

# Programa de Classes Descentralizadas na expansão da educação profissional pública paulista: histórico e desdobramentos

Sueli Soares dos Santos Batista<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0001-8126-9615

Daniel Capella Pereira<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0002-5198-1107

## Resumo

As estratégias de centralização e descentralização de responsabilidades administrativas e seus reflexos na qualidade da educação oferecida em instituições públicas e privadas têm merecido estudos específicos que buscam compreender como esse processo ocorre em diferentes contextos escolares. O presente estudo parte da seguinte indagação: no âmbito das reformas neoliberais da educação, qual é a função do Programa de Classes Descentralizadas na expansão da educação profissional pública no Estado de São Paulo? O estudo contempla referencial bibliográfico com autores que versam sobre aspectos políticos, sociais e históricos que resultaram na atual estrutura do ensino profissional público, especialmente no Estado de São Paulo. Elas também são analisadas por meio de pesquisa documental, a partir de dados disponíveis pelos órgãos responsáveis pela educação profissional pública no Estado, com foco no Programa de Classes Descentralizadas. A pesquisa evidencia a expansão de matrículas no programa e sua relação com as metas do Plano Estadual da Educação, bem como a prevalência da oferta de cursos do eixo tecnológico de Gestão e Negócios. Tais habilitações demandam estruturas menos custosas e atendem às abordagens tecnicistas e gerencialistas presentes nas políticas, discursos e ações públicas. Cabe destacar que a lógica neoliberal que rege as políticas públicas reduz a função do processo educacional ao desenvolvimento de aptidões economicamente relevantes, desconsiderando aspectos sociais, culturais e regionais, com foco na oferta quantitativa privada, em detrimento da qualidade do ensino público e profissional ofertado.

## Palavras-chave

Educação e trabalho – Política educacional – Educação profissional e tecnológica – Gerencialismo – São Paulo – Classes descentralizadas – Centro Paula Souza.

---

**1-** Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, Brasil. Contatos: suelissbatista@uol.com.br; danielcapellap@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349261780>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

## ***Decentralized Classes Program in the expansion of public professional education in the state of São Paulo: history and developments***

### **Abstract**

*The strategies for centralizing and decentralizing administrative responsibilities and its effects on the quality of the education provided by public and private institutions has occupied specific studies intended to understand how such process takes place in different school contexts. The starting point of this study lies in the following quest: within the framework of the neoliberal reforms of education, which would be the function of the Decentralized Classes Program in the expansion of the public professional education in the state of São Paulo? The study includes bibliographical references with authors who address political, social and historical aspects which resulted in the current structure of the public professional schooling, especially in the state of São Paulo. They are also analyzed by means of documental research, carried out on the basis of data available from the agencies in charge of the public professional education in the mentioned state, focusing on the Decentralized Classes Program. The study clearly shows the expansion of enrolments in the program and its relationship with the State Educational Plan, as well as the prevalence in providing courses aligned with the technological issue of Management and Business, since such qualifications require less expensive structures and serve the technologist and managerial approaches found in the public policies, discourses, and actions. It must be pointed out that the neoliberal logic ruling the public policies lowers the function of the educational process to the development of economically significant skills, disregarding social, cultural, and regional aspects, focusing on the private quantitative offer to the detriment of the quality of the public professional education provided.*

### **Keywords**

*Education and work – Educational policy – Professional and technological education – Managerialism – São Paulo – Decentralized classes – Paula Souza Center.*

---

### **Introdução**

A agenda neoliberal, em curso no processo de transição para o rearranjo da ordem mundial pós-crise do petróleo dos anos 1970, surge em meio às críticas ao fordismo quanto à sua rigidez em todos os aspectos da produção econômica e da vida social. Segundo Harvey (2013), passa-se a ressaltar os limites do fordismo para que a consolidação do processo de superacumulação num mundo globalizado resulte nas estruturas que se baseiam na acumulação flexível (HARVEY, 2013).

Nessa conjuntura, intensificaram-se interferências de instituições internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que se tornaram agentes financiadores de projetos no país e condicionaram a destinação de recursos a “programas de ajustes estruturais”. Estes incluíram a obrigatoriedade de alterações na organização dos sistemas educacionais. Tais influências mudaram os rumos da educação brasileira, pois ela ganha maior destaque nas políticas de governo, uma vez que sua atuação passa a ser condição para a entrada de recursos econômicos de organismos internacionais (LEHER, 1998).

‘Flexibilização’ e ‘descentralização’ de sistemas educacionais, institucionalidades e currículos passaram a ser as palavras de ordem nas reformas educacionais na América Latina a partir dos anos 1980 e 1990. No contexto da Conferência Mundial de Educação para Todos (na Tailândia, em 1990), das reuniões dos ministros da educação para o chamado Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (Promedlac IV, Quinto em 1991 e Promedlac V, em Santiago do Chile, em 1993), da 24ª Reunião da Cepal (no Chile, em 1992), do Seminário Internacional Organizado pela Unesco sobre descentralização e currículo (em Santiago do Chile, em 1993), foram criados postulados que se tornaram o ponto de partida das reformas educacionais na região.

Os postulados, sob a égide da Unesco, do Banco Mundial e do BID, versam sobre uma nova gestão educacional, central na formulação e implementação de políticas voltadas para o desenvolvimento econômico. Assim, essas diretrizes buscam a abertura dos sistemas educacionais, o estabelecimento de novas alianças, a abertura do sistema de participação e a tomada de decisões a novos atores e a novos aliados; um vasto processo de descentralização, pondo fim ao centralismo; à passagem da ênfase na quantidade para a ênfase na qualidade, que continua sendo traduzida por indicadores. Reconhece-se não ter sido recorrente a avaliação da qualidade da educação perante as reformas educacionais pós anos 1980 na América Latina (CASASSUS, 2001).

Desse modo, as políticas de descentralização dos processos educacionais não vieram como fruto de debates coletivos com a participação da sociedade, mas por medidas que acarretaram o aumento da participação privada no setor educacional (LIBÁNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017). Entendemos que isso não é um acidente de percurso, antes, diz respeito aos postulados forjados para a construção de uma agenda neoliberal para a educação enquanto um serviço e não um direito nos anos 1980 e 1990. Se não é possível avaliar com segurança o alcance dessa agenda para a qualidade da educação, o crescimento do mercado educacional, a partir dessa mesma agenda, indica o sentido dos postulados que anteriormente apresentamos.

Chauí (2003) discute que, nesse receituário neoliberal, há uma reconfiguração do Estado e uma redefinição de setores que deixam de ser regulados predominantemente ou exclusivamente por ele. A participação do mercado se amplia mediante o discurso da melhoria da qualidade no atendimento às necessidades sociais, ainda que muito se realize com dinheiro público, às expensas do Estado (DOURADO, 2002).

Laval (2004) afirma que as influências neoliberais e seus ideais foram, assim, incorporados no segmento educacional, provocando a redução da função social da educação para submetê-la a interesses de mercado. O autor também destaca que os

discursos neoliberais ainda trouxeram questionamentos quanto aos resultados da escola pública e da necessidade de inovação dos modelos vigentes. As relações entre educação, inovação e mercado deixam em segundo plano a formação do cidadão para se ater à formação do sujeito empresarial (DARDOT; LAVAL, 2016).

Diante desse contexto, ao analisar o cenário da educação brasileira, é possível perceber que o Brasil possui ainda grandes desafios sociais e econômicos que estão postos historicamente em seu horizonte e não foram resolvidos pelas reformas educacionais. Os dados da Pesquisa Nacional de Amostra em Domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), em 2018, evidenciam esses desafios. A taxa de analfabetismo era de 6,8%, ou seja, 11,3 milhões de pessoas estavam nessa condição quando o levantamento foi efetuado. As pessoas com 25 anos ou mais e com ensino médio completo representavam 47,4%, sendo assim, conclui-se que mais de 50% dos adultos nessa faixa não finalizaram a educação básica.

O Estado de São Paulo possui a maior concentração populacional do país, aproximadamente 41,26 milhões de habitantes. Este estado da região sudeste concentra a maior parte da população em espaços urbanos (IBGE, 2019). Dados do Sistema Estadual de Análise de Dados do Estado de São Paulo (SEADE, 2019a), referentes ao ano de 2016, indicam que esta unidade da federação foi responsável por cerca de 32,5% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, o que representa a soma de toda a riqueza gerada pelo país no ano de referência.

A atividade econômica de São Paulo está concentrada no setor de serviços e na indústria. O agronegócio também é bastante significativo, uma vez que este representou 11% do valor adicionado pelo segmento no PIB nacional em 2016 (SEADE, 2019b). Entretanto, a representatividade econômica do Estado e a concentração populacional que trazem notoriedade para esta unidade da federação não a isenta de problemas sociais, sendo estes um dos grandes desafios do poder público.

Dados do IBGE (2019), referentes ao ano de 2016, indicavam que 21,4% dos jovens de 15 a 24 anos não estudam e não trabalham e 11,3% não estudam, não trabalham e não procuram emprego. Outro importante indicador que ilustra o cenário econômico e social do Estado é a taxa de desemprego total registrada na Região Metropolitana de São Paulo: 15,3% em janeiro de 2019.

Esses números sugerem um cenário bastante complexo, uma vez que, embora haja oferta de vagas na educação pública e privada, há uma grande parcela da população, sobretudo a população mais jovem, que não ingressa no mercado de trabalho, não ocupa as oportunidades de estudo e, por consequência, não contribui diretamente para o desenvolvimento social e econômico da região. Considerando a representatividade do Estado de São Paulo na oferta de vagas no contexto nacional, torna-se relevante entender suas políticas e programas envolvidos no processo de expansão da educação profissional pública.

O presente estudo parte da seguinte indagação: qual é a função do Programa de Classes Descentralizadas na expansão da educação profissional pública no Estado de São Paulo? O objetivo é analisar o impacto do programa educacional, que consiste na oferta de classes de ensino técnico em prédios cedidos por meio de convênios, na oferta de vagas de ensino técnico de nível médio público no Estado de São Paulo.

Além de abordagem teórica sobre a educação no contexto do neoliberalismo (LEHER, 1998; DOURADO, 2002; CHAÚÍ, 2003; LAVAL, 2004; HARVEY, 2013; DARDOT; LAVAL, 2016), o estudo contempla referencial bibliográfico com autores que versam sobre aspectos políticos, sociais e históricos que resultaram na atual estrutura do ensino técnico público tais como: Lotta (2015), que versa o processo de desenvolvimento de políticas públicas; Libâneo, Oliveira e Toschi, (2017), que salientam os processos de centralização e descentralização de responsabilidades na organização dos sistemas educacionais; Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), que destacam as influências dos agentes de políticas públicas em decisões que impactaram na ampliação da educação pública e o surgimento da educação privada como um direito das famílias; bem como Sacilotto (2016) e Almeida (2005), que explicam os desdobramentos políticos da descentralização do poder por meio da adoção do regime de Estado Federado; Manfredi (2016) que afirma que a tônica liberal das decisões políticas voltadas à educação na década de 1990 levaram em consideração, prioritariamente, a relação custo-aluno, em detrimento de outras questões relevantes; e, Coutinho (2016) que ressalta as influências de instituições internacionais nos caminhos traçados pelas políticas públicas do Estado para a educação nacional, a fim de atender requisitos previstos por tais agentes como condição para recebimento de recursos.

Também são analisados dados extraídos do Banco de Dados da Unidade de Ensino Médio e Técnico (Cetec) – divisão administrativa responsável pela gestão das escolas técnicas no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), a principal instituição no Estado, responsável pela oferta de educação profissional pública. Tais informações versam acerca da oferta de ensino técnico no Estado de São Paulo com enfoque no Programa de Classes Descentralizadas. As informações foram extraídas do banco de dados e tratadas para viabilizar a identificação de tendências e fatores que expliquem a representatividade do programa educacional em debate ante ao processo de expansão. A pesquisa empírica buscou identificar a função do programa e as razões que justificam o modo como o processo ocorreu. O levantamento evidenciou a expansão de matrículas no programa e sua relação com as metas do Plano Estadual da Educação, bem como a prevalência na oferta de cursos do eixo tecnológico de Gestão e Negócios, uma vez que tais habilitações demandam estruturas menos custosas.

## **Educação e trabalho nas políticas públicas: desafios para a formação profissional**

Segundo Lotta (2015), a política pública pode ser definida como um ciclo de ações e articulações organizadas metodologicamente. Este processo também é chamado de ciclo de políticas públicas. Tal ciclo é dividido em quatro fases: 1) Agenda – processo em que assuntos, temas e tópicos são trazidos para discussão e tratamento; 2) Formulação, que se refere à busca por meios e alternativas de traduzir os propósitos da pauta desenvolvida em um programa ou ação; 3) Implementação - processo que compreende colocar em prática a política pública; e 4) Avaliação - processo que pode ser definido como o momento em que as ações são monitoradas (LOTTA, 2015).

Ao observar as políticas educacionais desenvolvidas ao longo do século XX é possível perceber movimentos de centralização e descentralização de responsabilidades administrativas e seus reflexos na qualidade e quantidade dos serviços educacionais prestados em instituições públicas e privadas. Lotta (2015) afirma que, ao longo da história, o Estado descentraliza responsabilidades ao repartir encargos do processo educacional com outros setores da sociedade, ao passo que centraliza e concentra o poder decisório.

Muitos são os exemplos desses movimentos, mas é possível destacar os investimentos em educação no período de 1930 a 1937 como uma resposta às mudanças sociais e econômicas advindas do processo emergente de industrialização; à descentralização administrativa da educação elementar no período de 1930 a 1945; à centralização das discussões sobre educação no âmbito político, sem nenhuma participação ativa da sociedade durante a ditadura de Getúlio Vargas; e até mesmo ao movimento de municipalização defendido por Anísio Teixeira, com o discurso de que esse processo traria uma educação mais democrática (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017).

Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), a educação pública era considerada praticamente inexistente nos anos 1930 até que Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação. Neste período, seu crescimento era lento e havia muitas dificuldades. Em 1946, a Constituição previa a necessidade de se votar uma *Lei de Diretrizes e Bases* para a Educação. Ela traria rumos para esse segmento no país já que, até então, caminhava a passos modestos. Tal Lei só foi votada em 1961. No entanto, nesse período, a disputa já não era mais entre a igreja católica e os leigos pelo controle da educação pública, mas entre a educação pública - com aspirações universal, gratuita, e proporcionada pelo Estado - e a educação privada, pleiteada como um direito das famílias. A disputa terminou com a vitória da corrente que pleiteava a possibilidade de ensino privado e, assim, o Estado continuou responsável pela educação pública, mas nunca conseguiu apresentar resultados plenos. Por outro lado, as pessoas com maior poder aquisitivo continuaram a oferecer aos seus filhos as melhores oportunidades de ensino de modo a prepará-los para as instituições públicas de ensino secundário e superior.

Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) ainda destacam que houve mudanças nos temas de clamor nacional e que as preocupações estavam em torno do desenvolvimento, da industrialização, da dependência e do nacionalismo. Além disso, as ameaças de populismo e autoritarismo, instauradas, causaram a polarização do país por duas décadas e trouxeram, como resultados, a má distribuição da renda, a inflação, a dívida externa e a estagnação econômica.

Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) afirmam, também, que, para a classe política de diversos níveis, os sistemas educacionais funcionavam como moedas de troca para intercambiar serviços, cargos e favores. Em paralelo, criou-se uma comunidade de professores, pedagogos, especialistas, funcionários e empresários da educação que organizavam eventos, buscavam verbas, mantinham as discussões acerca da importância, dos direitos e dos espaços da educação pública, privada e religiosa (SCHWARZMAN; BOMENY; COSTA 2000).

A análise do processo de descentralização do poder nas instituições públicas brasileiras exige a abordagem da adoção do regime de Estado Federado, que atualmente

é considerado uma das marcas características do Estado brasileiro. O processo de descentralização por meio do federalismo é apresentado por Almeida (2005) como um elemento central na democratização, na década de 1980. Foi um movimento de reação à centralização decisória dos recursos financeiros e da gestão na esfera federal durante o período de autoritarismo. Deste modo, considerando o contexto, foi não apenas uma forma de ampliar a democracia, mas também de aumentar a eficiência governamental e oferecer maior eficácia às políticas públicas. Naquele momento, havia o entendimento de que o aumento do poder das chamadas “instâncias subnacionais” – estados e municípios – ofereceria aos cidadãos a possibilidade de participar de modo mais ativo, influenciando decisões e fiscalizando a ação dos membros do governo, o que viria a reduzir a burocracia excessiva e a corrupção.

Almeida (2005) salienta que a federação brasileira possui arranjos extremamente complexos e que tendências centralizadoras e descentralizadoras convivem e são mantidas por diferentes forças, com características e anseios diversos. Deste modo, os resultados são variados. Tais fatos evidenciam a complexidade do Estado brasileiro e explicam algumas das dificuldades encontradas na implantação e no desenvolvimento de programas e políticas públicas. Fica claro que a descentralização, por meio de estados federados, pode explicar as diferenças nos índices de desenvolvimento da educação profissional entre os estados da nação, como, por exemplo, do estado de São Paulo.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2017) afirmam que, historicamente, há diversos movimentos normativos e legais que direcionam a educação profissional para as classes populares e o ensino secundário para as elites. A *Lei 5.692/71*, por exemplo, tornou obrigatório o ensino profissionalizante sem que houvesse uma análise e discussão profunda quanto à estrutura das escolas para o desenvolvimento pedagógico dessa proposta. Diante disso, novamente observa-se a centralização de poder e a descentralização de responsabilidades por parte do Estado, amparado por influências ideológicas e políticas, sem considerar as particularidades da estrutura educacional existente. Fica evidente o atendimento de critérios e finalidades que não são necessariamente aderentes às demandas sociais e nem tampouco à estrutura existente nas instituições de ensino.

Com o final do período ditatorial, a partir de meados dos anos 1980, e com a transição para a democracia, aumentou o debate nas esferas sociais e as instituições governamentais começam a ser legitimadas. O setor acadêmico foi profundamente transformado pelas mudanças trazidas no contexto do trabalho e pelas discussões acerca da formação profissional e do seu compromisso com a cidadania do povo brasileiro. A *Constituição Federal de 1988* (BRASIL, 1988) trouxe a educação profissional, ainda que de forma indireta, ao destacar o livre acesso ao desenvolvimento de qualquer profissão ou ofício. Desta forma, foi possível observar que a educação, como prática social, sempre esteve atrelada a interesses políticos e que os ideais de progresso depositados sobre ela existem e são direcionados pelas políticas públicas, que podem ser balizadas tomando como referência diversas perspectivas, desde o progresso social, até agendas globais de países com realidades econômicas e sociais totalmente distintas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017).

Nos anos 1990, os movimentos políticos foram fortemente influenciados pelo neoliberalismo, as ações focaram na qualidade da formação do trabalhador para atendimento ao mercado competitivo. O discurso de modernização e qualidade limitou a

universalização e a ampliação quantitativa, trazendo uma preocupação com a eficiência e adotando como critério a competência. Nesse contexto, as políticas de descentralização dos processos educacionais não ocorreram por meio de discussões coletivas e maior participação da sociedade, mas por medidas que acarretaram o aumento da participação da iniciativa privada no setor educacional.

Manfredi (2016) apresenta aspectos relativos ao desenvolvimento de políticas públicas para a educação e a preocupação com os custos do processo de formação. De acordo com a autora, entre as propostas de projetos para a reforma educacional em discussão, havia um projeto que partia da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho; outro que partia do Ministério da Educação, por meio da Secretaria Nacional do Ensino Técnico; e, além dessas, duas outras figuravam as discussões, sendo uma delas proposta pelo empresariado, representado por entidades de classe, tais como Confederação Nacional da Indústria (CNI) e Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp); e outra que partia da sociedade civil, tendo instituições como representantes centrais sindicais, entidades de profissionais da educação e organizações não governamentais (MANFREDI, 2016).

Manfredi (2016) sugere, como uma possível resposta aos motivos para a escolha do projeto educacional contrário aos movimentos da sociedade civil, a relação custo por aluno, uma vez que os investimentos na formação profissional são mais expressivos do que o investimento na formação do ensino médio. Os anos 1990, em termos educacionais, ficaram marcados como a era das diretrizes, seja pela nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), a chamada *Lei Darcy Ribeiro*, ou pelas diretrizes educacionais que passaram a pautar as políticas públicas educacionais, incluindo sobretudo a educação profissional (CIAVATTA; RAMOS, 2016). Ainda sobre as políticas educacionais desse período, Oliveira (2001) destaca que tais medidas visaram estender a educação a toda a população e resolver problemas sociais como o analfabetismo. Entretanto, ao buscar combinar a necessidade, já emergente naquela época, de universalizar a educação com a racionalidade técnica dos gastos públicos, o resultado foi uma maior oferta de vagas e encolhimento dos investimentos empregados no setor, assim sendo, houve uma queda significativa na qualidade da formação oferecida.

No panorama político mais recente, o Brasil aderiu a políticas de modernização baseadas em modelos estrangeiros e isso se deu por meio da entrada de capital externo do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Nessa perspectiva, a educação profissional é referenciada pelo governo com participação restrita do Ministério da Educação, sobrepondo-se a segmentos sociais e instituições que deliberavam seus fundamentos com o olhar restrito na formação de mão-de-obra (COUTINHO, 2016).

Neste contexto de grandes mudanças no cenário educacional brasileiro, o ensino médio profissionalizante passou a ocupar um lugar de relevância nas políticas educacionais desde 2004. Isso se deve, entre outros fatores, às diretrizes também internacionais como as que estão presentes na Declaração de Bonn, também de 2004, que alerta para a necessidade de integrar programas e ações que propiciem a educação técnica e vocacional dos jovens e trabalhadores, em geral, com vista a um desenvolvimento sustentável (SIMÕES, 2009).

A educação profissional é um segmento com grande potencial de transformar realidades do ponto de vista econômico e social. Por isso mesmo já ocupa espaço no

cenário político brasileiro e figura em discussões e movimentos políticos de diversos segmentos. Desse modo, torna-se relevante refletir sobre os objetivos, as finalidades e o desenvolvimento dessas políticas e programas, bem como de seus reflexos na sociedade.

A educação profissional é um segmento que atende demandas de extrema importância para a inserção sociolaboral de jovens trabalhadores e para a qualificação profissional de um amplo contingente daqueles que buscam a reinserção no mundo do trabalho. Este estudo surge devido à necessidade de pesquisas que demonstrem a importância de ações pontuais, programas e políticas públicas voltadas para a educação profissional no país.

Os dados do IBGE (2019) demonstram que, entre 2016 e 2018, o ingresso de alunos de nível superior em Graduação Tecnológica foi de 8,5%, enquanto no ensino técnico de nível médio esse percentual chega a 6,2%, no mesmo período.

Segundo o Censo Escolar de 2018 (INEP, 2018), havia cerca de 1,90 milhão de alunos matriculados em cursos técnicos concomitantes e subsequentes; integrados ao ensino médio regular; normal/magistério; integrados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) de níveis fundamental e médio; Projovem Urbano e Formação Inicial e Continuada (FIC) fundamental; médio e concomitante. Em 2008, havia 681,5 mil estudantes matriculados em cursos profissionalizantes de nível médio. Já em 2018 o volume chegou a 1.132,5 mil, ou seja, em dez anos houve uma variação de 66,18%.

A análise dos números do Inep (2018) apresenta boas perspectivas de crescimento para a educação profissional de nível médio. Segundo os dados levantados, a população matriculada no ensino médio era de cerca de 7,70 milhões e, no nono ano do ensino fundamental, de aproximadamente 2,70 milhões.

## **Expansão da educação profissional do Estado de São Paulo por meio das classes descentralizadas do Ceeteps**

O processo de expansão da educação profissional no Estado de São Paulo está diretamente associado à expansão do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps). Segundo Fiala (2016), esse processo passou por três fases, incluindo o período de análise do trabalho da autora: o primeiro, classificado como “moderado”, considera as demandas regionais, levantadas por meio de estudos e diagnósticos de regiões específicas, mas a autora salienta que não se deve descartar possíveis interesses políticos que direcionaram a escolha das cidades atendidas. O segundo processo de expansão foi denominado “de rápida escala” e se deu entre os anos de 2002-2007 como fruto de estudos realizados em 2001 pelo Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo (Cruesp) – instituição formada por reitores da USP, Unicamp e Unesp e pelos Secretários de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia e da Educação. Tais estudos foram apresentados ao governador do Estado de São Paulo e se traduziram em uma política de governo. Já a terceira fase de expansão também se deu em grande escala e começou após a construção e aprovação do Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo. Foi um planejamento de longo prazo, estratégico e vital para o desenvolvimento de áreas consideradas essenciais do setor público.

Uma análise preliminar e exploratória da expansão da Educação Profissional (EP) no Estado de São Paulo nas últimas décadas denota a representatividade do Ceeteps nesse nível de ensino. A instituição apresentou crescimento significativo no número de matrículas, com destaque para o período compreendido entre 2008 e 2012.

Esse intervalo corresponde ao crescimento mais acentuado no volume de matrículas em cursos técnicos de nível médio no Ceeteps. Após a fase de forte expansão, ficou evidenciada uma estabilidade na oferta, o que denota a manutenção do volume de matrículas com pequenas oscilações – quando comparadas ao período de expansão – até o último ano de análise.

O Estado de São Paulo também possui suas aspirações formalizadas por meio do Plano Estadual da Educação de São Paulo (PEE), em vigor e aprovado na Assembleia Legislativa por meio da *Lei 16.279 de 2016*. Este documento tem vigência até o ano de 2026 e foi elaborado com base no Plano Nacional da Educação que também está em vigência sendo regido pela *Lei Federal 13.005 de 2014*.

O PEE faz menção e referências à educação profissional, e isso sinaliza a importância e relevância deste segmento educacional, como vemos na diretriz V do documento constante no artigo 2º “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”. A meta 11 do PEE faz menção à educação profissional e prevê o aumento de 50% nas matrículas do ensino técnico de nível médio, sendo a metade deste de responsabilidade do setor público (ALESP, 2016).

A contextualização dessa meta para dados mais objetivos oferece a possibilidade de reflexão acerca do tamanho do desafio assumido. O Estado de São Paulo tinha, em 2016, data em que o PEE foi aprovado, aproximadamente 435,1 mil alunos matriculados no ensino técnico de nível médio. Desta forma, o aumento previsto seria de 217,5 mil vagas, cabendo destacar a parcela que compete ao poder público: 108,7 mil matrículas.

O plano também apresenta objetivamente alguns caminhos para o alcance dessa meta e destaca o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps) como a principal instituição responsável por viabilizar a criação de oportunidades de estudo na educação profissional (ALESP, 2016).

O documento não deixa claro o que são considerados parâmetros de qualidade esperados para a oferta de vagas e não detalha o modo como as metas serão executadas, mas abre espaço para o reconhecimento do compromisso com o aumento de vagas, ainda que não estejam claros os elementos mais objetivos que tipificam a qualidade esperada (ALESP, 2016).

O Estado de São Paulo possui cerca de 20,26% do total de matrículas na EP em escolas públicas no país. O setor privado do estado concentra outros 20% do total nacional, sendo assim, é perceptível a amplitude que este segmento educacional possui nesta região do país (INEP, 2018).

As matrículas da EP de nível médio na esfera pública são ofertadas, quase em sua totalidade, pelo Ceeteps, que é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo e integra a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação. Desde os anos 1980, o Centro Paula Souza incorporou escolas técnicas estaduais. De acordo com informações do banco de dados da Coordenadoria de Ensino Médio e Técnico do Ceeteps,

a instituição possui atuação em 300 municípios do Estado de São Paulo, por meio de 223 Escolas Técnicas (Etecs) e 71 Faculdades de Tecnologia (Fatecs). A instituição conta com aproximadamente 292,8 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e em superiores tecnológicos (CEETEPS, 2020).

Ao comparar o volume de alunos no ano de 2008 com o volume de 2012, observa-se um crescimento de 91,96%. A implementação de programas e políticas estimulou o aumento de vagas no período destacado. Dentre as ações responsáveis pelos números apresentados conclui-se que o Programa de Classes Descentralizadas representa parte importante dessa expansão. O volume de oferta de educação profissional no Estado de São Paulo impulsiona estudos para compreendermos como se dá esse processo de desenvolvimento e expansão.

### **O Programa de Classes Descentralizadas: desenvolvimento e expansão da educação profissional pública em São Paulo**

A classe descentralizada compõe um programa de oferta de vagas na área da educação que consiste em salas de aula instaladas em prédios diferentes de uma unidade escolar convencional, sendo esta, vinculada e dependente, do ponto de vista administrativo e pedagógico, de uma unidade escolar autônoma. O Conselho Estadual da Educação, por meio da Indicação nº 8 e da Resolução nº 6 de 1999 (CEE, 1999), estabeleceu normas para as Classes Descentralizadas (CD) no sistema de ensino do Estado de São Paulo (ALESP, 2016).

Essa forma de oferta de educação se assemelha a modelos existentes pelo país como “Escola vinculada”, “Extensão” ou “Classe fora do prédio”. Em 1999, com o aumento da demanda do Ensino Fundamental, a Secretaria Estadual da Educação iniciou convênios com Prefeituras para realocação de classes em prédios municipais. Este é um dos importantes marcos para a unificação de normas e regulamentos acerca do programa. Entretanto, há outros registros históricos que sugerem o surgimento dessa modalidade de oferta, tais como a *Lei 3.306 de 1955*, que fixou normas para a criação de “escolas isoladas”, programa educacional voltado para instalação de classes em regiões afastadas de unidades escolares convencionais; ou a aprovação dos primeiros projetos de formação profissional por meio de classes descentralizadas aprovados na década de 1980, com a oferta de cursos voltados à área da saúde. O objetivo era atender demandas específicas de profissionais em determinadas regiões. Com o aumento das solicitações ao CEE, surgiu a necessidade de se normatizar esses projetos, fixando parâmetros mais claros para autorização e funcionamento (CEE, 1999).

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

Para analisar os desdobramentos do programa em tela e compreender sua representatividade no Estado foi realizada pesquisa documental nos portais eletrônicos do Conselho Estadual da Educação, com o objetivo de identificar as possibilidades de oferta do Programa de Classes Descentralizadas; e no Banco de Dados da Unidade de Ensino Médio e Técnico (Cetec) – divisão administrativa responsável pela gestão das escolas técnicas no Ceeteps, além de documentos internos que ofereceram dados consolidados acerca da oferta de vagas de ensino técnico público. Foram realizadas tabulações e consolidação de dados para que fosse possível identificar tendências e características que viabilizassem a análise do programa educacional que oficialmente aparece como “projeto”.

O “projeto” de classes descentralizadas ganhou espaço no Estado de São Paulo e se mostrou um programa consistente, pelo menos sob a perspectiva da oferta de vagas. Uma busca realizada no acervo eletrônico do Conselho Estadual da Educação (CEE, 2019) com o termo “classe descentralizada” revelou a emissão de diversos pareceres para a autorização de classes descentralizadas, como por exemplo, o parecer 80/2017, que consistiu o pedido de abertura de classe descentralizada do curso técnico em Enfermagem, no Hospital Municipal do M’Boi Mirim, na cidade de São Paulo, pela Escola de Saúde Cejam, sendo esta uma instituição de direito privado e sem fins lucrativos.

Os dados da Cetec também indicam o espaço conquistado pelo programa de classes descentralizadas no Ceeteps. O levantamento da oferta de vagas neste programa permitiu observar crescimento no mesmo período de análise, conforme ilustra a Tabela 1:

**Tabela 1-** Quantidade de matrículas no EP de nível médio – Ceeteps – classes descentralizadas (em milhares)

2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
3.1	8.9	24.2	27.4	29.8	28.03	29.2	28.8	28.2	25.9	26.6

Fonte: Banco de dados Ceeteps, 2019, adaptado.

Os dados coletados (CEETEPS, 2019) revelam que as vagas oferecidas para as classes descentralizadas foram feitas nas formas concomitante, subsequente e integrada ao ensino médio. A forma integrada não foi priorizada, considerando as outras formas de articulação entre o ensino médio e o ensino técnico. deste modo, os dados levantados na pesquisa empírica mostram uma prevalência de oferta nas formas concomitante e subsequente. A pesquisa também evidenciou que as matrículas em classes descentralizadas representavam em torno de 12,2% das vagas oferecidas pelo Ceeteps no ano de 2018. Tais números indicaram a consolidação do programa como um elemento responsável por atender demandas educacionais no Estado.

Em 2019, a Cetec disponibilizou, para as unidades escolares e departamentos o “Mapeamento das Unidades do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza 2019”, uma publicação que possui registros de unidades escolares, classes descentralizadas, volume de matrículas entre outros indicadores também disponíveis no banco de dados da Cetec. O documento evidencia, com tabelas e números, a amplitude do programa de classes e especifica as classificações: “Classes Descentralizadas Convênio CPS”, “Classes

Descentralizadas Projeto Expansão” e “Classes Descentralizadas Projeto Expansão EXT/ ETEC CEU” (MAIA, 2019).

Essas tipologias se referem aos tipos de convênios que o Ceeteps possui com outras instituições públicas e oferecem a dimensão da amplitude do programa e dos desdobramentos das parcerias efetuadas. O documento revela que a modalidade de convênio com prefeituras, com exceção do município de São Paulo, possui 152 classes ativas, ao passo que o convênio que prevê classes provenientes de parceria com escolas estaduais possui 106 classes. Já o convênio com a Secretaria Municipal da Educação de São Paulo possui 22 classes em funcionamento (MAIA, 2019).

A análise do banco de dados da Cetec concluiu que cerca de 85,5% das matrículas em Classes Descentralizadas estão concentradas no eixo tecnológico de Gestão e Negócios. Os eixos representam divisões de cursos criadas para facilitar o acompanhamento e a avaliação dos cursos técnicos. A caracterização do Programa de Classes Descentralizadas e do eixo tecnológico ofereceram proposições e análises que explicam os motivos dessa concentração de vagas no eixo. Ao realizar o levantamento de informações relativas ao referido eixo no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), foram identificados os requisitos mínimos necessários para a oferta dos cursos técnicos. O eixo de gestão e negócios possui dezessete habilitações técnicas de nível médio (MEC, 2016). O levantamento das exigências mínimas de infraestrutura para a implantação de habilitações deste eixo oferece evidências que sugerem as razões para a oferta maciça de vagas em classes descentralizadas. Dos cursos disponíveis no eixo, apenas 13 possuem como parâmetro estrutural mínimo a oferta de biblioteca com acervo específico, sem especificação de quantos títulos; e laboratório de informática, sem indicação de número mínimo de computadores e licenças de *softwares*.

Diante dos fatos e reflexões apresentados por Libâneo, Oliveira e Toschi (2017), é possível estabelecer relações entre os movimentos de descentralização de responsabilidades, a preocupação com custos e as iniciativas que visam a ampliação da oferta de vagas. Dados da Cetec de 2018 indicam que o eixo de gestão e negócios possuía 77,6 mil alunos, destes, 22,7 mil estavam matriculados em classes descentralizadas. Assim, é possível elencar a relação custo-aluno e eficiência como um importante fator que explica a prevalência desse eixo na oferta de vagas.

O PEE prevê a oferta de aproximadamente 108,7 mil vagas até 2026. O Programa de Classes Descentralizadas corresponde atualmente a 12,79% das vagas oferecidas pelo Ceeteps e o número médio de vagas ofertadas pelo programa no período de análise – 2008/2018 foi de 23,64 mil vagas por ano. O aumento de vagas em classes descentralizadas foi de 758% quando compara-se o ano de 2008 com 2018. O volume de vagas oferecidas no programa educacional corresponde a 21,74% da meta estabelecida pelo PEE, e ainda que este tenha sido aprovado após o período de maior expansão, é possível vislumbrar o potencial de oferta de vagas que ele possui para o atingimento dos objetivos previstos, pelo menos sob a perspectiva quantitativa.

A consulta da sinopse estatística do INEP (2018) não demonstra o volume de matrículas em Classes Descentralizadas, embora outras fontes de consulta como o portal do Conselho Estadual da Educação, que apresenta os pareceres e o banco de dados do

Ceeteps, ilustrem as possibilidades de aplicação do programa em estudo. A ausência destes dados segregados não permite a avaliação e o acompanhamento da política pública em um recorte mais amplo, uma vez que as vagas ofertadas nas classes são contabilizadas juntamente com as vagas de escolas técnicas convencionais.

O programa ilustra, com muita clareza, a descentralização das responsabilidades que pertenciam ao poder público para outras organizações, e isso fica evidente ao verificar a autorização de abertura de classes em instituições de direito privado. Outro ponto relevante que foi observado na pesquisa, é o caráter provisório do programa que coloca em dúvida a efetividade que o atendimento parcial e temporário das demandas sociais e econômicas irá propiciar para o desenvolvimento de arranjos produtivos e sociais locais.

O Programa de Classes Descentralizadas ocupa papel de destaque na oferta de vagas ao concentrar parcela significativa de alunos, quando comparado ao total de matrículas no ensino técnico público de São Paulo. A análise dos dados coletados no banco de dados da Cetec evidenciou a prevalência dos cursos de Gestão e Negócios e a análise do CNCT revela que estruturas menos custosas e estruturalmente complexas são necessárias para o atendimento dessa demanda de ensino. No entanto, cabe destacar que as ofertas não devem ser feitas majoritariamente pautadas em objetivos financeiros, em detrimento da oferta de cursos com estruturas mais robustas e custosas, que eventualmente possam melhor atender a demandas sociais e econômicas da comunidade escolar. Diante desses fatos, não se pode deixar de concluir que os fatores financeiros explicam parte da expansão e consolidação do programa, que se revela perene, mesmo que a regulamentação preveja que sua essência é temporária. Deste modo, conclui-se que o programa é importante e necessário, embora se mostre uma solução insuficiente diante da amplitude de demandas existentes na educação profissional. A oferta nesse modelo educacional, como já explicitado, restringe-se a habilitações específicas, como as do eixo de gestão e negócios, e podem não representar as reais necessidades de todas as comunidades escolares atendidas pelo programa. Desse modo, é necessária a construção de uma escola técnica convencional para oferta da habilitação mais adequada ao contexto social e econômico. Observa-se, ainda, a possibilidade da oferta se constituir majoritariamente a partir de uma busca pelo atendimento superficial às metas do PEE, em detrimento da qualidade da oferta educacional.

## **Considerações finais**

Modernização, descentralização e flexibilização dos currículos, sistemas e instituições escolares são dimensões de um mesmo processo de universalização da educação, que ficaram restritos por meio da ampliação quantitativa, uma vez que o foco, numa perspectiva neoliberal é, sobretudo, na eficiência econômica das reformas educativas.

O Programa de Classes Descentralizadas possibilitou ao Ceeteps uma capilarização e plasticidade nunca experimentadas. Quanto à política de educação profissional garantiu a expansão da quantidade de unidades ofertantes de cursos profissionalizantes para além do “Sistema Paula Souza”. Cabe questionar se este programa educacional realmente minimiza

as desigualdades atendendo demandas específicas ao oferecer uma opção de escolarização e profissionalização. O aumento da oferta de vagas de cursos técnicos profissionalizantes, integrados ao ensino médio ou não, traz consigo ainda de maneira contundente a dificuldade de acesso à educação de qualidade por meio de unidades escolares permanentes.

Esse estudo relativiza a capacidade do Programa de Classes Descentralizadas de realmente atender áreas que demandam por vagas de ensino técnico, pois ainda que tais oportunidades sejam ofertadas em regiões carentes, cabe questionar se tais habilitações são as que melhor respondem às demandas e arranjos sociais específicos.

As modalidades de formação de nível médio integradas à profissionalização não podem ser compreendidas se simplesmente postuladas como formatos flexibilizados de ensino técnico articulado ao médio. Há que se entender os dispositivos institucionais em que essas modalidades são criadas, recriadas e implementadas numa lógica de expansão que mantém inalterado o problema dos embates entre os critérios de qualidade *versus* quantidade, público *versus* privado e centralização *versus* descentralização.

É possível verificar a existência de regiões do Estado de São Paulo sem a presença do Ceeteps, mas como esse alcance cresce de maneira significativa por meio das classes descentralizadas. Os dados aqui apresentados evidenciam a expansão e apontam também o potencial de crescimento do Programa que tem se convertido num modelo de política educacional.

O “Projeto das Classes Descentralizadas” é um programa educacional que alcançou uma longevidade incomum em iniciativas desse tipo, por isso passamos a denominá-lo, nos limites deste estudo, de “Programa de Classes Descentralizadas”.

A análise dos dados coletados no banco de dados da Cetec evidenciou a prevalência dos cursos de Gestão e Negócios que exigem estruturas menos custosas e estruturalmente menos complexas para o atendimento desta demanda de ensino. O fator financeiro, portanto, explica parte da expansão e consolidação do programa, que se revela perene, mesmo que a regulamentação dos anos 1990 tenha previsto seu caráter temporário e pontual no atendimento de demandas específicas. O Programa tem, portanto, permitido que se alcance bons indicadores e o atingimento de metas estabelecidas no PEE e demais métricas num panorama quantitativo do cenário.

O Programa de Classes Descentralizadas pode até continuar existindo em função de demandas específicas locais e regionais de formação técnica, desde que se enquadrem num modelo de expansão com baixo custo, flexibilização de currículos, aligeiramento da formação e ênfase em parcerias público privadas. A pesquisa ainda considera, embora os levantamentos e análises de dados da Cetec tenham o recorte temporal até o ano de 2018, o programa Novotec, anunciado pelo Governo do Estado de São Paulo, que prevê aumento na oferta de vagas no ensino profissional, como um movimento de expansão que se apropria das experiências e dinâmicas do Programa de Classes Descentralizadas. Considera-se que tal programa possa indicar a tendência de investimentos em educação profissional com a mesma lógica de expansão quantitativa em detrimento da qualidade da oferta, sendo necessárias pesquisas futuras que analisem seus desdobramentos.

## Referências

ALESP. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Plano Estadual de Educação de São Paulo:** Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016. São Paulo: Alesp, 2016. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html#:~:text=Artigo%201%C2%BA%20%2D%20Fica%20aprovado%20o,25%20de%20junho%20de%202014>. Acesso em: 24 mar. 2023.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Recentralizando a federação? **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 24, p. 29-40, jun. 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 mar. 2023.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.

CEE. Conselho Estadual da Educação do Estado de São Paulo. Busca por assunto. São Paulo: CEE, 2019. [http://www.ceesp.sp.gov.br/busca\\_por\\_assunto](http://www.ceesp.sp.gov.br/busca_por_assunto) Acesso em: 22 jun. 2019.

CEE. Conselho Estadual da Educação do Estado de São Paulo. **Deliberação CEE Nº6/99:** normas para autorização e instalação de classes descentralizadas no sistema de ensino do estado de São Paulo. São Paulo: CEE, 1999.

CEE. Conselho Estadual da Educação do Estado de São Paulo. **Parecer CEE 80/2017:** autorização de instalação e funcionamento de classe descentralizada nos termos da deliberação CEE Nº 6/99. São Paulo: CEE, 2017.

CEETEPS. Centro Paula Souza. **Banco de dados Cetec**. São Paulo: Ceeteps, 2019. Disponível em: <http://bdcetec.cpscetec.com.br/index.php>. Acesso em: 19 set. 2019.

CEETEPS. Centro Paula Souza. **Convênio de cooperação técnico educacional 015/2013**. São Paulo: Ceeteps, 2013a.

CEETEPS. Centro Paula Souza. **Modelo de convênio de cooperação técnico educacional**. São Paulo: Ceeteps, 2013b.

CEETEPS. Centro Paula Souza. **Projeto piloto de regionalização** - Centro Paula Souza. São Paulo: Ceeteps, 2021. Disponível em: <https://regionalizacao.cps.sp.gov.br/horus/> Acesso em: 26 fev. 2021.

CEETEPS. Centro Paula Souza. **Sobre o Centro Paula Souza**. São Paulo: Ceeteps, 2020. Disponível em: <http://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em: 26 fev. 2020.

CEETEPS. Centro Paula Souza. **Termo de cooperação técnico-educacional 021/2011**. São Paulo: Ceeteps, 2011.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17 n. 49 jan./abr. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=smci\\_arttext&pid=S1413-24782012000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=smci_arttext&pid=S1413-24782012000100002) Acesso em: 19 jun.2020

COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. **Políticas públicas para a educação profissional**: um estudo de caso dos egressos do CEFET – MG. 217 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

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

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XyLXN7mtdPGnScr5MgYbHK/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

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, Campinas, 2016.

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

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios (PNAD): síntese de indicadores 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf> Acesso em: 29 ago.2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD contínua**. Brasília, DF: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=19757&t=downloads> Acesso em: 29 ago.2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais**: IBGE Cidades. Estado de São Paulo. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/pesquisa/45/62585?ano=2016&localidade1=31&localidade2=33> Acesso em: 29 ago.2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br> Acesso em: 20 fev. 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Elementos para uma análise crítico-compreensiva das políticas educacionais: aspectos sociopolíticos e históricos. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2017. p. 147-172.

LOTTA, Gabriela Spanghero. **Burocracia e implementação de políticas de saúde**: os agentes comunitários na Estratégia Saúde da Família. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=0LZHDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=0LZHDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) Acesso em: 29 dez. 2019.

MAIA, Luís Carlos Zanirato. **Mapeamento das unidades do Centro Paula Souza 2019**: 2º semestre. São Paulo: Ceeteps, 2019.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí, Paco: 2016.

MEC. Ministério da Educação. **Catálogo nacional de cursos técnicos, 2016**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 20 jul. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. *In*: DOURADO, Luis Fernandes; PARO, Vitor Henrique (org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 105-121.

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

SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena Maria Bousquet, COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 2. ed. São Paulo: Edusp: Paz e Terra, 2000.

SEADE. Sistema Estadual de Análise de Dados. Tabelas PIB anual 2002-2016. Brasília, DF: Seade, 2019a. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/pib-anual/> Acesso em: 29 ago. 2019.

SEADE. Sistema Estadual de Análise de Dados. **Taxa de desemprego em relativa estabilidade**: pesquisa de emprego e desemprego. Jan. 2019. Brasília, DF: 2019b. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analiseped/2019/201901pedsao.pdf> Acesso em: 31 ago. 2019.

SIMÕES, Carlos Artexes. Ensino médio de qualidade para todos: indicadores e desafios. *In*: REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (org.). **Ensino médio e educação profissional**: desafios e integração. Brasília, DF: Unesco, 2009. p. 95-107.

*Recebido em: 06.03.22*

*Revisado em: 18.04.22*

*Aprovado em: 10.05.22*

**Editora:** Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho

**Sueli Soares dos Santos Batista** é pós-doutorada no Departamento de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É mestre e doutora em psicologia escolar e do desenvolvimento humano pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professora e pesquisadora do mestrado profissional do Centro Paula Souza (CEETEPS).

**Daniel Capella Pereira** é mestre em gestão e desenvolvimento da educação profissional pela Unidade de Pós-Graduação do Ceeteps. Bacharel em administração e ciências contábeis. É professor de ensino técnico do Ceeteps e de ensino superior na Universidade São Judas Tadeu.