabelecimento de ensino, sob a forma de extensão, autorizada, em caráter especial e por prazo determinado, para desenvolver projeto educacional com justificativa social e atendimento a uma demanda específica ou transitória, visando à oferta de educação básica, ensino fundamental ou médio, regular ou supletivo, ou de educação profissional em nível técnico. Todas as classes descentralizadas são unidades vinculadas a um estabelecimento de ensino e, quando instaladas em área de jurisdição diferente da escola vinculadora, a autorização para instalação e funcionamento dependerá de prévia aprovação de seu projeto educacional pelo Conselho Estadual de Educação.



PROCESSO CEE N.º 820/99

INDICAÇÃO CEE N.º 08/99

12

#### 4. CONCLUSÃO

Diante do exposto e considerando que as autoridades educacionais e os estabelecimentos de ensino, principalmente aqueles que já atuam sob a forma de extensão ou em regime de parceria e cooperação com instituições públicas ou privadas com finalidades sociais e educacionais, aguardam as normas deste Colegiado, relativas à autorização e instalação de classes descentralizadas, as Câmaras de Ensino Fundamental e Médio submetem a presente proposta de deliberação ao Conselho Pleno.

São Paulo, 23 de junho de 1999

**a) Cons<sup>a</sup>. Neide Cruz**  
**Relatora**

**b) Cons<sup>a</sup>. Sonia Teresinha de Souza Penin**  
**Relatora**

#### 5. DECISÕES DAS CÂMARAS

As CÂMARAS DE ENSINO FUNDAMENTAL e MÉDIO adotam, como sua Indicação, o Voto das Relatorias.

Presentes os Conselheiros: André Alvino Guimarães Caetano, Bahij Amin Aur, Francisco Aparecido Cordão, Francisco José Carbonari, Nara Lúcia Nonato, Neide Cruz, Sonia Teresinha de Sousa Penin e Suzana Guimarães Tripoli.

Sala da Câmara de Ensino Fundamental, em 29 de setembro de 1999.

**a) Cons. Bahij Amin Aur**  
**Presidente da CEF**

#### DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a decisão da presente Indicação.

Sala "Carlos Pasquale", em 29 de setembro de 1999.

**SONIA TERESINHA DE SOUSA PENIN**  
Vice-Presidente, no exercício da Presidência

Homologada por Res. SE de 08/10/99, publ. no DOE em 09/10/99, Seção I, página 17/18.