



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**Instituto de geociências e ciências exatas de  
Rio Claro**

**TESE DE DOUTORADO**

**AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO CENTRO PAULA  
SOUZA:**

**mediação e alienação do trabalho docente.**

**Anderson Marioto**

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

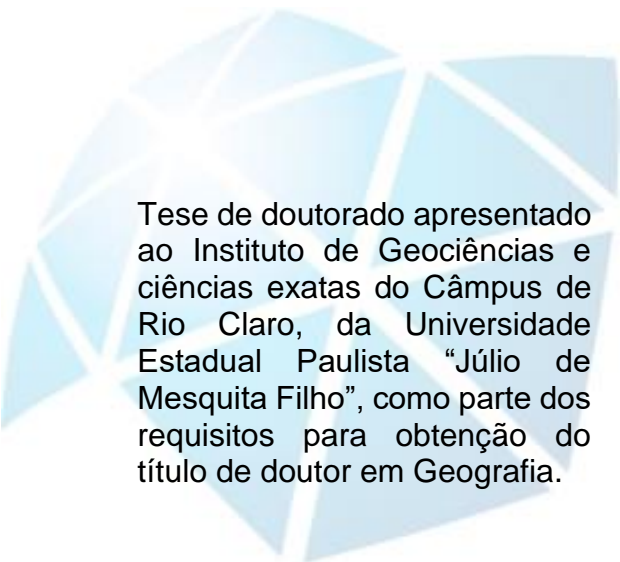
**RIO CLARO – SP**

**2020**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“Júlio de Mesquita Filho”  
Instituto de Geociências e ciências exatas  
Câmpus de Rio Claro

ANDERSON MARIOTO

AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO CENTRO PAULA SOUZA:  
mediação e alienação do trabalho docente.



Tese de doutorado apresentado  
ao Instituto de Geociências e  
ciências exatas do Câmpus de  
Rio Claro, da Universidade  
Estadual Paulista “Júlio de  
Mesquita Filho”, como parte dos  
requisitos para obtenção do  
título de doutor em Geografia.

Orientador: Dr. José Gilberto de Souza

RIO CLARO - SP  
2020

M342p      Marioto, Anderson  
As políticas neoliberais no Centro Paula Souza :  
mediação e alienação do trabalho docente /  
Anderson Marioto. -- Rio Claro, 2020  
260 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista  
(Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas,  
Rio Claro  
Orientador: José Gilberto de Souza

1. Geografia. 2. Políticas educacionais. 3.  
Neoliberalismo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.  
Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro.  
Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

## (Folha de aprovação) – DOUTORADO

OBS: No momento da entrega do EXEMPLAR após a defesa, deverão estar impressos os nomes dos membros da Comissão Examinadora, a data da Defesa e o resultado obtido na mesma

Anderson Marioto Rola

As políticas neoliberais no Centro Paula Souza:  
mediação e alienação do trabalho docente

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Geografia

### Comissão Examinadora



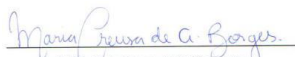
Prof. Dr. JOSE GILBERTO DE SOUZA



Profa. Dra. IARA LEME RUSSO CURY



Profa. Dra. PAULA CRISTIANE STRINA JULIASZ



Profª. Drª. Maria Creusa de Araújo Borges  
Coordenadora do PPGCJ  
Mat. SIAPE 1331096

Profa. Dra. MARIA CREUSA DE ARAÚJO BORGES



Prof. Dr. RAFAEL STRAFORINI

Conceito: Aprovado

Rio Claro/SP, 13 de abril de 2020

## Dedicatória

*Dedico este trabalho a José Carlos Marioto e Maria Emília Queiroz (em memória)*

## Agradecimentos

Meus agradecimentos, primeiramente, vão a toda minha família, sobretudo aos meus pais (Marcelo e Vanda), a minha irmã (Gisele) e as minhas avós Maria da Conceição (Santinha) e Maria Emília, essa última que nos deixou a pouco com 92 anos de idade.

Agradecer aos meus orientadores, fundamentais para nortear os caminhos a serem trilhados ao longo dessa caminhada acadêmica, são eles: José Gilberto de Souza e Andréa Zacharias, muito obrigado por tudo nesses últimos anos, principalmente pela paciência em procurar entender minhas inquietações.

Aos docentes e funcionários da Unesp de Rio Claro por toda a infraestrutura possibilitada para que eu, assim como os demais alunos, desfrute de uma instituição pública de excelência. Esse agradecimento é ainda mais valioso na atual conjuntura política pela qual atravessa o país onde instituições de renome, feita a Unesp, vem sofrendo perseguições a fim de diminuir sua importância e participação na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Viva a Universidade pública brasileira!

Agradecer ao Centro Paula Souza pela oportunidade em fazer parte do quadro de docentes da instituição e pelo afastamento parcial que gozei durante todo o período do curso. Tenho a convicção que sem o afastamento remunerado a confecção da tese seria muito mais trabalhosa.

Um agradecimento a todos os funcionários do CPS e aos docentes que participaram diretamente com a contribuição nos formulários e questionários. Esse trabalho é sobre vocês e para vocês. Temos o dever, enquanto docentes, de pensar sobre nossa atividade laboral para além de nossos cotidianos e resultados mais imediatos.

Aos meus amigos que nessa trajetória me afastei um pouco das vivências cotidianas, algo elementar a quem se compromete com a produção do conhecimento, mas como bons amigos, não hesitaram em compreender e ajudar no que fosse possível. Um agradecimento especial a Eder Santana, Ana Sanches, Cássio Antunes, Lúcia Goulart, Renato Custódio, Sidney Coutinho, Bruno Nascimento, Sandra Marchetti, Maurício Lovadini, Elienai Golçalves e Osvaldo Peixoto.

Por fim, um agradecimento a todos meus alunos, incluindo aqueles que já se formaram. Se sou professor, a única força que me faz tentar sempre o melhor não é o provento ou as enormes burocracias que a atividade traz, mas sim o contato diário que construímos enquanto seres humanos na transmissão, e muitas vezes, na construção do conhecimento. Não há reuniões e cursos em Ead (chatices do cotidiano) que apague minha vontade em ser professor de vocês, muito obrigado!

## **Resumo**

Essa pesquisa tem o objetivo de investigar o trabalho docente no Centro Paula Souza elucidando as principais consequências das políticas educacionais de cunho neoliberal para com essa atividade. Há no Brasil programas federais, estaduais e municipais que seguem a cartilha do Banco Mundial no que diz respeito as ações educacionais nas principais redes públicas. Do ponto de vista do espaço geográfico a rede técnica de ensino do estado de São Paulo passou pela maior ampliação em suas unidades, no período que compreende os anos de 2002 a 2017 se espalhando pelo território paulista e necessitando de mais docentes. A rede técnica de ensino paulista tem uma trajetória vasta na formação, preparando seu aluno para o exercício da cidadania e da atividade laboral. Assim, interpretar esse processo recente na rede de ensino técnica do Centro Paula Souza se coloca na agenda das políticas públicas educacionais e da Geografia Econômica atual. A pesquisa dará foco às consequências das ações e políticas de cunho neoliberal na rede de ensino técnica do estado de São Paulo, sua ampliação no território paulista e qual é o perfil dos docentes que atuam na rede. Além disso, também busca averiguar como essas políticas educacionais neoliberais entram no cotidiano das unidades de ensino, sobretudo na Região Metropolitana de São Paulo e suas consequências ao trabalho docente por meio da categoria de mediação.

**Palavras-chave:** neoliberalismo, ensino técnico, Centro Paula Souza, mediação, trabalho docente.

## **Abstract**

This research aims to investigate the teaching work at the Paula Souza Center elucidating the main consequences of neoliberal educational policies for this activity. There are federal, state and municipal programs in Brazil follow the World Bank booklet that does respect educational actions in major public net. Geographic space point of view the technical net of the teaching of the state of São Paulo went through the largest expansion in its units, in the period from 2002 to 2017 spreads throughout the territory Paulista and needing more professors. The São Paulo technical education net has a vast trajectory in education, preparing their students for the exercise of citizenship and labor activity. Thus, interpreting this recent process in the technical education at Paula Souza Center is placed on the agenda of educational public policies and the current economic geography. This research focused on the consequences of actions and neoliberal policies in the technical education net of the state of São Paulo, its expansion in São Paulo territory and what is the profile of the teachers who work in the network. Beyond In addition, it also seeks out how these neoliberal educational policies in the daily life of the teaching units, especially in the São Paulo Metropolitan Region and its consequences on teaching activity through the category of mediation.

**Keywords:** Neoliberalism, Technical Teaching, Paula Souza Centre, Mediation, Teachers work.



## **Sumário**

Dedicatória .....	4
Agradecimentos.....	5
Epígrafe .....	6
Resumo .....	7
Abstract .....	8
Lista de abreviaturas .....	11
Lista de gráficos .....	12
Lista de mapas .....	12
Lista de Quadros .....	12
Lista de tabelas .....	12
<b>Introdução .....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo 1: A razão Neoliberal frente as bases produtivas do capitalismo e os ensinos integral e profissional no Brasil.....</b>	<b>24</b>
1.1. A modernidade sistêmica: a ocidentalização do mundo .....	25
1.1.1. As origens da acumulação flexível: o “novo” liberalismo econômico .....	31
1.1.2. As mudanças nas bases produtivas: do Keynesianismo/fordista a Acumulação Flexível de base toyotista .....	37
1.2. Para um “novo Homem” um “novo ensino”: a internacionalização da educação .....	46
1.2.1. O desmonte da Educação Enquanto um direito universal: os descaminhos da política educacional brasileira sob a égide neoliberal .....	49
1.2.2. Os novos conceitos e a pedagogia da exclusão: o uso das teorias pedagógicas a serviço do “moderno” .....	56
1.3. A formação integral e o ensino integral: da escola de tempo integral à formação única.....	59
1.3.1. Educação de tempo integral no Brasil: experiências e análises .....	65
1.4. O ensino técnico e a mão-de-obra no Brasil: do Império ao golpe de 1964.....	68
1.4.1. O ensino técnico durante a Ditadura Civil-Militar Brasileira .....	71
1.4.2. A Redemocratização política e a onda Neoliberal no ensino técnico no Brasil (1988 a 2016) .....	73
 <b>Capítulo 2: O Ensino Técnico no Estado de São Paulo e o Centro Paula Souza (CPS) ..</b>	<b>79</b>
2.1. As origens do ensino técnico/profissional no Estado de São Paulo .....	81
2.1.2. O ensino técnico no Estado de São Paulo: o Centro Paula Souza/CPS.....	83
2.2. A economia paulista, desconcentração industrial: os ditames das políticas públicas ..	88
2.3. A expansão do ensino técnico paulista: de 2002 a 2017 .....	100
2.3.1. A expansão do ensino técnico/profissional no CPS: ampliando desigualdades ....	108
 <b>Capítulo 3: A categoria de mediação em Mészáros e o perfil docente no Centro Paula Souza .....</b>	<b>122</b>

3.1. Mediação: principais autores, usos e significados .....	125
3.1.1. A categoria de mediação em Mészáros .....	132
3.2. O trabalho docente no Centro Paula Souza (CPS) .....	140
3.2.1. O docente do Centro Paula Souza (CPS) e o perfil de um professor desconhecido: levantamento quantitativo .....	145
3.2.2. O docente do Centro Paula Souza (CPS) e o perfil de um professor desconhecido .....	150
 <b>4. As mediações de primeira e de segunda ordem e o trabalho docente no Centro Paula Souza (CPS)</b> .....	157
4.1. A educação por competência no CPS: valores, habilidades e atitudes para o mundo flexível .....	159
4.1.1. A burocracia no CPS enquanto controle ao trabalho docente .....	168
4.1.2. A formação continuada do docente e o ensino a distância (Ead) .....	175
4.1.3. Avaliações externas e a política de bonificação no CPS .....	183
4.1.4. O docente frente a formação discente no CPS: formação de tempo integral e a formação para o trabalho .....	194
4.2. O espaço escolar cooptado: governamentalidade e territorialidades .....	202
4.2.1. A governamentalidade nas unidades do CPS .....	204
4.2.2. Entre o espaço e o lugar: o território na geografia .....	211
4.2.3. O território no âmbito do espaço escolar .....	216
4.2.4. A desterritorialização do docente nas unidades técnicas do CPS .....	219
<b>Conclusão</b> .....	226
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	233
Apêndice A .....	241
Apêndice B .....	244
Anexo A .....	251
Anexo B .....	258
Anexo C .....	259

### **Lista de Abreviaturas**

AIEA - Agência Internacional de Energia Atômica  
BIRD – Banco Mundial  
CEET - Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo  
CEFET – Centro Federal de Tecnologia  
CEVS - Congresso de Educação do Vale do Sapucaí  
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas  
CPS – Centro Paula Souza  
DSR – Descanso Semanal Remunerado  
EAD – Ensino a Distância  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
ETEC – Escola Técnica Estadual  
ETEF – Escola Técnica Federal  
ETIM – Ensino Técnico Integrado ao Médio  
FAO - Food and Agriculture Organization  
FATEC – Faculdade de Tecnologia  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IF – Instituto Federal  
JK – Juscelino Kubitschek  
LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação  
NSA - Sistema Acadêmico  
OIT - Organização Internacional do Trabalho  
PPGG - Programa de Pós-Graduação em Geografia  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PNDE - Planos Nacionais de Desenvolvimento Econômico  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira  
PT – Partido dos Trabalhadores  
PTD – Plano de Trabalho Docente  
SARESP - Sistema de Avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo  
SDECTI - Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNESP – Universidade Estadual Paulista  
UNICAMP – Universidade de Campinas  
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo  
USAID - United States Agency for International Development  
U.R.S.S – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas  
USP – Universidade de São Paulo

## **Lista de Gráficos**

Gráfico 1: Faixa etária docente no Centro Paula Souza - 2018 .....	146
Gráfico 2: Carga horária docente no Centro Paula Souza - 2018.....	147
Gráfico 3: Tempo de experiência docência - 2018 .....	148
Gráfico 4: Tempo de experiência docência no Centro Paula Souza - 2018.....	148
Gráfico 5: Remuneração do Centro Paula Souza na composição da renda total - 2018 .....	149

## **Lista de Mapas**

Mapa 1. Distribuição de Etec's no estado de São Paulo - 2017. ....	87
Mapa 2. Fluxo de veículos nas principais rodovias paulistas - 2007.....	91
Mapa 3. Número de estabelecimentos industriais por município do Estado de São Paulo - 2009 .....	92
Mapa 4. Infraestrutura e valor do comércio exterior no Estado de São Paulo - 2010 .....	96
Mapa 5. Ocupação no setor de transformação maior de 18 anos de idade no estado de São Paulo - 2010 .....	97
Mapa 6. Índice de Desenvolvimento Humano (renda) no estado de São Paulo - 2010.....	99
Mapa 7: Índice de Desenvolvimento Humano (educação) no estado de São Paulo - 2010 .....	99
Mapa 8. Distribuição de Etec's no estado de São Paulo, até 1992.....	105
Mapa 9. Etec's instaladas no estado de São Paulo no período de 1994 a 2001 .....	106
Mapa 10. Distribuição das Etec's no Estado de São Paulo no período 2002 a 2017 .....	112
Mapa 11. Distribuição das Etec's no estado de São Paulo por períodos de instalação.....	113
Mapa 12: Ocupação maiores de 18 anos no Estado de São Paulo - 2010.....	115

## **Lista de Quadros**

Quadro 1: Escala salarial docente do ensino médio e técnico do CPS - 2018 .....	141
---	-----

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1: Distribuição de escolas técnicas (por regional) no estado de São Paulo, até 1994.....	103
Tabela 2: escolas técnicas implantadas (por regional) no estado de São Paulo no período de 2002 a 2017 .....	110
Tabela 3: Número total e percentual de novos cursos Etec's no estado de São Paulo no período de 2002 a 2017 .....	116
Tabela 4: Número total e percentual de novos cursos Etec's na Região metropolitana de São Paulo ....	118
Tabela 5: Perfil dos docentes do CPS entrevistados segundo idade, instituição, formação, deslocamentos e unidade de trabalho - 2018 .....	151
Tabela 6: Docentes do CPS entrevistados, segundo tempo de trabalho, carga horária e condições de trabalho – 2018 .....	152
Tabela 7: Perfil dos coordenadores do CPS entrevistados - 2018 .....	153
Tabela 8: Perfil dos diretores do CPS entrevistados – 2018.....	154
Tabela 9: Perfil dos coordenadores de projetos entrevistados - 2018 .....	155

## **Introdução**

O ensino técnico no país apresentou, ao longo das últimas décadas, descontinuidades no que se refere a sua estruturação e ampliação na oferta e acesso. Pensando inicialmente para atender as classes mais desprovidas, sobretudo adolescentes e adultos em situação de marginalidade social, tem sua origem muito ligada a trabalhos manuais e, portanto, renegado pelas elites e classes médias que historicamente sempre encararam o trabalho manual como atividade menos nobre.

O objetivo dessa investigação é realizar uma análise das políticas neoliberais, a luz da expansão do Centro Paula Souza, (CPS) e sua influência no trabalho docente. Esse objetivo mais geral se desdobra em outros específicos também importantes para o desenvolvimento da tese, dentre os quais: a) averiguar como as políticas neoliberais, desde sua concepção e origem, adentram as políticas educacionais no Brasil e no Centro Paula Souza; b) identificar o processo de ampliação das unidades de ensino técnico do Estado de São Paulo no período de 2002-2017; c) averiguar o trabalho docente frente as políticas educacionais de cunho neoliberal e sua autonomia e capacidade de crítica frente a esse processo; e, por fim, d) identificar os fatores e consequências do deslocamento ao trabalho docente na rede de ensino técnica do estado de São Paulo vem passando frente às políticas neoliberais colocadas em prática.

Nossa tese compreende que o ensino técnico se coloca como um modelo central de aplicação das políticas neoliberais e que sua expansão, no ensino público paulista, e suas estruturas de gestão promovem uma adaptação dos sujeitos à lógica empreendedora capitalista, destituindo professores e alunos de uma formação crítica e autônoma.

Enquanto hipótese teríamos uma política neoliberal que traz, como consequência um deslocamento do trabalho docente, por meio de práticas cotidianas nas unidades escolares, essas práticas, tais como: ensino a distância, capacitação docente e aplicação e o desenvolvimento de projetos em parcerias com transnacionais, vem promovendo uma desterritorialização do trabalho docente.

A inquietação que originou essa investigação ocorreu durante o trabalho docente desenvolvida junto a rede de ensino técnica do estado de São Paulo, onde atuo desde 2014. No cotidiano da atividade foi se construindo algumas percepções que em um segundo momento deram origem a fatores que poderiam ser mais bem explorados em um trabalho de doutorado.

Dentre esses fatores: a contratação docente por hora/aula frente a discentes que permaneciam o dia todo institucionalizados nas unidades escolares; o elevado grau de burocratização e imposições de algumas práticas pedagógicas típicas do que

acreditamos ser fruto de políticas orientadas por organismos internacionais; práticas organizacionais típicas de repartições particulares que são cobradas aos alunos, incluindo o desenvolvimento de novas ferramentas voltadas ao mundo corporativo; a falta, ou mesmo a completa alienação por parte dos docentes em aceitar de imediato qualquer tipo de iniciativa a ser aplicada nas unidades de ensino, não havendo qualquer tipo de discussão do impacto das mesmas na formação discente e no desenvolvimento do trabalho docente; a pouca capacidade de organização coletiva dos docentes, desde a reivindicação, até a organização mais cotidiana e simples para atividades interdisciplinares; e, por fim, a completa falta de trabalhos acadêmicos sobre a rede de ensino técnica do estado de São Paulo, principalmente sob uma perspectiva mais crítica.

Desta forma acreditamos que está em curso no CPS um deslocamento do trabalho docente ao mesmo tempo que há, cada vez mais, a intromissão de políticas neoliberais que se materializam nas unidades de ensino por meio de um projeto institucionalizado, porém velado, por parte do governo estadual e da autarquia do CPS. Esse deslocamento do trabalho docente é entendido por nós enquanto uma diminuição do trabalho precípua do docente frente a condução do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma está em curso, na rede de ensino do CPS, uma série de mecanismos que são operacionalizados via políticas neoliberais com o objetivo de destituir o docente de seu desempenho histórico de lugar de sujeito dentro do espaço escolar.

Esse processo vem gerando, enquanto tese, uma desterritorialização do docente em suas unidades de trabalho, tendo como movimento concomitante e oposto a territorialização de empresas, sobretudo transnacionais, no dia-a-dia da formação do aluno.

Do ponto de vista metodológico a investigação foi desenvolvida da seguinte maneira: primeiramente compreendeu-se a nova razão do mundo, definida neste trabalho como o ideário social neoliberal e sua construção ao longo das últimas décadas, sua influência no Brasil, sobretudo nas políticas educacionais e consequentemente a sua aplicação na rede técnica de ensino do estado de São Paulo.

Concomitantemente a isso averiguou-se o papel do Estado nesse processo, para, em seguida em seguida, evidenciar os motivos da ampliação da oferta no número de vagas ofertadas no CPS no período de 2002 a 2017 e as consequências dessa ampliação no território paulista por meio de análise de dados secundários, organizados por meio de mapas temáticos e literatura acerca do tema. Posteriormente uma observação e levantamentos em campo e visitas às instituições de ensino da região metropolitana de São Paulo, fundamentando a ideia de que as políticas neoliberais

adentram as escolas sem qualquer debate ou mesmo conhecimento por parte dos docentes que somente operacionalizam e legitimam as práticas neoliberais dentro das salas de aula por meio de capacitações e narrativas construídas ao longo do trabalho docente.

Com a mundialização econômica e o modelo de produção flexível houve padronizações em diversos setores, inclusive nos territórios que passam a ser cada vez mais normatizados. Identifica-se assim que a “educação” e a educação técnica, são imprescindíveis a esse novo período de acumulação do capital, via financeirização da sociedade, por meio da formação específica e voltada quase que exclusivamente ao mercado. O termo “acumulação flexível” foi cunhado por Harvey para designar as mudanças nos padrões produtivos e no modelo econômico dentro do modo de produção capitalista. Essas mudanças são engendradas sobretudo a partir dos anos de 1970. Nas palavras do autor

A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento de emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (HARVEY, 1989, p. 140)

Essas mudanças também chegam às redes de ensino, uma vez que são as novas gerações quem mais rapidamente são condicionadas a se adaptar aos novos ritmos de trabalho. A chamada modernização, classificada assim para mascarar um ideal de mundo capitalista, com valores e códigos morais que só podem se desenvolver enquanto um modelo de sociedade-mercadoria que combine crescimento econômico e acumulação de capital, portanto, também desigual, tem nas redes de ensino seu espaço privilegiado para construir, nas novas gerações, cidadãos consumidores prontos e preparados para a concorrência, contratos trabalhistas cada vez mais instáveis e precários.

Esse ideário vem do modelo social vigente na grande maioria dos países ocidentais que tem o neoliberalismo enquanto padrão econômico para a sustentação do atual estágio de acumulação do capital. Para o esclarecimento do que vem a ser esse ideário neoliberal, nos valem de alguns autores, todavia é na obra de Darnot e Laval intitulada “A nova Razão do Mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal” que o neoliberalismo será interpretado enquanto

Não apenas uma resposta a uma crise de acumulação, ele é uma resposta a uma crise de governamentalidade[...]ele mostra que aquilo que chamamos, desde século XVIII, de “economia” está no fundamento de um conjunto de dispositivos de controle da população e de orientação das condutas “a

“biopolítica”) que vão encontrar no neoliberalismo uma sistematização inédita. Com este último, a concorrência e o modelo empresarial constituem um modo geral de governo, muito além da “esfera econômica” no sentido habitual (DARNOT e LAWAL, 2016, p. 26).

Esses dispositivos de controle que Foucault chamou de “governamentalidade” - debatido nesta tese no 4º e último capítulo - tem nos micro poderes seu principal trunfo de ação, se valendo de instituições dotadas de recursos de controle, dentre elas, a escola, entendida aqui enquanto um micro território, espaço e escala basilar para estruturar esse ideário social denominado de “neoliberalismo”. Dessa forma, compreende-se a ampliação do ensino técnico enquanto uma política direcionada ao capital e sua reprodução, se valendo da infraestrutura pública instalada qualificando uma mão-de-obra que em sua maioria será desprovida de senso crítico.

Neste sentido a ampliação da rede técnica de ensino do estado de São Paulo vem para atender os agentes privados do capital nacional e internacional instalados no estado mais rico economicamente da nação, a fim de vincular suas ações às demandas dessas corporações, como mão-de-obra qualificada, e um cidadão formado para o consumo e atento as habilidades, competências e valores que a sociedade capitalista contemporânea necessita. Assim forja-se um currículo pautado na formação técnica e na *Pedagogia da exclusão* em que o aluno é inteiramente responsabilizado em sua formação e futura colocação em um mercado de trabalho cada vez mais concorrido e escasso.

O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias[...]Em outras palavras o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas (GENTILI, 2013, p. 229-230).

Nesse sentido, investigação tem como preocupações principais as políticas neoliberais aplicadas na rede de ensino técnica do estado de São Paulo, o CPS, e seu impacto no trabalho docente. As políticas neoliberais na educação se configuram como parte das normatizações mundiais que objetivam criar redes de ensino aptas a atender o mercado de trabalho e a adaptação dos alunos ao *modus operandi* do capitalismo global. Segundo Souza e Mizusaki (2018)



A forma legal do Estado, que denominamos de norma, faz erigir um debate central sobre como a mediação ou a intermediação atingem este elemento epistêmico, o aspecto jurídico, a norma. (...) a consolidação da norma e de todo aparato de superestrutura se estabelece pela materialidade concreta da forma mercadoria e, portanto, perfila uma dimensão de classe, o que extingue qualquer possibilidade de autonomia (p. 513).

A tese defendida nessa investigação é a de que as políticas educacionais neoliberais aplicadas no CPS, por meio da *Pedagogia da Exclusão*, levam a uma desvalorização do trabalho docente tendo como contrapartida a ocupação desse espaço por instituições privadas, muitas vezes internacionais, que operam projetos e pensam a educação pública ao seu interesse. Esse processo ocorre pelo fato das políticas educacionais brasileiras serem influenciadas por agendas de organismos internacionais, por exemplo o Banco Mundial, cujo objetivo é, senão outro, o de adaptar todo o ensino dos países colonizados (chamados de não desenvolvidos e/ou em desenvolvimento) a experimentar ações e projetos pensados a partir de concepções e realidades estranhas ao processo histórico de desenvolvimento educacional nos países.

Para que a ampliação do capital ocorra de maneira a não encontrar, ou encontrar menos críticas ao seu desenvolvimento desigual e combinado e ao aumento das desigualdades, é necessário novos cidadãos aptos a se adaptarem a escassez de trabalho, direitos e participação ativa nos processos de decisão. Assim, como uma das hipóteses, as práticas pedagógicas esvaziadas de formação humanizadora, de senso crítico, de processos participativos e democráticos darão lugar, dentro da Pedagogia da exclusão, ao empreendedorismo, capacidade de inovação, individualidade na formação e saídas também individuais aos problemas estruturais da sociedade capitalista. Esse processo é por nós analisados a partir da categoria de mediação, sobretudo a mediação alienada classificada por Mészáros (2016) enquanto mediações de 2º ordem.

O trabalho na crítica Marxista se posta enquanto o terceiro elemento da relação sociedade/natureza. Não sendo, portanto, um fim em si, mas um meio pelo qual o indivíduo, organizado em sociedade, estabelece para extrair suas vontades e desejos mais imediatos: comer, se abrigar e se relacionar. Contudo como o ser humano, a partir de suas externalidades, vai construindo relações mais complexas com seu meio, cria pra si elementos da vida próprios do gênero humano, portanto relações mediadas, ou automediação, sendo: a escrita, a filosofia, as artes, o esporte, o conhecimento sistematizado etc.

Com a sociedade de classes estabelecida, as mediações possíveis aos seres humanos são também divididas, ficando assim renegada a classes aquilo que mais interessa ao sistema hegemônico atual.

Tudo isso leva diretamente a questão da resolução da contradição entre meios e fins, entre necessidade e liberdade. É obvio que quando a atividade vital humana é só um meio para um fim, não se pode falar em liberdade, porque as capacidades humanas que se manifestam nessa espécie de atividade são dominadas por uma necessidade exterior a elas. Essa contradição não pode ser superada, a menos que o trabalho – que, na presente relação, é um mero meio – se converta em um fim em si. Em outras palavras: só quando o trabalho se tornar uma necessidade interior para o ser humano será possível referir-se a ele como “atividade livre” (MÉSZÁROS, 2016, p. 170).

Há uma fragmentação nas mediações próprias ao gênero humano, criando assim a possibilidade de uma alienação frente a relação sociedade/natureza e o trabalho. Mészáros define essa mediação alienada em: “mediação de segunda ordem”, onde a atividade fim não é mais o desejo humano em sua plenitude, mas sim o trabalho enquanto objetivo final para se conseguir, no lugar de ser, em ter coisas e mercadorias.

Souza e Mizusaki (2018) apontam ainda que

As mediações de segunda ordem, para o autor, se estabelecem em um quadro de alienação em que o trabalho perde o sentido da vida e, efetivamente, sua constituição se estabelece de forma fragmentada alienada e alienante. Embora reconheçamos a trajetória intelectual apresentada por Mészáros, reunimos duas discordâncias, fitando com atenção e minúcia suas refrações: a primeira se refere ao conceito de segunda natureza. A trajetória e o devir histórico do homem se corporifica em sua ação metabólica com o mundo e, seu trabalho, não se realiza como segunda natureza, mas o homem em se fazendo enquanto tal, o homem é a natureza que pensa e determina sua trajetória histórica enquanto tal, sua hominização é histórica, social e natural. A dualidade do homem como segunda natureza é o pressuposto para negar sua trajetória destrutiva de si mesmo nos processos metabólicos que realizada sob a égide do capitalismo. Assumir que o homem é natureza que pensa e se constitui como história social, indissociada e simultaneamente, como história da natureza é estabelecer o sujeito histórico que o é no mundo em sua plenitude. A segunda se refere a mediações de segunda ordem, que para Mészáros corresponde às atividades alienadas e privadas de sentido e vida. A questão inicial é se este mecanismo não se desenvolve como uma interpretação dualista: alienado e não alienado, consciência e não (falsa) consciência e o quanto isso perde significado, sobretudo no devir histórico e, particularmente, na concepção de trabalho. (...) O que Mészáros chama de “mediação de segunda ordem” se configura em uma intermediação (metáxy). Etimologicamente inter(entre)mediação; que interfere; de estar entre; interna a si mesma, que está no meio de suas coisas, o que se configura exatamente como isolamento do sujeito concreto em relação ao mundo e às condições reais de existência (alienação). O trabalho alienado é apenas uma intermediação do homem na natureza no sentido prático-teórico, uma vez que sua ação é intermediária, não conclusa, não completa, sem passagem, sem transformação de sua consciência (SOUZA; MIZUSAKI, p.515 e 517).

Num primeiro momento esse tipo de discussão interessa mais à esfera da educação e também a Geografia, e mais especificamente a Geografia Econômica e

regional, tem mais a contribuir com a investigação no que se refere às transformações socioeconômicas. Além disso, o campo das políticas públicas tem total relação com questões econômicas e seu arranjo no espaço brasileiro.

O recorte de análise no que se refere o trabalho docente no CPS ficou circunscrita à Região Metropolitana de São Paulo, localização em que houve o maior aumento no número de unidades de ensino técnico do CPS, chegando a mais de 50% das novas unidades durante o período de expansão (2002-2017). Esse recorte se justifica pelo fato de a Região Metropolitana apresentar, do ponto de vista socioeconômico, uma maior dinamicidade, e, segundo Lencioni (1998) é a localidade de comando dos agentes nacionais e internacionais do capital financeiro.

Para iniciar a exploração da problemática ligada ao trabalho docente no CPS há que se compreender o papel dos padrões produtivos de acumulação capitalista, uma vez que a maneira de produzir, historicamente construídas, ditam as regras dos modelos educacionais em todo o mundo. Desta maneira, a primeira tarefa da pesquisa é a de apresentar o Neoliberalismo e, subsequentemente, de acumulação flexível. Essa discussão será realizada levando em consideração seu padrão produtivo e modelo econômico anteriores, quais sejam: fordismo e Keynesianismo.

Feita essa análise, procuramos averiguar a mudança dos padrões educacionais frente ao novo modelo societário que se instaurou a partir dos anos de 1970 e que no Brasil ganha força nos anos de 1990 conhecido por neoliberalismo e suas políticas educacionais, e como o ensino técnico acabou sendo imerso rapidamente naquilo que consideramos ser a destruição da educação voltada a emancipação humana.

Diante disso, alguns questionamentos podem ser levantados: se a política hoje é influenciada, como sabemos, pelo capital financeiro nacional e internacional, inclusive com grande aporte financeiro nas campanhas eleitorais, por que a educação estaria de fora dessa influência? Como essas políticas, estranhas a visão dos educadores preocupados com uma sociedade menos desigual, adentram as instituições, e quais as consequências aos educadores? Poderíamos entender que como principal consequência dessas políticas neoliberais nas unidades do CPS vem acarretando um deslocamento do docente com relação a sua atividade precípua na escola, o ensinar?

Para o desenvolvimento desta tese e a elucidação dos questionamentos por nós levantados, foi necessário a compreensão dos conceitos de neoliberalismo, padrão produtivo, educação integral e educação de tempo integral; eixos de desenvolvimento; região econômica; e das categorias de mediação, trabalho e território.

Durante o desenvolvimento de um trabalho científico nos deparamos com diversos fenômenos que, pela lente da razão, damos o nome de conceitos. É quando classificamos algo ou fato para diferenciá-los. Para a classificação em conceitos a

ciência precisou ir a fundo na essência dos fenômenos, se valendo da razão, mas também de regras que foram do singular ao universal.

O conceito é diferente da palavra que pode lhe auferir uma forma linguística, pois ele é o conteúdo significativo dessa, assim como, ele é diferente do objeto ao qual se refere, pois ele é o seu correlato intencional, ou seja, é a determinação e representação de algumas das características do objeto pela consciência (BERNARDES, 2011, p.41).

Assim conceito é uma forma superior abstrata de pensamento, carrega em si características gerais dos fenômenos da realidade, uma elaboração da consciência que representa o fenômeno estudado e carrega um significado.

Diferentemente, as categorias são utilizadas para características gerais e mais universais, tanto no tempo como também no espaço, inclusive esses últimos (tempo e espaço) são categorias. Os mamíferos vivem num tempo delimitado e num espaço circunscrito. Assim as categorias seriam leis primeiras e irreduzíveis. São buscadas na realidade e formuladas a partir da realidade.

A categoria é a determinação dos aspectos fundamentais daqueles eleitos para os conceitos[...]identificamos a categoria como certa definição para os modos de ser, que é antes de tudo destacar aquilo que é fundamental para o ser-no-mundo (BERNARDES, 2011, p.42).

## Segundo Souza

As categorias podem ser definidas como instrumentos universais de análise dadas suas mediações materiais na existência humana. As categorias não encerram uma perspectiva de tempo cronológico em si, mas de tempo histórico-teórico, uma representação relativa da e na realidade humana. Assim, estes instrumentos não engendram uma realidade, como concebia Kant de característica essencialmente subjetiva e é neste sentido que Marx & Engels, em Ideologia Alemã conferem uma crítica a esta concepção idealista apontando a função prático-social de determinadas formas de consciência, independentemente de serem falsas ou verdadeiras. Engendradas objetivamente pela realidade, referem-se a uma construção teórica do pensamento humano sobre a materialidade da natureza humana, em sua essencialidade. A dimensão não cronológica se estabelece pela concretude do tempo histórico-teórico que transpassa o tempo cronológico, ou seja, as categorias são construídas a luz da existência humana e das formas de pensar sobre esta existência. Numa palavra: as categorias são concretudes histórico-teóricas em um tempo cronológico segundo determinado estágio de desenvolvimento humano. Em Marx, “as categorias são formas de ser, determinações da existência” (MARX, 1983, p.189), o que implica não se constituírem a partir de “conceitos abstratos”, ao contrário sua dimensão prático-histórica é que permite a elaboração conceitual, como representações ontológicas da realidade, por exemplo, a propriedade privada. Neste sentido, a categoria espaço só pode ser entendida na perspectiva de projeção humana, no sentido de busca de sua existência sobre o mundo e a concretude desse processo, o movimento, engendra o território, cujas relações sociais de poder capitalistas determinam novo conceito: propriedade privada. As categorias não apresentam existências independentes ou formas naturais e linearmente

“históricas” são, efetivamente, mediadas por condições concretas de existência e do pensamento sobre esta mesma existência (SOUZA, 2008:15-16).

Vale destacar que conceito e categoria são inerentes ao processo de fazer ciência. Cada ramo da ciência, em qualquer grande área, traz consigo sua História do desenvolvimento dos conceitos e categorias mais utilizadas naquilo que cada uma busca de compreensão, seu paradigma.

Deve-se destacar a importância na Geografia do conhecimento empírico, uma vez que a Geografia reafirma que as dinâmicas socioeconômicas não são estáticas, pelo contrário, são dinâmicas. Portanto, a teoria serve para instrumentalizar o pesquisador para que ao sair para as atividades empíricas/de campo esse possa afrontar e relacionar com o que tomou com o conhecimento teórico, podendo assim vislumbrar novas descobertas e novas maneiras de analisar o seu objeto. Ao longo de um trabalho extenso como este as investigações e análises podem-se promover simultaneamente. É conexo registrar que a saída a campo não interrompe a busca de conhecimento teórico.

Os trabalhos de campo têm por objetivo entrar em contato com os principais envolvidos de maneira mais direta, no caso dessa tese; docentes, coordenadores, diretores e coordenadores de projetos, além do nosso cotidiano em todas as semanas em uma das mais de 200 unidades de ensino técnico do CPS. Documentos, notícias e levantamento em fontes secundárias também fazem parte da metodologia utilizada no trabalho e estão demonstradas tanto no corpo do texto como também em anexo.

O trabalho está organizado em quatro (4) capítulos. No primeiro (1º) busca-se compreender o padrão produtivo denominado de acumulação flexível junto ao modelo societário neoliberal, averiguando como a mundialização econômica o impulsiona. Ainda no primeiro capítulo tem-se o objetivo de compreender as políticas neoliberais na educação brasileira e como essas se articulam em discurso e ações nas redes públicas de ensino por meio da “pedagogia da exclusão. O ensino técnico é basilar para a compreensão dessas políticas, para tanto se buscou uma análise histórica da estruturação desse tipo de ensino no país, sobretudo voltado ao ensino médio e se valendo da ideia de educação integral e educação de tempo integral. Se conclui o capítulo destacando o ensino técnico do Centro Paula Souza.

No segundo (2º) capítulo as análises estão voltaram aos reais razões da ampliação da rede técnica de ensino do CPS, no período de 2002 a 2017, considerando que durante esse período o estado de São Paulo foi governado pelo mesmo grupo político envergado às políticas neoliberais.

A averiguação da ampliação leva em conta as mudanças nos padrões produtivos desencadeados pela chamada 3ª Revolução Industrial, e sua influência, por meio do capital financeiro nacional e internacional, em todo o estado de São Paulo. A Região Metropolitana de São Paulo, nesse cenário, passa por uma reconfiguração se postando como espaço não mais de concentração produtiva industrial (como foi durante a segunda metade do século XX), mas enquanto um espaço de mando das atividades financeiras de capital nacional e internacional por meio de conexões estabelecidas com todo o mundo, exercendo assim sobre sua a região de Campinas, Rio Preto, Sorocaba e São José dos Campos, com plantas nacionais e de transnacionais industriais e da agroindústria,

O terceiro (3º) capítulo tem na categoria de mediação seu norteador enquanto apontamento teórico para a atividade laboral docente no CPS. Para tanto o principal referencial será Mészáros em sua obra *“A teoria da alienação em Marx”*. Partimos do pressuposto que toda relação sociedade natureza, ao longo do desenvolvimento da história humana é sempre intermediada pela mediação, uma ação para aquilo que o ser humano tem enquanto desejos mais imediatos: se alimentar, se abrigar, se relacionar com outros seres humanos etc., além de necessidades mais próximas ao gênero humano e que são construídas ao passo que a complexidade humana se desenvolve, exemplo: artes, literatura, filosofia, esportes etc.

Com isso deriva uma segunda mediação, essa classificada, segundo Mészáros, de “mediação de segunda ordem”, alienada e fragmentada pelo capitalismo contemporâneo. Assim, o trabalhador expropriado de seus meios fica preso a um tipo de trabalho muitas vezes estranho às suas necessidades humanas, sendo voltado somente a uma atividade fim com a finalidade desse se reproduzir economicamente.

Ergue-se assim uma sociedade cujo objetivo não é o desenvolvimento do gênero humano alcançados por meio do trabalho, e sim o de acumular capital para conseguir ter, em vez de ser, coisas e objetos. O capítulo é finalizado com a sistematização e apresentação resultante do formulário confeccionado aos docentes do CPS e o perfil dos docentes, coordenadores e diretores que participaram do questionário.

Por fim o quarto (4º) é dedicado as informações realizadas em campo. Trata-se, portanto, de um capítulo mais empírico e todo ele analisado a luz das contribuições teóricas e de fontes secundárias (feito o segundo capítulo no que se refere a ampliação do CPS). O discurso dos docentes, coordenadores, coordenadores de projetos e diretores é analisado levando em conta as políticas neoliberais implementadas na rede de ensino do CPS (pedagogia da exclusão) e as possíveis mediações alienadas que se estabelecem, e de certa forma se consolidam, nas escola por meio de diversos vetores

políticos, midiáticos e econômicos que adentram as unidades e são implementadas sem muitas vezes o devido debate e a devida percepção por parte dos docentes do CPS.

A tese também conta, além desses quatro (4) capítulos e dessa introdução, das considerações finais, das referenciais bibliográficos, apêndices divididos em apêndice (A) onde consta o formulário aplicado junto aos docentes do CPS a fim de extrair um perfil dos mesmos, e apêndice (B) com os questionários aplicados aos docentes, coordenadores, coordenadores de projetos e diretores nas unidades de ensino do CPS. Além dos anexos, também divididos, sendo o anexo (A) voltado aos destaques do CPS, por meio de suas mídias a parcerias firmadas com empresas, sobretudo transnacionais; anexo (B) onde consta as listas com os melhores desempenhos das escolas técnicas na avaliação do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e em vestibulares de universidades públicas em todo o país; e, por fim, o apêndice (C) com o plano de carreira dos docentes e funcionários do CPS instituído por lei complementar em 2014.

## Capítulo 1

### **A razão Neoliberal frente as bases produtivas do capitalismo e os ensinos integral e profissional no Brasil**

*Na era neoliberal a educação visa a formação do assalariado ou, de modo mais geral, do “ativo” cuja existência parece se reduzir à aplicação de conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade considerada socialmente útil. Não tendo como perspectiva nada além do campo das profissões e das atividades existentes, ela fecha o homem em um presente ao qual ele deve se adaptar custe o que custar, excluindo a utopia de uma libertação. Segundo a expressão muito bem colocada de André Tosel, estamos na era da escola “desemancipadora”*

**Laval, p. 64, 2019.**



Neste capítulo discutiremos o que vem a ser entendido enquanto práticas e políticas neoliberais. Partiremos dos conceitos de globalização, julgamento estruturante na ocidentalização mundial das últimas décadas e seu impacto nas relações produtivas e as origens da chamada “acumulação flexível”, padrão produtivo oriundo da chamada terceira Revolução Industrial, seu modelo societário, o “Neoliberalismo” e seu antecessor, o “Liberalismo Clássico” passando pelas políticas de cunho Keynesianas e o controle da acumulação de capital no período.

Na segunda e terceira parte do capítulo associamos o conceito de acumulação flexível ao de educação integral e como esta vem sendo entendida e debatida no Brasil, tanto em suas ações quanto em suas concepções. Nas últimas duas partes a educação técnica é o tema central, assim procuramos dar destaque ao seu desenvolvimento no país, partindo de uma educação voltada aos menos desprovidos de segurança social, até sua reformulação nos anos de 1930, e a formação da mão de obra para o espaço urbano e Industrial. Trata-se de um capítulo teórico, portanto a metodologia utilizada será o levantamento bibliográfico sobre as temáticas destacadas o que nos dará fundamentação e um encadeamento para o desenvolvimento do trabalho, sobretudo nos capítulos posteriores.

### **1.1. A modernidade sistêmica: a ocidentalização do mundo**

Para um entendimento das políticas educacionais brasileiras, faz-se necessário um esclarecimento das principais mudanças engendradas na natureza do sistema capitalista, e, como esse sistema molda as diferentes redes de educação por meio de suas políticas internacionais. A que serve à educação? Uma questão que precisa ser considerada levando-se em conta que o sistema capitalista, como um todo, depende dessa importante dimensão, a educação e sua institucionalização. Nessa perspectiva, Mézáros (2008) discorre que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉZÁROS, 2008, p. 35).

Nessa curta, porém rica passagem, Mézáros coloca dois pontos importantes no debate da funcionalidade da educação, sobretudo, na sociedade capitalista. De um lado

as redes de ensino fornecem mão de obra para a reprodução e ampliação do sistema, operando conhecimentos técnicos a serviço da produção, principalmente, a produção industrial, e, por outro, a educação serve como geradora e produtora de costumes e hierarquias sociais, legitimando o discurso capitalista da diferenciação de classes, em uma perspectiva naturalizante.

Harvey (1989) elenca três características principais do modo de produção capitalista. Seus princípios seriam: o capitalismo é orientado pelo crescimento; esse crescimento se apoia na exploração do trabalho; e, se fundamenta e se prolonga baseado na tecnologia e dinamicidade.

Um modelo que necessita se expandir na exploração do trabalho usando a tecnologia para mudar suas relações produtivas, precisa, constantemente, de novos “modelos” de pessoas, cada vez mais acostumadas e creditadas a aceitar as transformações impostas.

Esse modelo de sociedade, na qual Marx denominou de modo de produção capitalista, tem na História Moderna e Contemporânea seus principais fundamentos: sistemas coloniais; sistemas imperialistas; geoeconômicos; e geopolíticos, isso atrelado à constante expansão dos mercados, da industrialização, urbanização, e da ocidentalização. As contradições e disputas fazem parte de todo o processo, uma vez que guerras, conflitos e revoltas emergem, revelando suas articulações e tensões (IANNI, 1995).

A ampliação do capitalismo veio acompanhado de uma série de arranjos, nas mais variadas dimensões da sociedade, sobretudo, nas econômicas, políticas e culturais. Podemos afirmar que a ideia de moderno foi utilizada para colocar tudo e todos que não faziam parte de suas relações, na condição de atraso. A Revolução Francesa e a Independência Americana foram os principais acontecimentos que alavancaram os ideais Iluministas, originando a ideia de progresso e desenvolvimento aos mais remotos cantos do planeta. Diferentes formas de sociedade passaram a ser influenciadas ou desafiadas por aquilo que Ianni (1995) chamou de “Ocidentalização do Mundo”.

Moderno e atrasado, Metrópole e colônia, desenvolvidos e subdesenvolvidos, primeiro, segundo e terceiro mundos são todas expressões cunhadas a partir do prisma da modernização, principalmente, de seus basilares polos de irradiação: Estados Unidos da América e Europa Ocidental, assim entende-se que:

“A tese da modernização no mundo sempre leva consigo padrões, valores e instituições predominantes na Europa Ocidental e nos Estados Unidos. É uma tradução da ideia de que o capitalismo é um processo civilizatório não só “superior”, mas também mais ou menos inexorável. Tende a desenvolver-se pelos quatro cantos do mundo, generalizando padrões valores e Instituições ocidentais. É claro que sempre acomoda ou combina com os padrões, valores e

instituições com as quais se defronta nas mais diferentes tribos, sociedades, nações, nacionalidades, culturas e civilizações (IANNI, 1995, p. 77).

Nesse vai e vem de relações pautadas pela modernidade, países, regiões e pessoas que não se adaptam, mesmo que por resistência, são consideradas um “não moderno”, uma pessoa (ou grupo de) que não domina as “urbanidades” da vida moderna, e, portanto, não mereceriam seus privilégios. Uma tese linear e não isenta de um determinismo geográfico, ou mesmo de uma espécie de darwinismo social, em que a adaptação se faz pelo parâmetro das sociedades dominantes (IANNI, 1995).

A evolução progressiva, presente no ideário da modernização universal, seria um desdobramento inevitável do capitalismo, entendido enquanto um processo civilizatório. Esse “progresso civilizatório” é realizado, na atualidade global das relações capitalistas, pelos sujeitos sociais e pelos sistemas de agentes econômicos e insitucionais: empresas transnacionais; organizações internacionais e multilaterais, narcotráfico, terrorismo, o G8 (Grupo dos oito países mais industrializados), a ONU (Organização das Nações Unidas), o FMI (Fundo Monetário Internacional), a FAO (Food and Agriculture Organization), a OIT (Organização Internacional do Trabalho), a AIEA (Agência Internacional de Energia Atômica) etc (IANNI, 1995).

Há maneiras/prismas de se enxergar essa evolução do sistema, a ideia de ciclos nos parece a mais coerente, especificamente, se considerarmos os ciclos econômicos, que trazem consigo momentos de expansão dos domínios territoriais do capital ao longo da História, assim como seus momentos de crises, ou baixa expansão das relações capitalistas. Por fim, períodos em que o sistema se depara com outras maneiras/formas de organizar a sociedade.

Autores como o Russo Nikolai Kondratieff (1892-1938) reaparecem com vigor no cenário acadêmico justamente por considerar o sistema capitalista enquanto ciclos. Kondratieff é tão enfático em seus argumentos que classifica quatro (4) estágios que completariam um ciclo completo do sistema, nomeando cada um desses com nomes de estações sazonais, tamanha é sua convicção.

Outro autor que interpreta o capitalismo valendo-se de ciclos em suas análises é o economista Italiano Giovanni Arrighi (1937- 2009). Com contribuições principalmente de Fernand Braudel, Arrighi, em sua premiada obra *O longo século XX*, suscita que poderíamos considerar uma análise comparativa do que ele chama de sucessivos ciclos de sistemas de acumulação, buscando, assim, compreender “os padrões ocorrência e evolução, que se reproduzem na atual fase de expansão e reestruturação sistêmica, além da atual fase de expansão financeira” em curso (ARRIGHI, 1996).

Diferentemente dos ciclos curtos de Kondratieff, para Arrighi os mesmos são sobrepostos e podem ser interpretados por meio de quatro grandes períodos ou quatro padrões de evolução e acumulação. Para o autor seriam ciclos sistêmicos de acumulação, são eles: ciclo genovês, do século XV e XVI; um ciclo holandês, século XVI até o XVII; um ciclo britânico, século XVIII até o XX; e um ciclo norte americano, iniciado no século XX e ainda em curso.

Uma das teses da obra de Arrighi sugere que o sistema capitalista se desenvolveu, além dos ciclos, por meio de uma dualidade. A reprodução e ampliação dos fluxos de trocas no sistema, iniciado nas cidades – estados Italianas no século XII, sobretudo Veneza e Gênova, foi possível graças a um mercado de caráter expansionista juntamente a uma estrutura estatal fortemente territorialista. Graças a essa dobradinha (mercado expansionista e estrutura territorial), o capitalismo encontrou segurança para se lançar além-mar em sua incessante busca por novos fluxos seguros que possibilitassem as trocas materiais e culturais. Segundo o autor, esses processos ocorreram com mais vigor na Europa onde:

Esses componentes do capitalismo fundiram-se na poderosa mescla que impeliu as nações europeias à conquista territorial do mundo em formação de uma economia mundial capitalista poderosíssima e verdadeiramente global. Por essa perspectiva, a transição realmente importante, que precisa ser elucidada, não é do feudalismo para o capitalismo, mas a do poder capitalista disperso para um poder concentrado. E o aspecto mais importante dessa transição é a fusão singular do Estado com o capital, que em parte alguma se realizou de maneira mais favorável ao capitalismo do que na Europa (ARRIGHI, 1996, p. 11).

Nesta perspectiva, mercado e estados nacionais crescem e se desenvolvem conjuntamente, formando então as duas grandes hegemonias do sistema. Portanto, todo poder é expansionista e o círculo virtuoso engendra um poder territorial de pessoas e dinheiro acumulada por meio da tributação. Essa junção consolidou na Europa uma aliança entre poder territorial e capital. Para Fiori (2009) - autor que não compartilha da teoria do sistema mundo, na qual Arrighi corrobora - considera que essa foi a grande diferença europeia para com os outros impérios, sobretudo, os asiáticos.

Tanto Fiori (2009), quanto Arrighi (1996), concordam que essa contraditória genealogia do sistema capitalista tem sua origem nas cidades estados italianas de Veneza e Gênova, referente aos primeiros ciclos sistêmicos de acumulação. Para os autores, enquanto Veneza teve seu crescimento com base no princípio do espaço-dos-lugares, se especializando nos serviços de proteção, a cidade de Genova se voltou ao espaço dos fluxos, na compra e venda de mercadorias. Dessa combinação ergue-se o conceito de moderno sistema interestatal, basilar ao sistema capitalista. Nota-se que o

adjetivo “moderno” aparece pela primeira vez e caracteriza um *modus* bem particular de organização social fruto direto do renascimento europeu, mas que se valeu de características feudais para seu desenvolvimento.

O ponto de cisão entre os autores está no fato de que, para Arrighi (1996) as cidades estados italianas são os pontos de partida para a internacionalização do poder do capital, já para Fiori (2009), esse ponto de partida está nos Estados-economias-nacionais desenvolvidas pelos europeus, não mais interessados em simplesmente destruir os territórios, e sim subjugar-los economicamente.

Com escassez de recursos naturais e terras para a expansão de seu mercado, os governantes europeus valem-se mais uma vez do mercado financeiro (banqueiros) para expandir seus domínios, enquanto que esses últimos viam na expansão territorial ativos para aumentar seus lucros. “O poder (guerra), a moeda e o comércio não são novidades, porém a que diferencia no caso europeu foi primeiro a necessidade de conquista induzir e depois se associar as necessidades do lucro” (FIORI, 2009, 168).

Os séculos XVII e XIX são marcados pela extraordinária expansão tanto no mercado, como também de domínio territorial europeu. A ocidentalização do mundo veio carregada de uma enorme gama de características do longo processo de acumulação e evolução do sistema capitalista, evolução que passou por ciclos baseados, como vimos, em relações interestatais, hora territoriais, hora mercantis, hora os dois juntos e se complementando. A ideia de moderno diz respeito, estritamente, a esse longo processo de acumulação de poder europeu, ficando todo o restante renegado ao atraso.

A modernização tem por base os princípios da teoria da “mão invisível” desenvolvida por Adam Smith, IANNI (1995). Corroboramos com essa afirmação, na medida em que entendemos o Liberalismo, principalmente o econômico, enquanto principal tese defendida e aplicada na primeira grande fase de expansão e reprodução do capital a partir de meados do século XIX. Para o mesmo autor, o que distingue o neoliberalismo de sua derivação linguista é seu descaso com a soberania nacional. Desloca-se essa soberania em prol de uma acumulação mais flexível, desregulada, desestatizada, privatizada e regionalizada em âmbitos globais de produção, circulação e consumo (IANNI, 1995).

A retomada mais eloquente do sistema capitalista na atualidade, segundo (IANNI, 1995) é o período pós Segunda Guerra Mundial. Para o autor, muitos analistas, inclusive ele, começam a considerar que havia um movimento forte de internacionalização do capital, e que esta internacionalização alterava profundamente as condições pré-existentes de reprodução do capital nacional, ao ponto de outro importante pensador, o Geógrafo Milton Santos (2015), frisar que os territórios nacionais, principalmente de países dependentes de tecnologias, se transformam em

“Territórios Nacionais de economias Internacionais”. Esse movimento de internacionalização do capital foi posto em ação por dois principais agentes, exatamente em conjunto, em articulação, quais sejam: os Estados Nacionais (territorialista) e as transnacionais (fluxos de comércio). A Geopolítica da Guerra Fria (tanto por meio da diplomacia ou mesmo da força de seus exércitos) e a instalação de plantas industriais nas novas periferias do sistema foram o *modus operandi* do sistema neste período.

Durante a Guerra Fria (1946-1991) e a polarização ideológica tão já narrada e analisada pela História, o polo capitalista se direcionou para uma expansão de mercados e territórios sem precedentes, inclusive em regiões de claro domínio do chamado socialismo real, a exemplo: os tigres asiáticos e algumas regiões do leste Europeu que começam a flexibilizar sua produção voltando sua economia cada vez mais para fora do pacto de Varsóvia. “De bloqueios econômicos direcionados a economias mais fechadas, até mesmo intercâmbio econômico, o capital um elemento presente e essencial à organização e dinâmica de cada uma e de todas as economias socialistas” (IANNI, 1995. P49).

Esse fenômeno de penetração das relações econômicas, típicas do capitalismo em economias socialistas, é entendida pelo autor enquanto uma mudança nas orientações produtivas. Na produção pré-internacionalização do capital de qualquer tipo de bens para atender o mercado interno desses países, há a “industrialização substitutiva de importações”, enquanto que após a internacionalização o que há é “industrialização orientada para exportação”. Esse movimento é seguido de uma padronização jurídica e de normas, desestatização, privatização e desregulamentação

O capitalismo continua a ter suas bases nacionais, entretanto, essas já não mais determinantes aos princípios do capital, apesar de seu papel fundamental de “abrir as portas” a acumulação internacional. Monopólios e Oligopólios agora são estruturados para atingir, controlar e dominar mercados cada vez mais longínquos e padronizados.

Todo esse movimento gera uma internacionalização nas relações produtivas, agora numa velocidade de informação e transporte ancorada no desenvolvimento da microeletrônica, robótica e automatização do processo produtivo. Milton Santos traduz todo esse movimento como sendo uma unicidade técnica que gera uma “unicidade da mais-valia e mercados globais, que juntos mundializam a produção, o produto, o dinheiro, o crédito, a dívida, o consumo, a Política, a cultura. Esse conjunto mundializado merece o nome de globalização” (SANTOS, p204, 2014).

No plano econômico é necessário, também, uma readequação a esse novo modelo de acumulação de capital. Ideias maturadas na segunda metade do século XIX ganham terreno e se consolidam no espaço com mais força a partir dos anos de 1970.

O Neoliberalismo tem a tarefa de “limpar o terreno”, varrer os resquícios de forças e formas que, na visão neoliberal, atrapalhariam sua implementação.

### 1.1.1. As origens da acumulação flexível: o “novo” liberalismo econômico

Conceituamos o neoliberalismo enquanto um modo de vida para além de um modelo econômico e próprio do sistema capitalista. O termo neoliberalismo faz alusão a outro modelo econômico, que, neste caso, trata-se do liberalismo do final do século XIX e começo do XX. Esse recebe o nome de neoliberalismo, um conjunto de normas que ganha terreno, ou melhor, que sai do campo das ideias e se territorializa no espaço a partir da década de 1970. Os primeiros países a aderirem as políticas de cunho neoliberais foram tiranias, ditaduras das mais violentas, e, portanto, a imposição do neoliberalismo deu-se de maneira totalitária no Chile, Argélia e Indonésia. durante os anos de 1970 (DARNOT e LAVAL, 2016).

A expansão do mercado mundial, no período de 1950 e 1970, conhecido como os “anos dourados” da economia de mercado, foi fortemente regulado. O mercado regulado para muitos era o futuro do sistema, que só enxergavam crescimento econômico e desenvolvimento por meio de mecanismos e regras rígidas, vislumbrando um futuro de governo forte e mundial. Todavia, a doutrina Truman da guerra fria não suportou um forte abalo no mercado das *commodities*, principalmente no preço do petróleo, revelando ao mundo o quanto a regulamentação poderia não ser tão sólida como se pensava, ao passo que, ideários liberais, típicos do final do século XIX, assentaram uma dura realidade a ordem mundial estabelecida no pós-guerra. Esses ideários:

À luz dessas sólidas provas, talvez pareçam surpreendentes o súbito ressurgimento, na década de 1980, das crenças típicas do século XIX no mercado auto-regulado, bem como a redescoberta contemporânea das virtudes das pequenas empresas polos teóricos da “especialização produtiva” e da “informalização” (ARRIGHI, 1996, p. 340).

Para o autor essa “surpresa” na proliferação de teorias do século XIX não são tão surpreendentes, na medida em que revelam o histórico pendular em fases, ora de modelos mais liberais ora de sistemas mais rígidos. E continua:

Esses mecanismos informais crescem nas brechas do sistema formal, vicejam em sua ineficiência e tendem a perpetuá-la, ao compensarem as deficiências e gerarem facções e grupos de interesses dentro do sistema. As economias formais criam sua própria informalidade, sobretudo porque nas palavras de Richard Adams (1975, p.60) “quanto mais organizamos a sociedade, mais

resistente ela se torna à nossa capacidade de organizá-la” (ARRIGHI, 1996, p. 341).

O neoliberalismo é mais que um sistema político. Ele impôs ao mundo um sistema normativo, como a lógica do capital a todos, e cada vez mais influente em praticamente todas as dimensões da sociedade. A ideia de que o neoliberalismo significa pura e simplesmente uma diminuição da importância do Estado é algo limitado ao desenvolvimento histórico do capitalismo, e sua relação com o poder de Estado. Podemos falar, dependendo da classe social que pertencemos, em intervencionismo negativo. Trata-se de uma não intervenção do Estado em serviços e relações produtivas que antes o Estado participava, controlava ou mesmo monopolizava. O que define o neoliberalismo é justamente esse conjunto de relações sociais que extrapola a esfera política e econômica e tem na concorrência seu maior trunfo. (DARNOT e LAVAL, 2016).

Neste modelo de sociedade, sua originalidade está no fato de criar uma outra sociedade, com valores, códigos e modelos de acumulação diferenciados. É resultado histórico do liberalismo clássico, ou o *laissez faire*<sup>1</sup>, e, de certa forma, se opõe a seu antecessor, o keynesianismo<sup>2</sup>. Portanto, uma resposta não somente a uma crise econômica que o sucedeu, mas uma resposta a uma nova sociedade, uma nova governança (DARNOT e LAVAL, 2016).

Essa nova direção, mais flexível e aberta ao capital, podendo ser entendida enquanto uma internacionalização da economia e dos processos produtivos numa escala geográfica sem precedentes na História, entendida como mundialização, é também interpretada de maneira a colocar questionamentos. Recorrendo aos elementos da História e, principalmente, comparando períodos econômicos passados e os mais atuais, Batista Jr (1998) delinea o atual movimento socioeconômico da sociedade como uma internacionalização da economia e defende que a globalização, defendida por muitos, encontra-se circunscrita a condicionantes mais de cunho nacionais e bem delimitados. Em sua obra “*Mitos da Globalização*” o autor defende a tese de que a globalização, de início ainda no século XV está longe de atingir uma “liberdade” econômica e produtiva. Para ele, o atual momento do sistema capitalista

---

<sup>1</sup> Termo em francês que significa “deixe fazer”, utilizado em referência ao pensamento do liberalismo econômico que defende a economia livre de intervenções governamentais. A principal defesa das ideias de livre mercado surgiu pelo economista e pensador escocês Adam Smith. Ele defendia que as pessoas agiam com interesses próprios, mas que acabavam por beneficiar uns aos outros, mesmo sem a intenção. O resultado dessas ações concebia o mercado, com a realização do comércio de produtos e serviços entre todos. Disponível em <[www.dicionariofinanceiro.com](http://www.dicionariofinanceiro.com)>. Acessado em 22.11.2017.

<sup>2</sup> O keynesianismo é uma doutrina ativista, que preconiza a ação do Estado na promoção e sustentação do pleno emprego em economias empresariais. Ele dialoga, mas não se confunde com outras doutrinas, que se apoiam em princípios teóricos e prioridades políticas diferentes. IN: Fernando J. Cardim de Carvalho. *Keynes e o Brasil. Economia e Sociedade*, Campinas, v. 17, Número especial, p. 569-574, dez. 2008.



apresenta características sem dúvida de uma internacionalização marcante na sociedade, sobretudo na flexibilidade produtiva e dos fluxos organizacionais, entretanto, no que diz respeito às aberturas econômicas e movimentos migratórios de capitais e pessoas, o século XXI se apresenta mais fechado em comparação ao final do século XIX.

Para justificar essa hipótese, o autor se vale de dados disponíveis do final do século XIX e começo do século, por exemplo: investimento estrangeiro, relação das exportações frente ao PIB e ativos externos, todos menores no final do século XX em comparação há um século atrás. E vai além, quando classifica a globalização enquanto uma falsa novidade, visto que:

Convém deixar claro, antes de mais nada, que a “globalização” é, sob diversos pontos de vista, uma falsa novidade. Nas últimas décadas, com a hegemonia do tipo de abordagem que prevalece nos departamentos de economia das Universidades dos EUA, o pensamento econômico distanciou-se da perspectiva histórica. Criou-se um ambiente intelectual propício para conferir ares de novidades a acontecimentos e tendências que constituem a repetição, sob nova roupagem, de fenômenos as vezes bastante antigos (BATISTA JR, 1998, p. 12).

Podemos, a partir dessas afirmações, questionar o porquê do entusiasmo e aplicação, seja no campo científico ou mesmo no político, do termo globalização ser tão usado? O próprio autor responde, afirmando que o desenvolvimento do capitalismo em ciclos, muitas vezes parecidos e pendulares, explica e justifica a aplicação de novas palavras a processos historicamente antigos, e que o entusiasmo está no fato do moderno conter sempre algo novo na história da humanidade, afim de ganhar peso econômico e político, mas que não passaria de movimentos cíclicos de expansão e dominação da civilização europeia, haja vista que:

Globalização é uma nova palavra para um processo que remonta, em última análise, à expansão da civilização europeia desde o final do século XV. A internacionalização econômica dos últimos vinte ou trinta anos tem precedentes históricos, notadamente nas décadas anteriores à Primeira Guerra. Em diversos aspectos, o grau de integração alcançado entre 1870 e 1914 é comparável, ou até mesmo superior, ao observado na economia “globalizada” do final do século XX [...] entre 1914 e 1945, as guerras, a Grande Depressão e o protecionismo, destruíram o sistema internacional da *Belle époque*, acontecimentos que bem mereceria a reflexão dos que acreditam na irreversibilidade dos processos históricos (BATISTA JR, 1998, p. 70).

Essa reversão dos processos históricos, abertura econômica frente a décadas de protecionismo keynesiano, para o autor mereceria o nome de internacionalização do capital, por meio de empresas que operam em diversos países, entretanto, mais uma vez o autor discorda da semântica utilizada, quando classifica essas empresas de

“transnacionais” apoiada em desmandos do Estado nacional. A redefinição do papel do Estado na economia, não mais como no keynesianismo de proteção social, mas sim de garantir a propriedade privada e os contratos, não mereceria o nome de “neoliberalismo”, uma vez que não traz nada de novo, e, mais uma vez, o autor compara o final do século XIX para cunhar o termo: paleoliberalismo (BATISTA JR, 1998). Para o autor, é certo que houve desregulamentação e privatizações e a remoção de barreiras econômicas, mas o Estado que já vinha crescendo desde o fim da Primeira Guerra Mundial, continua tendo importância e presença:

Nos países do G7, a média ponderada da carga tributária cresceu de 33,5% em 1978-82 para 35,9% em 1991-95. No grupo, apenas o Reino Unido registrou diminuição da carga tributária nesse período. Na França, no Japão, no Canadá e sobretudo na Itália, houve aumentos expressivos da receita pública como proporção do PIB (BATISTA JR, 1998, p. 45).

O último mito que o autor defende em sua pequena obra (em números de linhas, mas de profunda capacidade de análise) é o das transnacionais. Protegendo a tese de que essas empresas operam em diversos mercados mundo afora, impondo seu poderio econômico e político por meio de suas filiais, em economias de países mais vulneráveis, todavia para o autor seriam essas empresas dependentes do Estado nação de suas matrizes, na medida em que mantém seus ganhos e seus principais ativos em seus países de origem. Seriam, portanto, “firmas nacionais de operações internacionais”, pois:

A própria expressão empresa “Multinacional” é enganosa, na medida em que insinua a ausência de base ou dependência nacional. Em geral, o conceito de empresa “transnacional” não é aplicável, vale dizer, não pode ser utilizado, como sugere o termo, para designar entidades que transcendem as nações e operam desvinculadas de suas origens nacionais[...] A maioria das grandes corporações da Europa, dos Estados Unidos e do Japão concentra a sua atuação nos respectivos países. Funções centrais, como pesquisa e desenvolvimento, e as atividades geradoras de maior valor adicionado tendem a se realizar no país de origem das empresas (BATISTA JR, 1998, p. 51).

Preocupado com a semântica e o uso das palavras, o autor traz para o debate importantes contribuições que, senão podemos levar totalmente em consideração sua leitura excessivamente cética frente a abertura econômica global das últimas décadas do século XX e começo do XXI e mesmo o contexto da época de sua publicação (1998), também não podemos desconsiderar suas contribuições em apontar as semelhanças do chamado “neoliberalismo” as condicionantes históricas, políticas e econômicas do final do século XIX, pensando o desenvolvimento do sistema capitalista em ciclos, assim como o fez Arrighi (1996).

Contudo, e voltando ao debate a luz dos defensores do liberalismo clássico do século XIX e adeptos ao *laissez faire*, o homem seria um ser livre por natureza, e essa liberdade deve ser desfrutada em todas as esferas sociais. O homem histórico do Iluminismo desvenda, segundo os liberais, a necessidade de impor ao Estado um limite a sua atuação. Essa liberdade deveria ser total no que tange ao mercado e sua dinâmica. Dessa forma, os liberais acreditavam num mercado perfeito e regido pelas leis do próprio mercado. Por isso que:

Essa crença assumiu um fervor evangélico depois que a revolução industrial deslanchou na Grã-Bretanha, onde, na década de 1820, desenvolveram-se seus três sustentáculos clássicos: que o trabalho encontre seu preço no mercado; que a produção de dinheiro esteja subordinada a um mecanismo automático; que as mercadorias fiquem livres para fluir de um país para outro, sem entraves nem preferências; em suma, em favor de um mercado de trabalho, do padrão ouro e do livre comércio (ARRIGHI, 1996, p. 265).

Desse ponto de vista os liberais defendem a tese central de limitar as ações do Estado. Essa limitação deveria também servir as relações de trabalho, uma vez que, para os adeptos do liberalismo, as leis de mercado encontrariam suas próprias saídas para os contratos de trabalho, jornadas, condições de trabalho e, principalmente, salários. Numa sociedade de “iguais”, homens livres, patrões e empregados teriam a “liberdade” de se autorregular de forma/maneira mais justas se comparada à atuação do Estado. O liberalismo econômico é resultado direto do período industrial.

Na esteira da teoria de Darwin – em que esse elabora uma complexa relação da vida com a adaptação em diferentes regiões do Mundo e como as espécies mais aptas têm vantagens em se desenvolver e multiplicar perante outras – alguns pensadores, sobretudo Spencer, irá se utilizar da teoria da Evolução das Espécies de Darwin (1859) transferindo-a para o campo econômico. Para Spencer, defensor do liberalismo econômico, havia uma seleção entre os homens mais aptos, e, portanto, a desigualdade social do sistema capitalista seria algo natural, passível de conviver naturalmente com vencedores e vencidos.

Para Spencer qualquer ajuda social, maiormente se está viesse do Estado, seria uma conduta contra as ordens naturais das coisas, e, portanto, deveria ser combatida (DARNOT e LAVAL, 2016), assim o autor diferenciava-se de outros autores clássicos da economia liberal. Enquanto Ricardo e Smith vão defender a especialização das relações produtivas para o desenvolvimento e acumulação de bens, Spencer tem na concorrência sua principal tese ao desenvolvimento. Para este autor, só em um cenário de concorrência plena é possível produzir excedentes e se desenvolver. Hayek (1990) vai além quando defende que:

O Estado deve se limitar-se a estabelecer normas aplicáveis a situações gerais deixando os indivíduos livres em tudo que depende das circunstâncias de tempo e lugar, porque os indivíduos poderão conhecer plenamente circunstâncias relativas a cada caso e a elas adaptar suas ações. Para que o indivíduo possa empregar com eficácia seus conhecimentos na elaboração de planos, deve estar em condições e prever ações. Mas, para que tais ações sejam previsíveis, devem ser determinadas por normas estabelecidas independentemente de circunstâncias concretas que não podem ser previstas nem levadas em conta de antemão – e os efeitos específicos dessas ações serão imprevisíveis (HAYEK, 1990, p. 88).

Logo observou-se que essa livre natureza do Homem, colocada em sua absoluta desregulação do mercado, mostrou-se prejudicial ao próprio desenvolvimento de acumulação capitalista. As mazelas sociais cresceram em contraposição a uma Europa cada vez mais rica e beneficiada pela acumulação primitiva do capital vinda do novo Mundo colonizado. Os monopólios de produção e venda, assim como a falta de ciência nas vendas marginalizava o sistema capitalista de base, ou seja, de pequenas unidades.

A política do liberalismo e sua governança mostrava-se compromissada em demasia com os homens de negócios, e toda sua gana de fazer e realizar negócios a todo custo. Esse jogo custou caro e a corrupção começou a ser personificada nos empresários, não mais vistos como naturais benfeitores do sistema. Cada vez mais a ideia de que a “relação salarial era um contrato entre duas vontades independentes e iguais aparecia como uma ficção absolutamente distante das realidades sociais naquela época de grandes concentrações industriais e urbanas” (DARNOT e LAVAL, 2016, p.41).

Concordamos que o neoliberalismo é um modo de governar, portanto, uma governança ou governamentalidade, que seria “conduzir a conduta dos homens” (DARNOT e LAVAL, 2016), ou da sociedade. Abordá-lo dessa maneira, como uma governamentalidade, nos afasta de definições simplistas, como a “retirada do Estado” ou enquanto uma simples continuidade do liberalismo clássico. Outro equívoco, segundo DARNOT e LAVAL, é a ideia que foram os mercados que conquistaram o Estado, passando então a ditar regras macroeconômicas. Em nosso entendimento foi justamente o contrário, pois foram os Estados e os mais poderosos, que adotaram uma postura de construir regras concorrenciais típicas de empresas.

Nessa perspectiva concorrencial o neoliberalismo aproxima-se muito das ideias do liberal Spencer, porém a proximidade fica restrito a esse importante elemento do neoliberalismo. Diferente de Spencer, os pensadores e formuladores do neoliberalismo não acreditavam na adaptação da teoria de Darwin à economia. Para eles a economia, especificamente o mercado, era uma construção social e histórica, portanto, passível de

intervenção. Por outro lado, o que diferencia essa intervenção neoliberal da keynesiana é a concorrência. Para os neoliberais, e na visão dos autores, o Estado deve intervir para melhorar e aperfeiçoar a concorrência entre homens e empresas. Essa intenção deve ficar restrita às normas jurídicas. Essa é a grande novidade e o que dá originalidade ao neoliberalismo frente ao liberalismo clássico ou mesmo ao keynesianismo.

No neoliberalismo pensasse a ordem de mercado enquanto uma construção, assim essa construção pode, e deve apresentar um programa político (uma agenda) de medidas e ações com o objetivo de conversação do mercado de maneira permanente. Mercado concorrencial (retomando as ideias de Spencer, mas sem aderir ao darwinismo social), o homem enquanto empresa (a proletarianização faz mal a sociedade liberal), dirigismo do Estado (sem a intervenção nas relações produtivas). São todos fundamentos do neoliberalismo, um modelo social que foi esboçado no fim dos anos de 1930, enquanto resposta a sociedades controladas por Estados totalitários emergentes, numa Europa entre Guerras. Não se pode confundi-lo como uma continuidade ao liberalismo clássico, uma vez que seu objetivo foi justamente reformular o liberalismo em outras bases.

Enquanto um modelo de sociedade, o neoliberalismo busca uma transformação permanente dos métodos e das estruturas de produção, para isso se apoia nas inovações tecnológicas e nas engenharias sociais. Sendo assim, o obriga a uma constante intervenção da força pública a fim de adaptar a sociedade as mudanças impostas (DARNOT e LAVAL, 2016). Observamos aqui mais um ponto que difere o liberalismo clássico do neoliberalismo. Enquanto o primeiro preocupava-se com a manutenção das relações produtivas, o segundo defende uma intervenção nessas formas e uma constante adaptação social as mesmas, propondo aos indivíduos a responsabilização de sua adaptação. Nesta perspectiva, a política neoliberal busca mudar o próprio ser humano, para tanto se apoia em reformas sociais que são entendidas como uma política de constante adaptação e assujeitamento.

#### **1.1.2. As mudanças nas bases produtivas: do keynesianismo/fordista a acumulação flexível de base toyotista**

Os diferentes modelos sociais, sobretudo no capitalismo, são modelos que ditam um período de acumulação de capital que resguardam um certo padrão. Vimos isso no capitalismo comercial, quando as incipientes relações comerciais estruturaram um modelo de sociedade que, em sua exaustão, culminou nas grandes navegações e naquilo que Marx classificou de acumulação primitiva do capital. Essa acumulação

primitiva propiciou um segundo modelo social, cuja base foi a liberdade de acumular frente ao Estado absolutista e fortemente centralizado. A mão invisível, teoria desenvolvida por Adam Smith, organizou as ideias e concretizou aquilo que ficou conhecido como liberalismo econômico. Em relação à definição de regimes de acumulação, podem ser entendidos como:

[...] modos de realocação sistemática do produto, que administra, ao longo de um período prolongado, uma certa adequação entre as transformações das condições da produção e aquelas das condições do consumo. Um tal regime de acumulação pode ser resumido através de um esquema de reprodução, que descreve, de período em período, a alocação do trabalho social e a distribuição dos produtos entre os diferentes departamentos da produção (LIPIETZ, 1989, p. 304).

Os departamentos da produção podem ser divididos, a grosso modo, em: produção de bens de capital e produção de bens de consumo. Além disso, podem ser:

[...] extensivo ou intensivo, isto é, a acumulação capitalista está, sobretudo, consagrada a aumentar a escala de produção, tendo em conta normas produtivas idênticas, ou a aprofundar a reorganização capitalista do trabalho (a "submissão real" do trabalho ao capital), em geral no sentido de uma maior produtividade e de um maior coeficiente de capital. Por outro lado, o "centro" do dispositivo produtivo, isto é, o polo estruturador da validação social da produção, pode-se deslocar de departamento em departamento (LIPIETZ, 1989, p. 305).

Esses regimes de acumulação descrevem uma estabilidade, por um longo período, pois resguardam uma correspondência entre a produção, consumo, acumulação e condições mínimas de reprodução da maioria da população. O mesmo autor defende a ideia que regimes de acumulação necessitam de formas institucionais capazes de enraizar nos hábitos da sociedade seus princípios fundadores, agindo enquanto forças coercitivas e indutoras, forçando os agentes privados a obedecerem a tais, o autor classifica esse mecanismo de "modo de regulação" (LIPIETZ, 1989).

Esses hábitos deveriam ser construídos, ou melhor, impostos na classe subjugada. Para Harvey (1989), no capitalismo essa classe é a trabalhadora e essa correspondência ganha materialidade e formato na medida em que estrutura um conjunto de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação que garantem unidade ao processo.

No período das crises cíclicas do "jovem" capitalismo industrial do final do século XIX elevaram-se as tensões sociais e entre os principais Estados-Nações Europeus. Ações coletivas e com a presença do Estado começavam a surgir no seio do liberalismo econômico. Serviços de transporte, comunicação - altamente monopolizados no período - educação, saúde, segurança pública e seguranças sociais, que não

poderiam ser oferecidos pelo capital privado e sua especulação, ganham espaço no Estado. A “mão invisível” já não era suficiente.

No movimento das crises econômicas e políticas no final do século XIX e começo do XX, ganha espaço as ideias de uma produção organizada em esteiras com padrões rígidos de produção. O fordismo (como ficou conhecida a linha de montagem desenvolvida por Henry Ford) se consolida enquanto uma nova maneira, espacial e gerencial de organizar todo setor industrial.

Jeremy Rifkin, em obra que trata da sociedade produzindo com custos cada vez mais próximos de zero devido aos avanços técnicos, destaca em sua obra que toda Infraestrutura produtiva requer pelo menos três elementos, quais sejam: meio de “comunicação”; uma fonte de “energia”; e um mecanismo de “transporte” (RIFKIN, 2016). Baseado na produção de massa e na rigidez produtiva, o fordismo moldou uma nova sociedade, cuja eletricidade, o desenvolvimento da comunicação (telégrafo) e transporte (aperfeiçoamento dos trens e o aparecimento do automóvel) foram sem dúvida molas propulsoras do modelo.

Entretanto, para o fordismo ganhar escala de produção - fator primordial para seu desenvolvimento - era necessário conquistar corações e mentes, e isso só foi possível graças ao plano de recuperação das economias destruídas pela II Guerra Mundial, o *New Deal* do presidente norte americano Roosevelt. Ford já havia tentado um plano de recuperação econômica frente a grande crise de 1929, aumentando os salários de seus funcionários, entretanto foi preciso a mão, nem um pouco invisível do Estado estadunidense, para salvar o capitalismo de um colapso (HARVEY, 1989).

A grande crise cíclica do sistema capitalista de 1929 recaiu sobre o liberalismo. A falta de consumidores após a primeira grande Guerra fez do fordismo uma saída viável a falta de compradores. As oito horas multiplicada por três, sendo cada jornada destinada ao trabalho, descanso e lazer, começavam a ganhar força e fazer cada vez mais sentido. As ideias de John Maynard Keynes, economista britânico, se ajustaram perfeitamente a esteira de Ford e seu modelo é exportado para os quatro cantos do planeta. Uma nova era de acumulação de capital estava nascendo. Lipietz (1989), definiu assim o fordismo e suas principais características no pós-guerra:

Após a Segunda Guerra Mundial, ao contrário, pode-se generalizar o regime de acumulação intensiva, baseado no consumo de massa, na medida em que um novo modo de regulação, “monopolista”, incorporou, a priori, um crescimento de consumo proporcional aos ganhos de produtividade na determinação dos salários e dos lucros nominais. É regime que, seguindo as intuições iniciais de Gramsci e de Henri de Man, se chama de “fordismo” (LIPIETZ, 1989, p. 306).

Essa internacionalização da esteira de Ford obviamente encontrou desafios nas diferentes formações socioespaciais<sup>3</sup>. Na Europa, por exemplo, uma classe trabalhadora acostumada com relações trabalhistas com forte herança artesã, enxergava na esteira fordista o fim de uma era. Foi preciso uma enorme adaptação em todo o mundo para a implantação do modelo fordista e sua lógica de acumulação de capital.

A partir do pós-guerra o modelo keynesiano/fordista de acumulação capitalista ganha fôlego. As taxas de crescimento das economias centrais se recuperam. De 1960 a 1968 os Estados Unidos cresceram uma média de 4,4%; Japão 10,4%; Alemanha Ocidental 4,1%; França 5,4% (HARVEY, 1989). Países de economias capitalistas periféricas, como Brasil e México, passaram por períodos de crescimento ainda mais acelerados, dando origem ao que Lipietz (1989) classificou de “fordismo periférico”. E por que periférico?

Antes de mais nada no sentido de que, nos circuitos mundiais dos ramos produtivos, os postos de trabalho e a produção correspondendo aos níveis de fabricação qualificada e, sobretudo, de engenharia permanecem largamente exteriores a esses países. Por outro lado, os mercados correspondem a uma combinação específica do consumo das classes médias modernas locais, com acesso parcial dos operários do setor fordista aos bens duráveis das famílias, e das exportações desses mesmos produtos manufaturados de baixo preço para o centro. Assim, o crescimento da demanda social (que é uma demanda social mundial), especialmente pelos bens duráveis das famílias, é certamente antecipado, ainda que não seja institucionalmente regulado em uma base nacional, em função dos ganhos de produtividade dos ramos fordistas locais (p. 317).

O autor ainda chama a atenção para pontos importantes do fordismo periférico. Primeiro, sua dependência e associação ao fordismo central dos países industrializados, e, segundo a heterogeneidade nesse bloco, mostrando sua variabilidade nos diferentes países pelo mundo. Para ele o fordismo periférico teve como condição primeira uma deslocalização dos circuitos produtivos, especialmente nos ramos têxteis e da eletrônica (Singapura e Hong Kong), que ganham destaque pelas características desses dois segmentos nas facilidades, próprias em deslocar suas plantas industriais. Essa deslocalização do circuito produtivo para fora do centro produtivo industrial, merece o nome de “taylorização primitiva” (LIPIETZ, 1989).

---

<sup>3</sup> Se refere ao espaço social (por exemplo, tomando-o do ponto de vista do resultado de sua produção em determinado momento histórico, real ou potencial, como em um plano de remodelação urbanística). IN: SOUZA, Marcelo Lopes de. *Introdução: a “nova geração” de movimentos sociais urbanos – e a nova onda de interesse acadêmico pelo assunto. Cidades, Presidente Prudente*, v. 6, n. 9, p. 9-26, jan./jun., 2009.



Um conjunto de normas foi se consolidando à medida que o modelo se solidificava e expandia-se. Assim, foram firmados diversos contratos para assegurar o crescimento e a elevação do padrão de vida, ao mesmo tempo que assegurasse a realização dos lucros por meio de vigorosas mudanças nos padrões tecnológicos; grande investimento de capital fixo; melhoria na capacidade administrativa e mobilização de economias de escala mediante a padronização do produto.

A administração científica “fazia gente” no treinamento de pessoas, tanto nas fábricas como também nas escolas, especificamente as voltadas para a formação técnica. Práticas monopolistas e oligopolistas, principalmente nas economias centrais, que eram *modus operandi* à frente da regulação das atividades financeiras, como uma tentativa de frear a competitividade intercapitalista. A classe trabalhadora, concentrada em grandes fábricas, era sistematicamente controlada via sindicato, e qualquer prática radical era prontamente aniquilada pela força midiática ou mesmo policial (HARVEY, 1989).

O período que compreende o pós-guerra, passando por todas as décadas de 1950-60, fica conhecido popularmente como “anos dourados” do sistema capitalista.(Fiori, citar) A grosso modo, todos os países aderiram ao modelo fordista de produção desencadeando, uns mais outros menos, um contínuo e elevado crescimento produtivo de ganhos e, portanto, de acumulação de capital.

O certo é que, uma vez iniciado o processo, dele resultou uma rápida elevação da produtividade do trabalho e, com a mecanização, um aumento do volume do capital fixo “per capital”[...] Foi esse “achado” que levou a melhor; um novo modo de regulação, possibilitando o pleno desenvolvimento do fordismo pela adjunção de uma segunda vertente, qual seja, a contínua adaptação do consumo de massa aos ganhos da produtividade. Essa adaptação provocou uma enorme mutação do modo de vida dos assalariados, sua “normalização” e integração à própria acumulação capitalista. Assim, após a reconstrução da Europa (por sua natureza de caráter extensivo) e a Guerra da Coreia, os países da OCDE experimentaram um novo crescimento intensivo, o qual – dessa vez – durou 20 anos [...] os diferentes países da OCDE puderam, assim, apresentar, um crescimento excepcionalmente forte (LIPIETZ, 1989, p. 307).

O Estado assumia, nesse modelo de acumulação capitalista, papel central tanto na regulação produtiva e financeira, como também no oferecimento de serviços sociais: saúde, educação, segurança, transporte de massa, habitação e uma série de serviços que davam ao modelo uma segurança social e uma qualidade de vida ao conjunto da população. Essa segurança social no sistema capitalista durante o modelo fordista, sobretudo na Europa Ocidental, foi considerada por muitos analistas como uma resposta do mundo capitalista aos enormes avanços sociais auferidos nos países que vivenciavam o socialismo soviético. Esta superestrutura keynesiana/fordista o coloca

enquanto um modelo hegemônico, tanto economicamente como também social, estético e religioso. Entretanto, a partir da década de 1970 essa hegemonia é agitada por sucessivas crises e abalos em suas convicções.

As desigualdades no sistema eram cada vez maiores, havia uma classe de privilegiados protegidos por grandes monopólios, em que a taxa de crescimento e consumo acompanhava investimentos em tecnologias em larga escala, entretanto, dentro do sistema havia subcontratações, principalmente em sua periferia. Isso gerou movimentos reivindicatórios que atava os privilégios de gênero e raça que faziam parte das regras do jogo. A subcontratação quase sempre recaía em mulheres e pessoas não brancas, além de uma concentração maior em países periféricos. A pobreza não foi contida, pelo contrário, em algumas regiões a introdução do modelo fordista desorganizou estruturas socioeconômicas seculares, e, ao mesmo tempo, não conseguiu dinamizar a economia.

A partir de década de 1960 o modelo de acumulação keynesiano/fordista parecia não responder mais as contradições inerentes ao capitalismo. A internacionalização do parque produtivo para zonas periféricas do capitalismo aumentou a pressão sobre o consumo e padrão de vida das economias dos países centrais, e todo ou qualquer movimento na tentativa de retirada de direitos dos trabalhadores dessas economias tinham uma aguda reação nos sindicatos fortemente concentrados e organizados. Para piorar, uma onda inflacionária devido ao aumento da emissão de papel moeda desestruturou o sistema financeiro, fazendo com que os mercados imobiliários passassem por uma forte crise, junto a isso os países Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) em diminuir a oferta fizeram os preços dispararem.

Diferentemente da crise de 1929 que ocorreu por conta de uma superprodução frente a capacidade de demanda, no final dos anos de 1960 a razão foi outra. Para Lipietz (1989), o principal fator de uma crise no regime de acumulação é a baixa ou diminuição geral dos ganhos de produtividade. A consequência principal foi uma crise de rentabilidade, ao contrário de 1930 de superprodução, além de um fenômeno novo para a economia mundial, pela primeira vez o sistema conviveu com a chamada: “estagnação (e não uma derrocada na produção), de um lado e inflação (e não baixa nos preços) de outro” (Lipietz, 1989, p.309).

O primeiro sinal de mudança macroestrutural, na tentativa de dar fôlego ao sistema capitalista foi a flexibilização do sistema financeiro. Em resumo, um câmbio mundial fixado e rígido, deu lugar a um câmbio flutuante, determinado pelo mercado de capitais. Foi o primeiro sinal da grande onda de flexibilidade que viria (HARVEY, 1989).

A flexibilidade no setor financeiro logo espalhou-se para outros setores, por exemplo, o mundo do trabalho. Tamanha foi o reajuste que o novo padrão produtivo,

agora com uma lógica de produção e de gerência calcada no toyotismo foi definida por (Harvey, 1989), como padrão de “acumulação flexível”. O quê, segundo o autor, definiu e define essa nova fase do capitalismo:

*A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, criando um vasto movimento de criação de empregos no “setor de serviços” (HARVEY, 1989, p. 140).*

A fragmentação espacial do processo produtivo é outro importante ponto, além dos citados pelo autor. O acúmulo de trabalhadores em um mesmo ambiente facilitava a comunicação e organização afim de defender interesses coletivos. Com o novo padrão, houve uma abrupta diminuição do número de trabalhadores nas fábricas, seja pela automação e robotização - fruto da terceira Revolução Industrial - ou mesmo pela internacionalização das etapas produzidas de um mesmo produto. Etapas e setores que ainda não poderiam ser automatizados passaram a ser fabricados na periferia do antigo padrão fordista, principalmente por mãos femininas, com contratos de trabalhos precarizados, sem garantias de seguridade, baixos salários e altas jornadas de trabalho.

Essas medidas flexíveis, gerando desregulamentação das atividades produtivas não pode, de maneira alguma, ser confundida com desorganização. Assim, o capitalismo vem se reorganizando e ampliando seu alcance enquanto modo de produção vigente global, por meio da flexibilidade, dispersão espacial, respostas flexíveis dos mercados de trabalho e consumo, acompanhado por uma pesada carga de avanço tecnológico (HARVEY, 1989).

A capacidade e velocidade de trocas de informação passam a ser vital nesta organização produtiva. Mandos forâneos, comandado pelas matrizes mais longínquas, organizam o território nacional onde atuam, muitas vezes desorganizando as relações pré-existentes, ocasionando, na maioria das vezes, aprofundamento das desigualdades sociais. Tamanha é a importância dos fluxos e velocidades de informação, que o geógrafo Milton Santos (1996) vai definir como nova etapa de acumulação capitalista, com início no pós-guerra e aprofundada com o fim da Guerra Fria, de *Meio Técnico Científico e Informacional*, ou Harvey (1989) classificando a estrutura financeira global enquanto uma “coordenação internacional instantânea de fluxos financeiros”.

Outro ponto fundamental na transição do fordismo para a acumulação flexível é a mudança de hábitos, normas, comportamentos e atitudes culturais. Valores coletivos

que organizam a vida, principalmente da classe trabalhadora nos anos de 1950-60, darão lugar a um individualismo competitivo com um valor centrado na cultura do empreendedorismo e polivalência. Na esteira e nas cinzas da II Guerra surge a polivalência

O padrão de acumulação flexível veio substituir e até mesmo coexistir com o fordismo, teve suas bases ainda durante os anos de 1940 no Japão. Assim como o fordismo esse novo modelo teve na indústria automobilística o principal meio de propagação. A palavra flexibilidade é basilar para o entendimento do novo padrão de acumulação desenvolvido na montadora de automóveis Toyota e conhecido como modelo toyotista.

A ideia que melhor define esse modelo é sua acumulação flexível. Consiste na inversão de se pensar a produção numa fábrica. A quantidade a ser produzida obedecerá exatamente ao necessário, ou ao pedido feito na parte final do processo. Com isso, evita-se o acúmulo de produtos e a necessidade de estocar a produção que não tem saída. Essa técnica, conhecida como *just in time* funcionava juntamente com uma outra, chamada de *Kan-Ban*. Técnica adaptada dos supermercados estadunidenses, que organizavam todas as etapas da produção em fichas. Os setores finais da produção demandam os pedidos e cada célula produtiva recebe e efetua, demandando pequenos lotes de peças e pedidos, evitando, desse modo, desperdícios, estocagens e facilitando um possível ajustamento do produto (RODRIGUES, 1998). O contexto político-econômico mundial no final do XX é o predomínio do mercado de capital especulativo sobre o capital produtivo (SILVA, 2011). De produzir produtos a produzir dinheiro, esta passa a ser o produto e o capitalismo passa a ser financeiro.

Outro ponto fundamental para se entender o processo toyotista é sem dúvida a automação. Consiste em máquina e equipamentos com funcionamentos automáticos, o que possibilita que a produção seja mais exata, do ponto de vista do modelo que se busca, ou mesmo uma facilidade em realizar ajustes em etapas que apresentem problemas ou desagrade o padrão de qualidade exigido.

Com a automação, o trabalhador na acumulação flexível diferencia-se do trabalhador fordista da linha de produção. Diante de uma linha de produção automatizada e novas maneiras e normas de organizar e administrar o mundo do trabalho, além do perigo iminente do desemprego,

Os trabalhadores são convocados a tomar as fábricas como seu local de vida, mais do que trabalho, e é assim que o capital se lhes impõe uma determinada constituição como sujeitos e assim constroem uma determinada sociedade, circunscrito ao modo de produção capitalista, que – não pode deixar de lembrar – fornece o eixo conceitual prescritivo do uso de si por outrem e uso de si por si nas relações de produção (COSTA, 2013, p. 68).

A mudança nos processos de trabalho, assim como o fordista, operou mudanças também na força de trabalho. De operário especialista e vinculado por meio de contratos coletivos e organizados por sindicatos (características típicas e necessárias, até então ao modelo de produção/acumulação fordista) a desespecialização do trabalho (a figura do trabalhador polivalente), contratos individuais, desvinculação empregatícia com a empresa (terceirização) e representação trabalhista na própria empresa em que atua (sindicatos não por categoria e sim por empresa).

A famosa esteira de produção fordista, responsável pelo sucesso do modelo é substituída no toyotismo pelas ilhas, ou células produtivas, muitas vezes conduzidas por um único trabalhador por meio da automação industrial (RODRIGUES, 1998). A nova matriz produtiva, concebida num Japão destruído pela Guerra, começa a ganhar fôlego fora de seu país de origem e um outro patamar de escala de produção, quando do incremento da microeletrônica.

A inserção de uma tecnologia automatizada se adaptou perfeitamente aos desejos e padrões do toyotismo. A possibilidade de automatizar parte ou mesmo todo o processo produtivo levou o modelo a atingir um nicho de mercado que o aproximou da produção manufatureiro-artesanal, no sentido de individualizar o produto ao gosto do cliente. Desde cores, passando por tamanhos, o produto resultante do trabalhador polivalente e da automação produtiva imposta pelo toyotismo logo ganha mercados cada vez mais globais, ao ponto de que toda a economia oligopolizada do capital em um curto período o adota como regra em suas bases produtivas e gerenciais.

A acumulação flexível do capital necessitava de um modelo econômico que o desse respaldo social e político para sua plena implementação global. Esse modelo veio, e ficou conhecido como modelo neoliberal, como vimos, muito mais que um simples modelo econômico. Entre suas premissas, a livre iniciativa e o empreendedorismo, são sem dúvida fundamentais. Nesse ideário, o empreendedorismo, capaz de “transformar” todos em dono de seu tempo, e senhor de seu trabalho, em nossa concepção trabalha na perspectiva de assujeitar os indivíduos levando:

[...]à constituição do cidadão fetichizado, ao qual, devido a ilusão, a que é sujeito, senhor de seu destino também assume outra ilusão, a de que pode criar soluções para os problemas sociais de forma independente, à parte do Estado, por meio de atitudes individuais ou promovidas por organizações voluntaristas (COSTA, 2013, p. 60).

Na atualidade o empreendedorismo permeia toda a vida, passando pelos bancos da escola, família, religião, administração pública e privada, setor informal, áreas de

pesquisa científica e literatura, construindo um individualismo exacerbado que socialmente é entendido enquanto algo moderno, novo e inevitável ao sucesso profissional “se encaixa no quadro geral como condição necessária, embora não suficiente, da transição do fordismo para a acumulação flexível” (HARVEY, 1989). E que outro lugar, senão a escola, teria um campo mais privilegiado para moldar novas “almas empreendedoras”? Não conhecemos outro melhor.

## **1.2. Para um “novo homem” um “novo ensino”: a internacionalização da educação**

A palavra internacionalização se faz cada vez mais presente nos discursos políticos e nas explicações econômicas da atual sociedade. A expansão capitalista, ao longo de sua história, passando pelo pós-guerra, e, sobretudo, com a queda do modelo soviético ancorada num fino avanço tecnológico materializado pelas transnacionais, possibilitou ao capital uma ampliação de seus domínios territoriais nunca visto por nenhum outro modo de produção. Esse domínio capitalista parece nascer pronto para países da periferia do desenvolvimento técnico, entretanto suas bases começam a se fundar já no pós-guerra.

A internacionalização da educação vem precedida (?) de uma internacionalização das relações produtivas, oriundas do pós-Guerra, sendo as transnacionais seu principal exemplo. Entretanto, essa mundialização das relações de produção, circulação e consumo, chega na educação principalmente nos países não desenvolvidos, por meio de propostas de organismos internacionais, dentre os quais se destaca o Banco Mundial.

A origem do Banco Mundial remonta a década de 1940, mais precisamente na conferência de Bretton Woods em julho de 1944, como instrumento para financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, sobretudo os da Europa” (ARRUDA, 1998, p. 45-46). Arelado ao Fundo Monetário Internacional (FMI), nasce o Banco Mundial.

O grupo Banco Mundial é composto por um conjunto de outras agências e é também conhecido como Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD. As agências que compõem o Banco Mundial são: a Associação Internacional de Desenvolvimento - IDA, a Cooperação Financeira Internacional - IFC, o Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos - ICSID, a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais - MIGA e o Fundo Mundial para o Meio Ambiente – GEF (COSMO e FERNANDES, 2009, p8).

A partir da década de 1960, devido a uma reorientação financeira do órgão, o Banco Mundial, junto ao FMI, passa a financiar projetos ligados à educação. O principal

argumento para justificar a mudança baseou-se no crescimento da desigualdade no Mundo e a crença de que a educação seria a principal ferramenta para assegurar ao indivíduo habilidades e competências capazes de transpor sua realidade socioeconômica. Assim:

[...] durante o governo de Reagan, e contrariando suas intenções originais, o FMI foi autorizado a funcionar no papel de “ministério das finanças mundiais”. No governo Bush, esse papel foi reforçado e, o que é mais importante, o Conselho de Segurança da ONU foi autorizado a exercer o papel de “ministério de policiamento mundial”. E, ao longo desses dois governos, as reuniões regulares do grupo dos Sete tornaram esse órgão cada vez mais parecido com um comitê de administração dos assuntos comuns a burguesia mundial (ARRIGHI, 1996. p. 343).

As instituições mundiais controladas pelo Estado estadunidense ampliam sua capacidade de controle frente a um claro crescimento da “desordem” mundial, que cresceu após as sucessivas crises. Os assuntos da burguesia mundial, colocados pelo autor, podem obviamente incluir a educação, inclusive as redes de educação dos países do chamado fordismo periférico.

Assim, nas décadas de 1970-80, o órgão amplia significativamente seus investimentos em educação. Vários países da América Latina começam a receber investimentos sempre atrelados a contrapartidas do Estado e a doses de intervenção na política nacional, principalmente no que diz respeito à desregulamentação da economia. Políticas neoliberais de enxugamento do Estado em setores sociais juntamente ao desmonte de políticas sociais.

O Banco Mundial concentrou suas ações no ensino fundamental, considerando como estágio de desenvolvimento central da educação básica<sup>4</sup>, entretanto, para alguns autores que analisam as políticas do Banco Mundial essa escolha se deu por dois grandes motivos: primeiro, a educação básica é mais barata em comparação ao Ensino Médio; e, segundo, a conclusão dos estudos nesta etapa já garantia um aumento significativo na produtividade do aluno quando este adentrar no mercado de trabalho (ALVES, 2011), terceiro, já havia clareza sobre o projeto de privatização do ensino superior nos países.

Isso não significou que o Banco Mundial não tenha tentado políticas no âmbito do ensino médio. Nota-se que no início dos investimentos em educação, o Banco focou seus investimentos, sobretudo, nesse estágio da formação básica. No começo da década de 1970 o órgão tinha 57 projetos aprovados, totalizando 42 países, mesmo ano

---

<sup>4</sup>Engloba a educação infantil, o ensino fundamental obrigatório de nove anos e uma educação básica média. A educação de jovens e adultos (EJA) é considerada uma modalidade da educação básica. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>.

em que o órgão divulga um documento referindo-se ao ensino médio como primordial a formação técnica e qualificação da mão de obra. De 1963 a 1969, cerca de 44% dos créditos voltados à educação concentravam-se no ensino técnico, esse percentual chegou a 55% em 1970 (FONSECA,2013).

No Brasil, os investimentos começaram durante a Ditadura Civil-Militar<sup>5</sup>, mais precisamente em 1971, e com foco no ensino médio por meio da agência *USAID- United States Agency for International Development*, conhecida em atuar em projetos de desenvolvimento Internacional para países do terceiro mundo e de administração estadunidense (FONSECA,2013). O projeto foi executado de 1971 a 1978 e concentrou suas atividades nas escolas agrícolas da rede federal.

Fonseca (2013) relata em seu trabalho que por uma série de problemas a maioria das ações ficaram abaixo do esperado. Seja pela falta de articulação do Ministério para com a agência e as administrações das escolas, ou então pela falta de continuidade dos ministros e secretários, ou mesmo a excessiva burocracia para uso e gasto do dinheiro.

Costa (2013) discute em sua obra que a escola pública, enquanto instituição que surge do Estado, é constituída tanto pela sociedade política como também civil. Dessa forma a autora coloca a escola pública no campo hegemônico da sociedade, pertencente tanto a estrutura como superestrutura. Sendo assim, a escola necessariamente é campo de difusão, mas também de disputa ideológica da sociedade, pleiteada pelas diferentes classes sociais que a compõe. É também um instrumento técnico colocado a serviço da classe hegemônica, na atual conjuntura, a serviço do capital. Não sendo o único instrumento, mas sem dúvida alguma, importante para sua reprodução.

Pelo viés ideológico iluminista, o Estado surge como algo neutro, portanto, o único capaz de oferecer um ensino justo, calcado nas ciências e na técnica, laico e com supervalorização dos saberes experimentais, adequado aos valores da sociedade industrial emergente daquele momento. Para o crescimento da sociedade industrial, tanto na dimensão econômica, mas também política e ideológica, dos valores defendidos pela classe hegemônica, a escola seria o principal instrumento. Costa (2013) associa esse ideário da Revolução Francesa na educação. Nas palavras da autora

---

<sup>5</sup> A Ditadura Civil-Militar brasileira se consolidou por meio de um golpe em 1964 realizado por uma coligação de forças e interesses, composta pelo grande empresariado brasileiro, por latifundiários – proprietários de grandes parcelas de terras, e por empresas estrangeiras instaladas no país, sobretudo aquelas ligadas ao setor automobilístico. A conspiração contou com a participação de setores das Forças Armadas, aos quais a maioria da oficialidade acabou aderindo, diante da passividade da liderança militar legalista, ou seja, aquela que era contra um golpe de força contra o presidente eleito. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/origens-do-golpe/#o-golpe-civil-militar-no-brasil>. Acessado em 08.04.2019.



“germe do que depois viria a constituir a teoria do capital humano, cuja hipótese fundamental consiste em compreender a educação como fator de desenvolvimento econômico da nação” (p74).

Assim se fundamenta a escola da classe dominante oferecida por meio de um serviço público, entretanto, serviço esse capturada pela classe social hegemônica, principal agente de construção e articulação de políticas públicas da sociedade.

### **1.2.1. O desmonte da educação enquanto direito universal: os descaminhos da política educacional brasileira sob a égide neoliberal**

No ensino básico a concepção de educação ganha um caráter ainda mais cuidadoso à medida que confere ao aluno uma ampla visão dos estudos antes de sua inserção no ensino superior. Fecha-se um ciclo que, em tese, começou na pré-escola.

Com este caráter, a educação básica posta-se como elemento fundamental na preparação do aluno. Esta preparação, tanto para a continuidade dos estudos como também ao exercício do trabalho, confere uma dupla função. No Brasil, essa “dupla” função do ensino básico, por características bem peculiares, foi tratada principalmente por governos totalitários, como a ditadura Civil-Militar brasileira enquanto uma dualidade. Ao invés de uma formação integrada: ensino profissional articulado ao propedêutico, o que se viu foram escolas e formações diferentes para diferentes classes sociais. Entretanto, antes de aprofundar no debate da escola dual, separando os tipos de ensino para diferentes classes sociais, é necessário esclarecer o que seria a escola que integra os diferentes tipos de formação.

Um dos autores que melhor desenvolveu essa proposta de educação é sem dúvida Antônio Gramsci. Em suas obras Gramsci não chegou a dedicar nenhuma específica à educação, entretanto sempre a considerou em seus trabalhos. Alocava a escola como um importante mecanismo da luta por uma sociedade que desconstruísse os ideais da classe dominante, a quem ele chamou de classe hegemônica, produtora portanto, da hegemonia de classe. Essa hegemonia se manifesta, segundo o autor, de duas principais maneiras: primeiro como domínio e segundo, como direção moral e intelectual. A escola estaria no campo da direção, deste modo, faz parte do campo hegemônico da sociedade de classe e a hegemonia seria a relação das diferentes classes (MOCHCOVICH, 1992).

A escola única, de formação intelectual e profissional, colocada a serviço de todos, seria para Gramsci um importante mecanismo contra hegemônico, pois inauguraria um bloco histórico. Nesse sentido, com o:

advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes conteúdo (GRAMSCI, 1991, p. 125).

A educação integrada, formando todos para o exercício ao mundo do trabalho e a cidadania nunca chegou a ser uma regra e sua concepção foi substituída por escolas profissionalizantes e escolas preparatórias, essas últimas voltadas aos vestibulares. Essa característica do ensino, sobretudo brasileiro, não terminaria com o fim da ditadura militar. O caráter novo, foi, sem dúvida, a influência de políticas públicas construídas por organismos internacionais, a chamada: internacionalização das políticas educacionais a reboque onde o Estado:

[...]antes de qualquer coisa, tem servido aos interesses da burguesia, no contexto liberal, de modo a propiciar as condições necessárias para a manutenção da especulação, da implementação da lógica monolítica e definitiva, a da internacionalização das relações econômicas, bem como das políticas de diferentes naturezas. Isso se dá em detrimento da soberania do país e gera retração de direitos sociais sem precedentes, precarização do trabalho e o desemprego, a desresponsabilização do Estado sobre as políticas sociais. Instala-se a crise entre o Estado burguês e os setores mais pauperizados da sociedade, constituindo numa ameaça à coesão social, pois gera, cada vez mais, miséria, delinquência, ignorância e outras formas de violência, colocando sua legitimidade, enquanto instituição que arbitra os interesses gerais da sociedade e dá sustentação ao contrato social em xeque (COSTA, 2013, p. 130).

Esses interesses, no que tange ao conjunto das redes de educação é entendido e definido enquanto políticas neoliberais, gerado pelo movimento maior de globalização em que agências e organismos internacionais, dentre os quais se destacam: a *Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO)*; o *Banco Mundial (BIRD)*; o *Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)*; e o *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)*. Esses organismos e agências formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo maneiras de como regulamentá-las em âmbitos nacionais, envolvendo acordos e cooperação, inclusive financeira (LIBÂNEO, 2012).

Passam a ser estabelecidas relações entre os organismos/agências e os países envolvidos, por meio de uma gama de burocracias, materializadas a partir de conferências internacionais. Grandes encontros mundiais, onde foram discutidas as ações tomadas, seus efeitos e, se necessário, a reformulação das diretrizes e/ou aplicações.

Os principais encontros foram: *Conferência Mundial sobre Educação para todos* (1990); *Conferência de Cúpula de Nova Delhi*, Índia (1993); e, *Cúpula Mundial de educação para Todos*, Dakar (2000). Vários documentos, a nível nacional, têm em sua

estrutura influências dos documentos citados, demonstrado a clara aceitação do país frente as políticas internacionais de educação.

O *Plano Decenal Educação para Todos* (1993-2003), *Plano Nacional de Educação* (2001-2010), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (cf., por exemplo, art. 87) e outras diretrizes para a educação do Governo FHC e, em sequência, do *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE) e outros instrumentos legais e organizativos do Governo Lula, com uma variedade de ações socioeducativas implantadas na gestão do ministro Haddad e mantidas pela atual gestão do Ministério da Educação, entre outros, o Programa mais Educação (MIRANDA E SANTOS, 2012). Todos esses documentos contam com forte carga ideológica das políticas dos organismos internacionais citados.

O objetivo é facilitar as normativas educacionais dos diferentes países ao ponto que todos, ou mesmo a maioria deles, aceitem um pacote moldando redes públicas de ensino para atender exigências estranhas ao cotidiano. O discurso do moderno agora é usado para demonstrar como a educação desses “atrasados” países carecem de um choque administrativo e pedagógico, quando na verdade são atuantes da:

Atual conjuntura do capitalismo, a função social que a classe hegemônica busca impor à escola pública é preparar os trabalhadores técnica, social e ideologicamente para o trabalho, construindo homens em sujeitos assujeitados, conformados para responder às demandas do capital (COSTA, 2013, p. 69).

Essas políticas públicas voltadas a educação devem ser entendidas num movimento de reestruturação do processo de acumulação do capital, principalmente a partir de 1970, auferidos com o que se convencionou chamar de III Revolução Industrial e a “acumulação flexível”, associado ao colapso U.R.S.S e o fim do socialismo real. O primeiro, devido ao incremento de um enorme pacote tecnológico, em que a educação, enquanto lugar por excelência de preparo ao mundo do trabalho - como apontou Gramsci, espaço da direção moral e intelectual da sociedade - não poderia ficar de fora. E o segundo ponto, a abertura de novos territórios ao capitalismo por meio de suas transnacionais.

O modelo social keynesiano, provedor de políticas públicas de proteção social e de intervenção do Estado na produção material nas relações produtivas, dará lugar ao modelo neoliberal. É nesse contexto que as políticas internacionais para educação surgem. Em linhas gerais, e para todos os países emergentes e/ou em desenvolvimento, os objetivos dessas políticas, foram:

A descentralização, privatização, obrigação de resultados e prestação de contas, qualidade da educação, gestão, reformas curriculares, padrões educacionais, profissionalização docente, responsabilização dos professores pelos resultados de desempenho dos alunos, agrupam as principais pautas das políticas

educativas neoliberais: ênfase na qualidade da educação, protagonismo do setor privado, a autonomia da escola e dos agentes, a avaliação e prestação de contas, a competência e a eficiência. (LIBÁNEO, 2012, p. 3).

Vários países na América latina, sobretudo na década de 1990 – momento em que vários governos de cunho político e econômico neoliberais foram eleitos no continente – assimilaram e aplicaram a agenda neoliberal, redefinindo o papel do Estado também na educação.

Dentre os documentos internacionais mencionados, o de Jomtien da Unesco, Tailândia em 1990, é, sem dúvida, um dos mais importantes para se entender o processo. Com a participação maciça de governos, setores empresariais e especialistas em educação, o documento é base para milhares de outros documentos, em centenas de países, incluindo o Brasil.

A respeito da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, ressaltamos, de modo geral, a enorme influência que o mesmo sofreu de setores empresariais e teorias econômicas, tais como: a teoria do capital e a teoria do capital intelectual<sup>6</sup>.

Palavras como: habilidades, valores e atitudes, disseminadas em grande parte dos planos de curso e de aula pelas escolas e universidades mundo a fora, e no Brasil, tem sua origem na Declaração de Jomtien. Enquanto metas, o documento estabeleceu: universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e, fortalecer alianças.

A educação básica foi eleita como primordial e a ampliação ao acesso e a garantia de um currículo mínimo e padrão mínimo de qualidade. Propunha também implementar sistemas de avaliação por desempenho e garantir a alfabetização focada para a produção, como diz o próprio documento:

As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como, saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar - incluindo-se aí a questão da natalidade - e outros problemas sociais. (UNESCO, 1990, p. 5).

---

<sup>6</sup> Trataremos dessas teorias “*capital humano e capital intelectual*” mais à frente.

Com relação aos recursos, o documento enfatiza a necessidade de investimento na educação, entretanto, com responsabilidade fiscal, reformas do Estado e a possibilidade de financiamento privado na educação pública.

Educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional[...]Um apoio mais amplo por parte do setor público significa atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano[...]Cuidar para que haja uma melhor utilização dos recursos e programas disponíveis para a educação resultará em um maior rendimento, e poderá ainda atrair novos recursos. A urgente tarefa de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem poderá vir a exigir uma realocação dos recursos entre setores (UNESCO, 1990, p. 6).

A proposta original resultou, nas palavras de Libâneo (2012), numa versão mais enxuta do documento com o objetivo de adequar-se à visão economicista do Banco Mundial, visão que acabou prevalecendo nas políticas públicas educacionais de vários países. Torres (2001) em trabalho que discute a declaração da educação da UNESCO, afirma que o documento, foi, em vários aspectos, apenas um troca de expressão do termo “de” para o termo “para”. Em suas palavras:

[...] de educação para todos para educação dos mais pobres; de necessidades básicas para necessidades mínimas; da atenção à aprendizagem para a melhoria e avaliação dos resultados do rendimento escolar; da melhoria das condições de aprendizagem para a melhoria das condições internas da instituição escolar (TORRES, 2001, p. 29) Grifo nosso.

O documento final, pragmático e com conteúdo economicista calcado em modelos neoliberais, perdeu seu caráter pedagógico. De uma autonomia no processo de aprendizagem e garantias de direito pleno ao conhecimento, para operacionalizações linguistas e matemáticas com foco ao mercado e habilidades a sobrevivência social, não enquanto transformação de sua realidade, e sim, em entender o local a partir da localidade, sem vínculos com processos superiores de pensamentos (LIBÂNEO, 2012).

Voltando todo o processo ao indivíduo e sua capacidade de produzir, consumir e lidar em seu cotidiano com as novas tecnologias, o documento é carregado com premissas neoliberais (individualismo, polivalência, culpabilização dos resultados e desresponsabilidade do Estado). A escola passa a ser um espaço do aprender, subsidiado por material apostilado, ficando o professor como um apoiador, desvalorizando seu papel e a “qualidade” do aprendizado agora medido por meio de avaliações externas. “Dentro do ideário neoliberal, a escola é considerada como parte

da solução dos problemas gerados pela crise que essas sociedades atravessam na ótica conservadora e neoliberal, como sendo a resposta para o mundo em crise” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p133).

Nesta lógica, a concepção distorcida e (a)histórica de entender os processos de desenvolvimento econômico, o espaço escolar adquire funções para além da formação educativa. Michael Young questiona para que serviriam a escolas? Em seu ensaio que trata da razão de existência do espaço escolar e como ele vem sendo apropriado pela classe dominante, traz para o debate os principais resultados de um ambiente educacional voltado ao mercado.

As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Com escolas sendo controladas por metas, e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos (YOUNG, 2007, p. 1291).

Com a instrumentalização gestora numa lógica mercadológica das instituições escolares, ela, a escola, ao contrário de seu objetivo precípua de transferência do conhecimento acumulado, formadora de cidadãos humanizados e espaço também de libertação, passa a ser um espaço de controle social, em especial nas áreas periféricas do ponto de vista econômico. Portanto,

“há um contínuo processo de se retirar a educação do campo do direito subjetivo e de inseri-lo no conjunto dos serviços oferecidos pelo mercado, ocorre uma incessante tentativa de levar os professores a realizar outras funções na escola[...]Envolve, também, a possibilidade de que as relações sociais na escola sejam marcadas por perspectivas individualistas, desvanecendo cada vez mais tentativas de práticas de colaboração, de decisões colegiadas e a admissão do compartilhamento de responsabilidades entre professores, alunos, pais, enfim, de todos aqueles que dela fazem parte (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 133).

Abre-se caminho para uma ‘Pedagogia do medo’, principalmente em contextos econômicos e sociais de crises cíclicas e estruturais, em que a educação passa a ser um instrumento tanto de solução, como também de problemas. Todo esse conjunto de diretrizes que o documento de Jomtien reuniu, chega no Brasil juntamente com a abertura política. Apesar de uma Constituição Cidadã, muito influenciada pelas políticas provedoras do Estado de bem-estar Europeu do pós-guerra, a agenda política vencedora nas eleições diretas de 1989 propunha um alinhamento com a agenda neoliberal, de Estado mínimo aos serviços sociais incluindo a educação.

Essa agenda liberalizante foi aprofundada com o resultado das eleições de 1994 e a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a presidência da República. Com isso, a educação pública brasileira é colocada à disposição dos interesses do empresariado internacional e nacional. Documentos que legitimam a agenda neoliberal podem ser encontrados na maioria das redes públicas de ensino pelo país. Elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretarias Estaduais de Educação desde 1990. O Plano de Educação para Todos (1993-2003) é um exemplo.

Objetivos gerais de desenvolvimento da Educação Básica:

1 - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho:

a) definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica e garantindo oportunidades a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas: no domínio cognitivo: incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender; no domínio da sociabilidade: pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, de senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais (BRASIL-MEC, 1993 p. 37).

Nota-se que a todo momento no documento, em seus objetivos gerais, a menção ao currículo e aprendizagens mínimas são citadas. Outro elemento que coloca o documento citado em harmonia com as políticas do Banco Mundial é a ideia de domínios de competências básicas e habilidades, principalmente voltadas à comunicação oral, escrita e cálculo. Resolução de problemas, tomar decisões e aprender a fazer são outros elementos chaves para entender a avalanche de normas oriundas de organismos internacionais adotadas no país, principalmente após os anos de 1990.

Disso desdobram-se práticas pedagógicas e novos códigos que visam, no plano de uma formação humana, absorver para dentro da escola novas categorias, como por exemplo: polivalência, multi-habilitação, colaboração, trabalho em equipe, adaptação, e, principalmente, flexibilidade. Num primeiro momento seriam práticas pedagógicas ricas e bem-vindas ao mundo contemporâneo, entretanto ganham conotações, interpretações e vivências restritivas aos princípios capitalistas, assim deturpadas e colocadas aos comandos das habilidades valores individuais e noviços a construção de uma sociedade mais humanizadora.

Essas práticas pedagógicas oriundas de políticas públicas educacionais internacionalizadas parecem responder bem à questão de Mézáros (2008). Este autor nos indaga com o pertinente e seguinte questionamento: “Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos”

humanamente, ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?” (p47).

### **1.2.2. Os novos conceitos e a pedagogia da exclusão: o uso das teorias pedagógicas a serviço do “moderno”**

Todo esse conjunto de ações na educação gerou movimentos contrários à formação humanizadora enquanto direito subjetivo. As políticas de proteção social desmontadas deram origem na educação a uma pedagogia da exclusão. Essa formação calcada na exclusão tem no sistema capitalista seu principal precursor, uma vez que para reproduzir seus hábitos, mandos e hierarquias, não poderia funcionar senão pelo viés da exclusão.

Vivemos sob condições fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo (MÉZÁROS, 2008, p. 59).

Com uma proposta de formação mínima, assentada naquilo que autores como Saviani (2007) classificou de: neoprodutivismo, neo-escolanivismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo – esforços pedagógicos para responder a estas novas tendências educacionais:

“Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as ideias que passam a circular já nos anos de 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que as precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo “pós” ou “neo” – neoprodutivismo, neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (SAVIANI, 2007, p. 426)

O autor analisa como o neoliberalismo lança-se enquanto um modelo social hegemônico e representante do “moderno”, considerando para tanto a mudança na base produtiva ocorrida principalmente nos anos de 1990, na substituição *fordista/taylorista* pela *toyotista/just in time* e seus efeitos na educação. Um modelo que já não tem estabilidade, empregos com salários e planos de carreira, uma enorme concorrência, assim necessitaria de pessoas educadas/adaptadas a esta realidade, com formações variadas e aptas a trabalharem em várias funções e empregos, tudo ao mesmo tempo.

Segundo o estudo de Saviani, a educação neoliberal retoma a teoria do capital humano, surgida no contexto da economia keynesiana e da política do Estado de Bem-



Estar, agora não mais engajada em proteger o sujeito “dono” dos saberes técnicos, e sim, controlar e se apropriar de seu capital intelectual.

A inclusão no mundo do trabalho, e, por conseguinte, no consumo deixa de ser coletiva, como no mundo fordista, e passa para a esfera individual. O mérito pela empregabilidade seria resultado das capacidades e habilidades de cada um, das escolhas realizadas ao longo da vida e do preparo ao mundo do trabalho. Daí a educação ganhar relevância, agora novo viés produtivo, ou, como Saviani descreve: neoprodutivismo.

Outra característica da educação influenciada pelas ideias do neoliberalismo é a aprender a aprender, gerando uma metodologia de ensino conhecida como “aprender fazendo” ou *Cultura Maker*. Duas metodologias pedagógicas apropriadas pelos simpatizantes liberais e colocadas a serviço da reprodução de ganho. No movimento escolanovismo brasileiro, o aprender a aprender representava uma autonomia do estudante frente ao desafio de estudar, tanto na formação mais técnica como também na propedêutica. A intenção era a de empoderamento dos alunos frente a um sistema rígido e bitolado no processo de ensino e aprendizagem.

Já em sua apropriação, o aprender a aprender refere-se, em seu real objetivo, na necessidade constante de sempre aprender processos técnicos diversos para tentar se manter empregado. Condicionar as crianças, e também os adolescentes, de que a polivalência é algo positivo e necessário a manter ou então aumentar seus ganhos, desde fique a serviço do sistema e alavanque sua lucratividade. De base escolanovismo, a apropriação metodológica merece o nome, segundo Saviani, de neo-escolanovismo. Para Saviani (2007), se o aprender escolar se faz em qualquer lugar, logo se esvazia a necessidade da escola enquanto espaço privilegiado para a aprendizagem.

Vale destacar que o aprendizado é algo inerente ao ser humano na sua mediação com o espaço em que vive e com o momento histórico e social no qual está inserido, sendo a aprendizagem fundamental para nos formarmos enquanto seres humanos, no entanto a cultura *maker* do aprender a aprender se posta com uma apropriação do momento atual do processo de acumulação produtivo, circunscrevendo esse processo a um ganho individualista, considerando o ser em formação, no caso o aluno, enquanto um futuro fornecedor e consumidor de mercadorias, e nada mais.

Cria-se, dessa forma, uma metodologia de base construtivista, preocupada com a formação individual dos estudantes e sua adaptação aos diferentes espaços sociais e material, engendrando um resultado de que a adaptação ao meio material deriva das competências cognitivas, enquanto que a adaptação social deriva das competências

afetivo-emocionais (Saviani, 2007). Assim, um possível “fracasso” na vida profissional e afetiva são limitações individuais e não sociais (COSMO e FERNANDES, 2009).

Enquanto o construtivismo de Piaget pautava-se na construção e desenvolvimento da inteligência, de acordo com suas fases cognitivas, sua apropriação defende o pragmatismo e o espontaneísmo em sua essência. Para Saviani, essa conotação destorcida do construtivismo, seria o neoconstrutivismo.

Por fim, o autor desenvolve as contradições do que ele classifica como neotecnicismo. Em sua origem o tecnicismo tem a racionalidade dos custos com o máximo de resultados, e foi muito utilizado no mundo durante a segunda metade do século XX (COSMO e FERNANDES, 2009). Sua versão pós-moderna, segundo Saviani, se fundamenta na corresponsabilidade, ou melhor, na desresponsabilidade do Estado frente seus deveres para com a sociedade.

Dessa ideia emergem as ONGs e as empresas privadas, atuando onde antes o Estado era o principal ou mesmo único agente. Exemplos a saúde, segurança, educação e transporte público. Todos serviços tomados pelos prestadores de serviços e, portanto, passíveis de avaliações e responsabilização individual, neste cenário se privilegia os resultados, e não o processo. Na educação, esse processo se objetiva priorizando os resultados quantitativos, em que o currículo é entendido por conteúdo, o ensino por informação transmitida e a aprendizagem por informação absorvida (CUSTÓDIO, 2006).

Frente a tantas medidas governamentais orientadas por políticas de cunho internacionais, via capital:

[...]elabora-se a hipótese de que ocorre a destituição de sua função precípua. O espaço da escola tem sido usado para diversas práticas. Constata-se que se trata do desvirtuamento do objetivo da escola com vistas a se organizar um trabalho escolar voltado para fins estranhos à sua função precípua. Isso não se restringe ao nível mais amplo da elaboração de políticas re-significam do uso do espaço escolar, mas invade até a estrutura de seu currículo, corroendo-a de dentro para fora (COSTA, 2013, p. 150).

O movimento de internacionalização das políticas públicas educacionais tem sua origem no *modus operandi* do pós-guerra, por meio de políticas fiscais de recuperação das economias destruídas pelo confronto, e um alinhamento ideológico típico do período conhecido como Guerra Fria.

A ampliação produtiva do capitalismo, formando o que Lipietz (1989) chamou de “fordismo periférico” nas economias capitalistas não desenvolvidas, acelerou a acumulação de capital e impôs a esses países políticas fiscais muito parecidas aos países centrais. A desigualdade aumentou, sobretudo porque nas economias periféricas

o fordismo operou por meio de uma concentração regional absurda, aumentando a diferença entre as regiões nacionais.

Nessa lógica perversa, o Banco Mundial atuaria no sentido de “corrigir” as distorções auferidas pelo desenvolvimento das relações de acumulação, num cenário totalmente modificado por conta das novas relações produtivas e de acumulação, denominada por Harvey como “acumulação flexível”.

Na América Latina, as políticas educacionais pensadas por organismos Internacionais materializam-se logo após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien 1990. Com a eleição de governos comprometidos com a agenda neoliberal, na época em voga no continente apenas no Chile, o Banco Mundial dá início a uma série de financiamentos voltados à educação, com o discurso de modernizar a metodologia de ensino, enxugar gastos, aumentar a eficiência e eficácia das políticas públicas para o setor.

Todo esse conjunto de objetivos, na verdade, servindo para operar um verdadeiro desmonte da educação pública dos países que aceitaram os empréstimos do órgão. A educação, na visão de inúmeros estudiosos da questão, é colocada a serviço do capital e de sua hegemonia econômica, política, estética e social. Tira-se o caráter e a centralidade de uma educação humanizadora, forjando uma formação para o mundo do trabalho simplesmente operacional.

Vale-se de metodologias consagradas pela pedagogia, subvertendo suas finalidades, redirecionando seus objetivos para o fortalecimento em crenças, tais como: meritocracia, *cultura maker*, empreendedorismo e inovação, enaltecendo o individualismo enquanto força principal e quase exclusiva da situação socioeconômica da maioria. Assim, há a tentativa de culpabilização individual juntamente a “desresponsabilizar o estado a implementação de políticas sociais que visem o aceso e a permanência dos indivíduos ao espaço escolar além de não se comprometer efetivamente com a formação humana e política desses sujeitos” (SILVA, 2011, p. 261). Várias modalidades de ensino são afetadas diretamente por essas políticas. Abordaremos neste final do capítulo duas em específico, quais sejam: a educação integral e suas variações e o ensino técnico profissionalizante.

### **1.3. A formação integral e o ensino integral: da escola de tempo integral à formação única**

A educação integral vem gerando muitos debates em diversas partes do planeta. Sua concepção passa por variadas interpretações, principalmente no que fere ao tipo

de educação oferecida em jornadas mais extensas se comparadas com as vigentes ou anteriores ao modelo integral.

A palavra integral vem da ideia de algo completo, de um todo preparado para uma determinada finalidade. Vinculado à educação, remonta a antiguidade clássica nos mundos gregos e romanos. Ressurge na filosofia escolástica, no movimento renascentista, na reforma e contrarreforma e nos movimentos iluministas do século XVIII. Neste período, a formação integral esteve mais ligada à ideia de uma personalidade formada nas ciências, artes e literatura (LIBÂNEO, 2014).

Com os movimentos renascentistas a economia de mercado burguesa e os movimentos individualistas deslocavam o eixo da centralidade da vida para as pessoas, e a formação dos indivíduos passa a ser fundamental para a nova engrenagem funcionar. Dessa maneira, a formação do indivíduo se distingue de educação. Esta última atrelada ao caráter do indivíduo, enquanto que a primeira daria a compreensão de si e do mundo (CABANAS, 1995).

O princípio humanista de educação da virada do século XIX para o século XX proporciona uma visão de educação integral, em que a formação do indivíduo lhe propicia um desenvolvimento pessoal capaz de agir e modificar seu ser e sua realidade vivida. Portanto, uma educação autônoma, interior, mas que se manifesta no exterior (LIBÂNEO, 2014)

Com o advento do fordismo, enquanto padrão produtivo de desenvolvimento baseado no controle e precisão juntamente com o período subjacente, o pós guerra, ficou impossível desvincular educação de mundo do trabalho, o que possibilitou uma superação da visão elitista e individualista, trazendo o sujeito para dentro da sociedade, enquanto que a educação socialista, materializada com a Revolução Russa de 1917 e a constituição da União Soviética, manteve a ideia de formação *omnilateral*<sup>7</sup>, ao mesmo tempo em que a vinculou também ao mundo do trabalho (LIBÂNEO, 2014).

Com o pós-guerra e suas consequências, houve várias transformações no mundo político, econômico e social, consolidação da democracia representativa enquanto modelo político; economia de mercado em expansão juntamente com as transnacionais; e o modelo econômico keynesiano de Estado provedor de políticas públicas e de seguridade social (uma espécie de face humano do capitalismo frente as conquistas sociais do modelo soviético). Assim a educação passaria também por transformações. Duas principais correntes de educação integral se destacam no período, quais sejam: pragmática e crítica.

---

<sup>7</sup> Ensino, de orientação Marxista, que defende a plena autonomia do indivíduo no que diz respeito a formação em teoria (como atividade de reflexão), prática (como atividade produtiva) e práxis (como atividade política). Adaptado de: SOUSA, Joeline Rodrigues. "A formação Humana Omnilateral e a Proposição da Escola Unitária de ANTONIO GRAMSCI: uma análise à luz da ontologia Marxiana". UFCE. 2012. Dissertação de mestrado.

A concepção pragmática difundiu-se na Europa e nos E.U.A e centrava a valorização no sujeito enquanto um indivíduo com potencialidades, capaz de desenvolver a partir de uma pedagogia ativa, uma formação calcada no fazer. Essa concepção era azeitada com o mercado de trabalho e suas necessidades técnicas a partir da exigência das indústrias. A vida urbana, maior divisão das tarefas e uma vida mais “dinâmica” pedia um sujeito preparado para fazer, daí o rótulo de escola tecnicista, também conhecida como: “a escola nova”.

Junto a essa corrente de formação, educadores preocupados com a precarização do trabalho e com o próprio trabalho infantil, passaram a recomendar uma educação que as crianças ficassem o dia todo na escola. Essa medida “protegeria” as crianças, independentemente de sua classe social, das intemperes do trabalho, da ampliação da industrialização e suas mazelas, resguardando assim suas infâncias. Uma escola que reproduzisse a vida social da criança, entretanto, sem as enfermidades do cotidiano. Uma escola que fosse capaz de fornecer aos alunos: alimentação, formação científica, artística e esportiva (LIBÂNEO, 2014).

Em contraposição a corrente pragmática, que defendia uma formação focada no fazer e no tecnicismo fordista, a corrente crítica surge já nas primeiras décadas do século XX com base nos escritos de Marx e mais tarde por Gramsci. Essa corrente via na formação do indivíduo, via educação, a possibilidade de se construir as bases necessárias as mudanças nas relações produtivas vigentes. Segundo essa corrente e seus seguidores, a formação plena do indivíduo só seria possível se as diferenças de classe fossem suprimidas plenamente. Assim, a corrente crítica acreditava na escola enquanto espaço privilegiado para mudar as relações produtivas e econômicas vigentes, como também para construir um novo modelo de sociedade. Para Gramsci, essa escola deveria ser:

única, de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma escola especializada ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1979, p. 178).

Propunha-se a conjunção da formação de instrução com trabalho, teoria e prática, e a participação ativa do educando no processo de aprendizagem. Gramsci usa o termo “escola desinteressada” para definir um tipo de ensino, em que o tecnicismo voltado exclusivamente ao mundo do trabalho e colocado às classes populares, daria lugar a uma educação voltada a formação humana, inspirada naquilo que ele próprio denominou de escola única.

Vale ressaltar que Gramsci viveu e foi duramente perseguido pelo Fascismo italiano, sendo, portanto, resultado do momento histórico que vivenciou, na virada do século XIX para o XX. Gramsci vivenciou as mudanças profundas no seio da sociedade industrial, com novos tipos e formas de trabalho e novos tipos de ensino, sobretudo aquele que mais militou contra; quais eram: escolas diferentes para classes sociais diferentes.

Rosa (2009), em trabalho que discorre justamente sobre a proposta da escola única e desinteressada de Gramsci, realiza uma interpretação sobre a temática no sentido que esse tipo de ensino não determina ou engessa o currículo e/ou a pedagogia a ser implementada, e sim, a concepção geral e filosófica do modelo de escola e, principalmente, o papel por ela a ser desempenhado enquanto campo hegemônico da sociedade.

Compreende-se que a escola única não é uma escola igual para todos, mas aquela que proporciona o acesso ao conhecimento científico e à cultura geral para todos os homens, de acordo com suas expectativas e necessidades[...] A organização da escola unitária assim proposta, já sinalizava a necessidade da ampliação do tempo de escola, dos prédios escolares, dos materiais pedagógicos e científicos e, principalmente, do corpo docente. Nesse sentido, o princípio educativo da escola unitária é o trabalho, pois o homem aprende a produzir sua existência produzindo-a e nesse movimento produz conhecimento. A educação está, portanto, ontologicamente ligada ao processo de trabalho e a escola é o tempo-espço onde o acesso ao conhecimento socialmente produzido está organizado com a finalidade mesma de ser continuamente produzido e transmitido (ROSA, 2009, p. 5).

A integração dos saberes, segundo a proposta da escola única, preenche o currículo do aluno, e, também do docente, com conteúdo científicos, artísticos, políticos, econômicos e tecnológicos, assim a escola única seria melhor desenvolvida em tempo integral. Ou seja, seria a necessidade curricular que moldaria o tempo necessário ao seu desenvolvimento pleno, integral ou não, no ambiente escolar e não o oposto, como costumeiramente acontece.

Dore (2014) contribui para o debate na medida em que interpreta a escola única proposta por Gramsci, assim seria um espaço onde:

[...] a democracia da escola corresponda à capacidade de formar dirigentes é o aspecto central da proposta escolar de Gramsci. A marca social da escola, para ele, não reside nos métodos de ensino nem na aquisição de capacidades diretivas e, sim, no fato de que cada grupo social tem um tipo específico de escola, voltado a manter as estratificações sociais, seja para o desempenho de funções dirigentes ou instrumentais. Por isso, Gramsci defende uma escola única, elementar e média, que até o momento da preparação profissional forme o jovem como pessoa (DORE, 2014, p. 302).

A escola única formaria um tipo de cidadão autônomo, preparado tanto para atividades laborais de caráter mais físicos, como também de funções dirigentes, atribuindo ao indivíduo um domínio amplo do conhecimento acumulado pela sociedade. Entretanto, não podemos e nem devemos confundir a formação autônoma, fruto da escola única com o “aprender fazendo” que de certa forma simplifica, uma vez que a formação da escola única “tendo o trabalho como princípio educativo, permite a compreensão e apropriação dos fundamentos científicos, artísticos e tecnológicos do conhecimento (e não só das técnicas produtivas)” (ROSA, ano, p. 6).

Trazendo o debate da escola única para a contemporaneidade, um importante autor que tem em Gramsci uma de suas referências, aponta para possíveis caminhos que as escolas poderiam seguir, sem o risco de cair em modelos engessados e mercadológicos.

Distancia-se dos modelos mercadológicos que embutem nas classes mais populares a ideia de que uma escola que prepare somente para o trabalho realiza uma democratização do ensino, das oportunidades, alavancando massas a ensejos de mudar seu status no tecido societário.

Diante das exigências do mundo moderno, precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para ser ele mesmo, mas também para entrar na sociedade, senão com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, de saber gozar de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura [...]. Para isto precisa de uma escola que ministre o mais possível ensinamentos rigorosos – difíceis de serem determinados sobre o que é necessário ao homem para ser um homem moderno; mas que possibilite, ao mesmo tempo, um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é do seu gosto (NOSELLA; LOMBARDI; SAVIANI, 2007, p. 23).

Corroborando com os princípios de Gramsci, para os educadores da corrente crítica a formação do indivíduo deveria ser uma formação integral, substituindo por completo a educação pragmática, formação considerada parcial. Outros intelectuais agradáveis a corrente crítica de educação é conhecida como *escola de Frankfurt*, são eles: Habermas, Adorno, Horkheimer e Benjamim, todos classificados como educadores progressistas.

As duas concepções/correntes de formação divergem em vários aspectos, entretanto ambas usam a palavra “integral” enquanto início e fim da formação. Entretanto, na atualidade, a ideia de educação integral é entendida e aplicada de várias formas e maneiras. Nesse sentido, abre-se interpretações para a educação integral; e a educação de tempo integral. Vejamos suas similitudes e diferenças.

A escola integral pressupõe, como vimos a pouco, uma formação mais completa do indivíduo, uma escola cuja concepção do indivíduo que a frequenta seja ampla, no

sentido de formação, preparando seus alunos nos diversos campos do conhecimento produzido e acumulado pelo ser humano (ciência, artes, esporte, trabalho manual e trabalho intelectual), sem as prerrogativas de um currículo mínimo, como no modelo de escola democrático elitista. Já a escola de tempo integral diz respeito ao tempo em que o aluno ficará institucionalizado no espaço escolar. Uma ampliação da jornada em comparação com a tradicional escola de meio período.

Libâneo, em trabalho que disserta sobre o acolhimento social e aprendizagem da escola voltada a classe trabalhadora, pondera essa diferença destacando que: “educação integral é um conceito ampliado de educação, enquanto que a escola de tempo integral é um tipo de organização escolar vista como supostamente capaz, dentro das políticas educacionais atuais, de realizar a educação integral” (LIBÂNEO, 2014, p. 4).

Na escola de tempo integral, supõe-se que o aumento das horas do aluno, geralmente em dois turnos, garantiria um aumento no horário de estudos de todos, possibilitando melhores resultados na qualidade de ensino de todos, principalmente por meio de atividades lúdicas, situações do cotidiano do lugar em que a escola se encontra, estudos do meio propiciando métodos e intervenções, trazendo a comunidade para dentro da escola na realização de parcerias.

A educação integral ou de formação integral, segundo (LIBÂNEO, 2014), é compreendida enquanto seus princípios, ações e procedimentos dentro de uma visão humanística e democrática que não necessariamente precisa ser desenvolvida dentro de uma escola. Assim, a educação/formação integral está ligada muito mais as experiências e autonomia de aprendizado do indivíduo e em qualquer tempo. Esta interpretação e diferenciações remetem a outra: aluno de tempo integral.

Neste caso, o aluno estaria institucionalizado durante todo o dia, porém o espaço de aprendizagem não ficaria restrito apenas a escola, ou a uma escola. O aluno de tempo integral teria “atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola” (CAVALIERE, 2009. p. 53).

Vale ressaltar que a educação integral ou mesmo de tempo integral (que atende aos interesses do sistema capitalista), ambas não dão conta de uma formação completa do indivíduo. Podemos considerar esse ponto como algo positivo, na medida em que a escola burguesa, em muitas vezes, pode não significar uma formação emancipadora, pelo contrário. Os indivíduos educam-se o tempo todo e em todos os espaços no qual interagem, sendo a escola um período curto em suas vidas. Parafraseando Mészáros (2008), “a educação é a nossa própria vida” podendo a escola, em alguns casos porta-se enquanto uma prisão, portadora de processos de reificação,



sobretudo de classe e de pertencimento étnico cultural, sucessivamente em que trabalha com tentativas de uniformização de hábitos e valores.

Educação integral e educação de tempo integral são propostas de educação e de formação bem distintas, entretanto, ao longo das décadas se cunhou a ideia de que a formação integral só seria alcançada por meio de uma escola de tempo integral. No Brasil alguns são os exemplos das escolas de tempo integral, objetivando ou não, uma formação integral.

### **1.3.1. Educação de tempo integral no Brasil: experiências e análises**

Experiências de escolas de tempo integral no Brasil remontam a primeira metade do século XX, influenciado pelas ideias do movimento escola nova, dentro da concepção de educação “progressista” e de uma escola que funcionasse como uma válvula de escape as intemperes da vida social da então sociedade urbana e industrial com base no modelo fordista de produção.

Salvo isoladas escolas ligadas a colégios religiosos, sobretudo cristãos, católicos e protestantes, a primeira experiência de escola de tempo integral pública em solo brasileiro não se deu no espaço industrial da região sudeste do país, e sim no Nordeste, mais precisamente na Bahia. A escola Parque, idealizada pelo educador Anísio Teixeira (intelectual pioneiro do movimento conhecido como Escola Nova<sup>8</sup>) propunha um espaço de formação onde se valorizasse o aluno como sujeito nas várias dimensões: física, afetiva, cognitiva, social, moral, estética. Para Libâneo (2014) esta visão foi rapidamente entendida como uma escola de tempo integral, resultando no país a quase que imediata associação entre educação integral e escola de tempo integral. Criada em 1950 em Salvador, logo foi exportada para Brasília em 1957.

Outras experiências de escolas de tempo integral, após a escola Parque de Salvador, foram: em Piracicaba no interior de São Paulo, conhecidas como CEPEC (Centros Polivalentes de Educação e Cultura), desativadas em 1982 quando da mudança do prefeito; no Estado do Rio de Janeiro, o CIEPS (Centro de Educação Integrada) muito parecido com a escola Parque e a proposta de Anísio Teixeira. Em 1986 no Estado de São Paulo foi criado o PROFIC (Programa de Formação Integral da

---

<sup>8</sup> Escola Nova foi um movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX, que propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional. No Brasil, buscava a modernização, a democratização, a industrialização e urbanização da sociedade. Os educadores que apoiavam suas ideias entendiam que a educação seria a responsável por inserir as pessoas na ordem social. Também conhecido como escolanovismo, a Escola Nova chegou ao País na década de 1920 com as Reformas do Ensino de vários Estados brasileiros.

Fonte: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbete Escola Nova*. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br>>. Acesso em: 09.08 2017.

Criança) e 2004 o estado vem implantando o programa Escola de Tempo Integral (CAVALIERE, 2009).

Em 1990, no Estado do Paraná, foram criados os CEIS (Centros de Educação Integrada). Já o governo federal criou em 1992 os CIACs (Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) substituído pelo CAICs (Centros de Apoio Integral a Criança). Na prefeitura de São Paulo, desde 2001, funcionam os CEUs (Centros de Educação Unificados), uma experiência de relativo sucesso no modelo de educação de tempo integral voltado principalmente a crianças de famílias de classes sociais populares.

Em Minas Gerais (2008), o “Programa Estadual Aluno de Tempo Integral” desenvolve atividades no contra turno dos alunos de base diversificada (artísticas, esportiva e atividades de linguagens e matemáticas). Apesar do nome, o programa fortalece o conceito de escola de tempo integral, uma vez que concentra suas atividades no interior das escolas (CAVALEIRE, 2009). Por fim, Santa Catarina com o “Projeto Escola Pública Integrada”, criado em 2003 está implantando em diversos municípios do Estado e oferece recursos educativos a comunidade escolar, além de uma gestão compartilhada segundo informações do site da secretaria de educação do estado.

A maioria dessas experiências de escola de tempo integral ocorreu depois de 1996, ano da aprovação da LDB que tinha na escola de tempo integral uma forte bandeira, principalmente ao ensino fundamental. Considerada um caminho quase exclusivo pelos gestores estaduais e fundações particulares, a escola de tempo integral mereceu análises críticas de sua implantação.

No trabalho de Miranda e Santos (2012), onde as autoras analisam as consequências do Cieps no Rio de Janeiro, identificaram quatro características na escola de tempo integral. Para as autoras

*Primeiro*, houve uma certa desresponsabilização do Estado pela educação pública, ainda que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola produza a aparente percepção de que o Estado está aumentando sua atuação; *segundo*, uma ênfase na questão do risco social de crianças e adolescentes, de modo que a função de proteção social se agrega às responsabilidades da instituição escolar; *terceiro*, uma distinção entre escola integral e educação integral, com base na ideia de que não basta oferecer uma escola de jornada completa, é preciso ofertar uma educação integral, que extrapola o ambiente escolar; *quarto*, a busca por um “novo” modelo de escola para atender às novas exigências sociais (MIRANDA; SANTOS, 2012, p. 107).

Essas características observadas pelas autoras, em muito se aproximam das análises de outros trabalhos que discutem a escola de tempo integral no Brasil. Cavaliere (2007) identifica quatro principais concepções deste tipo de escola. Uma visão assistencialista, voltada as classes desprivilegiadas; visão autoritária de uma escola que

teria função prevenção ao crime; concepção democrática na qual a escola assume um papel emancipatório; e, uma visão multissetorial, em que a educação de tempo integral pode ser realizada fora da escola.

Com relação ao caráter assistencialista da escola de tempo integral, Libâneo (2014) em seu trabalho já citado discute de maneira intensa o objeto desse tipo de ensino. Seria uma educação voltada à aprendizagem do aluno em amplo campo do conhecimento, dado o maior tempo de permanência do aluno nessas instituições, ou então um lugar de acolhimento social, onde o objetivo seria o de diminuir ou solucionar os problemas sociais, uma vez que retira o aluno (pelo menos por dois turnos diários) de baixa renda e morador de regiões empobrecidas economicamente de seu duro e violento cotidiano.

Outra autora que corrobora com a tese é Coelho (2000), quando em seu trabalho se discute o tempo integral e a formação continuada do docente enquanto parceria estratégica para a escola de tempo integral, a autora avulta que é necessário uma:

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano (COELHO, 2002, p. 143).

Percebe-se que a autora faz uma defesa da escola de tempo integral, considerando que este modelo seria o mais apropriado para uma formação integral, ou formação integral do ser humano, entretanto ressalva que o simples aumento da carga horária sem uma mudança na metodologia escolar seria um erro que pode levar a falência do modelo. Assim a educação integral não pode repetir o erro do modelo anterior, calcado na meia jornada, em que a padronização de aprendizagem era a regra. Cada aluno possui um tempo próprio para aprender, e não é possível uniformizar modos de aprendizagem (SAMPAIO, 2001).

A palavra integral e seu uso no Brasil ganhou vários contornos e contextos, desde a formação integral em seu sentido amplo, passando pela escola de tempo integral e até mesmo o aluno de tempo integral em diferentes espaços de aprendizagem. Entretanto, o docente (sujeito fundamental na condução do ensino) nos parece fora deste debate, ou então, não está tão inserido no projeto de educação integral como deveria, dado sua importância na condução de qualquer política pública educacional. Sobre essa discussão, deixaremos para mais adiante neste trabalho. Nos debruçaremos a respeito do ensino técnico/profissional no país ao longo das décadas, assim como suas transformações.

#### **1.4. O ensino técnico e a mão-de-obra no Brasil: do Império ao golpe de 1964**

Essa modalidade de ensino tem por finalidade principal a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. No Brasil, esse tipo de ensino tem sua origem ainda no período Imperial, mais precisamente com o príncipe regente, futuro D. João VI, criando o colégio das fábricas em 1809 na cidade do Rio de Janeiro. Outras experiências isoladas em solo brasileiro continuaram, como a criação da Escola de Belas Artes e o Instituto Comercial, todos na então capital do Império, Rio de Janeiro (MOURA, 2007). O mesmo autor relata que em meados do século XIX foram criadas dezenas de Casas de Educandos com a finalidade de se ensinar um ofício a menores em situação de vulnerabilidade social, ou seja, no Brasil a origem da educação profissional está atrelada a uma ação assistencialista do Estado, com o objetivo de controle das massas, as chamadas escolas correccionais (WINCKLER e SANTAGADA, 2011).

Com a proclamação da República em 1889, o governo federal começa a regulamentar os cursos técnicos, aproximando essa modalidade de ensino com o mercado incipiente de transformação. O decreto nº 7.566 de 1909 é considerado um marco, na medida em que “abre as portas” para a criação de Escolas de Aprendizes e Artífices, principalmente nas capitais dos Estados (COELHO e DELGADO, 2000).

A partir de 1809, ainda no período colonial, passando pelo Império e também a chamada “República Velha”, o ensino técnico no país atendia a especificidades de uma elite ou uma pequena classe de “Homens” livres contendo como “clientela” os extratos mais marginalizados da sociedade.

A partir de 1930, o país passaria por grandes transformações em todas as suas dimensões e a educação não ficou de fora. Com a intensa urbanização e incremento da Indústria como novo eixo de desenvolvimento econômico, a necessidade de uma massa de trabalhadores mais qualificados alavanca o ensino técnico no país. Com isso o ensino técnico profissional, antes voltado ao aprendizado de ofícios e aos desamparados, passa a fazer parte do processo desenvolvimentista/fordista/industrial.

Já em 1930 foi criado o primeiro ministério exclusivo para a Educação. O ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931 um conselho nacional de educação efetiva uma reforma, principalmente voltada ao ensino médio. Os decretos nº19.890/31 e nº21.241/32 em âmbito nacional organizam o ensino secundarista e algumas profissões (MOURA, 2007).

De 1930 a 1945 cresce no Brasil uma demanda por profissionais qualificados, especialmente voltada ao setor industrial da economia. Essa demanda é instigada pela

política de substituição de importações implantada pelo governo de Getúlio Vargas, logo após a crise de 1929. Na constituição de 1937, dentro do então Estado Novo um retrocesso na educação é conhecido. A carta traz dois conceitos de ensino: escolas vocacionais e pré-vocacionais. Nas primeiras, mais de caráter particular, teríamos o ensino da linguagem, das artes e da ciência, enquanto que na segunda, voltada a parte da população sem recursos suficientes para arcar com a educação de seus filhos, um ensino voltado a formação técnica/profissional<sup>9</sup>. É a primeira vez no país em que o ensino é fragmentado, trazendo uma perspectiva dual, ou seja, um ensino voltado ao conhecimento produzido e acumulado e um outro voltado ao mundo do trabalho e sua mera execução.

Houve neste período gradativas pressões políticas e ideológicas para a criação de um sistema público de ensino profissionalizante. Houve também um conjunto de decretos de 1942 a 1943 que juntos ficaram conhecidos como a “Reforma Capanema”, em função do então ministro da Educação, Gustavo Capanema. Essa reforma evidencia a importância da educação, principalmente a profissional, delimitando leis específicas de formação profissional e de docentes (MOURA, 2007). Outro ponto importante neste período para a educação foi o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Defendendo uma escola democrática, com acesso a todos e com grande influência de experiências de modelos educacionais norte-americanos. Dentre seus defensores, destacou-se o educador Anísio Teixeira.

Kuenzer (1997) em sua obra a respeito do ensino técnico no país e as políticas de cunho neoliberais, destaca que se por um lado a reforma normatiza o ensino profissional, por outro firma seu caráter dual, uma vez que para se alcançar os níveis superiores de ensino era preciso um conhecimento das letras, das ciências e das humanidades, geralmente não alcançados pela maior parte da população. Em 1942 surge o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI) criados por decretos e com o objetivo de atender as necessidades imediatas do país, já não mais vinculado aos sindicatos.

A criação do SENAI no país deve ser entendida em um conjunto de transformações no plano político e econômico a partir da Revolução de 1930 com o fim da República Velha e a tomada do poder pelo grupo político de Getúlio Vargas.

A Confederação Nacional da Indústria (CNI) é uma consequência da era varguista, mas também uma maturação de organizações patronais preexistentes, como a primeira representação industrial patronal do país a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (SAIN) em 1820. A essa seguiu-se a Centro Industrial Brasileiro (CIB), em

---

<sup>9</sup> O artigo 129 da constituição de 1937 trata do tema.

1933, e com sede na capital federal, na época município do Rio de Janeiro. Até 1919 havia 17 entidades regionais que reunia empresários (RODRIGUES, 1998).

Essa confederação simbolizou a própria contradição do governo perante as classes sociais, ao mesmo tempo em que os empresários não se sentiam satisfeitos com a intervenção de um estado totalitário, este foi a base para a consolidação de um projeto político rumo à industrialização do país (RODRIGUES, 1998). A própria criação do SENAI, em 1942, expõe mais uma vez a relação íntima e contraditória entre estado e classe patronal.

Em 1938 é levada a CNI a proposta de anteprojeto referente ao aprendizado industrial de jovens trabalhadores, elaborada pelo Ministério do Trabalho e recebida com receios e desaprovações por boa parte do patronado brasileiro.

Em 1943, por meio do decreto-lei n. 4.048, foi criado o SENAI. De custeio e controle da CNI, o sistema amplia a capacidade de formação técnica em um modelo privado de concepção e formação voltado à execução do trabalho, modernizando a formação industrial brasileira. Uma fábrica de cidadãos, nas palavras de Rodrigues (1998) em alusão ao sistema S e seus serviços sociais.

Para Coelho (2002), a partir do modelo SENAI de ensino técnico, inaugura-se no país uma tendência a cursos técnicos/profissionalizantes de rápida formação, fragmentados, para atender ao mercado nacional, preparando operários sob a ótica fordista e sem grandes mudanças nas décadas seguintes (COELHO e DELGADO, 2000). Foi durante este período que se apresenta a instalação de escolas técnicas mantidas pelo governo federal, principalmente nas capitais industriais: São Paulo e Rio de Janeiro. Colégios agrícolas para a formação de mão de obra agrícola e industriais para atender a indústria fordista.

A partir de 1950, período pós-guerra, no bojo do desenvolvimento industrial e começo da internacionalização do capital financeiro e da economia brasileira, o país definitivamente consolida sua tendência na indústria (mesmo que concentrada na região sudeste). Os planos de metas de *JK* e a tentativa de desenvolver o país o quanto antes, coloca um enorme desafio à educação, especificamente a técnica/profissional. Aumenta-se a oferta de matrículas no ensino técnico por meio de ginásios industriais mantidos pelo governo federal.

Terminada a II Guerra Mundial, o modelo de dependência econômica das economias capitalistas periféricas volta à cena e o desenvolvimentismo brasileiro sofre o impacto. Uma classe trabalhadora archoada em seus ganhos por conta de um modelo concentrador de renda, classes médias sentindo o efeito da grande inflação do período e o capital externo que via como barreira as medidas protecionistas do Estado Brasileiro a sua reprodução. Polariza-se um discurso político que respinga na educação, e vê

crescer um debate entre dois modelos: um modelo público, gratuito e com acesso de todos *versus* um modelo privatizante. Um dos defensores desta última proposta, Carlos Lacerda, consegue aglutinar em seu discurso boa parte da classe média e da oligarquia brasileira.

Em 1961, ainda sob governos democráticos e de cunho progressistas e populistas, entra em vigor a primeira Lei de diretrizes e bases da Educação (LDB). Tramitando no país desde 1948 as discussões em torno da LDB foram ricas no sentido de nortear o país aos modelos de desenvolvimento em conflito. No plano jurídico, a LDB acabava com a dualidade criada durante o Estado Novo, agora tanto estudantes provenientes do ensino profissional e do colegial poderiam acessar o terceiro grau, entretanto essa dualidade na prática continuava na medida em que os currículos se mantiveram e o acesso às universidades era garantido por meio de exames que exigiam conteúdo do ensino colegial (MOURA, 2007).

Além disso, no Brasil, o ensino profissional sempre foi direcionado a preparar o educando ao mundo das relações técnicas do trabalho, ao saber fazer e exercer a função em que foi dada, diferente de um preparo para o mundo do trabalho e suas relações sociais, econômicas e políticas ideologicamente embutida. A LDB da década de 1960 passaria por uma profunda reforma na década seguinte, mas é o que acontece em 1964 que explica essa mudança.

#### **1.4.1. O ensino técnico durante a Ditadura Civil-Militar Brasileira**

O Golpe Civil Militar gerou no país uma reviravolta em inúmeras dimensões da sociedade brasileira, das artes, passando pela economia e educação. Esta última foi considerada estratégica, elemento central da “revolução em curso” e objetivo de nação: tornar o país grande e desenvolvido aos olhos do mundo.

O caráter nacionalista e desenvolvimentista do golpe alocou na educação um peso maior. Junto a isso a Teoria do Capital Humano, desenvolvida no início dos anos de 1960, colocava na educação e em sua capacidade de dotar em habilidades, atitudes e valor o acúmulo ou estoque de conhecimento, consolidando assim o crescimento econômico numa clara relação entre educação/produção/crescimento econômico.

Foram criados os Planos Nacionais de Desenvolvimento Econômico (PNDE<sup>10</sup>) e por meio da Lei nº5.692/71 – Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus – advém a tentativa de se impor o ensino profissionalizante obrigatório. O crescimento econômico brasileiro, conhecido como milagre econômico, coloca a necessidade de uma formação

---

<sup>10</sup> Planos com tempos de duração (a cada 5 anos por exemplo) foram uma importação do mundo capitalista do planejamento de economias tipicamente planejadas.

voltada ao mercado de trabalho e uma escola funcional que atendessem aos interesses do capital privado nacional e internacional (WINCKLER e SANTAGADA, 2012). Pontos da reforma, como exemplo, a extinção do exame admissional ao ginásio, foram considerados pelos especialistas da época enquanto avanço, entretanto a obrigatoriedade do ensino profissional no segundo grau gerou polêmica, ao mesmo tempo em que atendia anseios das classes populares em alcançar patamares mais elevados da escolarização, e, por conseguinte, inserção no mundo do trabalho num período de pujança econômica.

Um governo totalitário, porém, popular, construiu para a educação um projeto que pretendia “unir” o país em torno de seu projeto de desenvolvimento e consolidação das relações capitalistas em um mundo cada vez mais polarizado pela Guerra Fria. Poderíamos concluir que a reforma contribuiu para o fim do ensino dual, uma vez que coloca o ensino profissional no 2º grau como obrigatório a todas as escolas do país, seja ela pública ou privada, todavia:

[...]uma análise histórica da sociedade, e, em particular, da educação brasileira no período, revela que a realidade foi construída de forma distinta. Em primeiro lugar, na prática, a compulsoriedade se restringiu ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e no governo federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com seus currículos propedêuticos voltados para a ciência, letras e artes visando o atendimento às elites (MOURA, 2007, p. 12).

Assim, escolas diferentes para classes sociais também diferentes foram mantidas no país mesmo com a reforma, além da formação profissional não ter tido completa inserção nas escolas brasileiras, principalmente, nas redes estaduais de ensino.

Freitag (1979) em trabalho que discorre sobre a escola, o Estado e a sociedade, chama atenção para um fato perverso durante os anos de golpe civil/militar. Segundo o autor, houve uma estagnação no número de vagas nas universidades, ao mesmo tempo um aumento do contingente da classe trabalhadora na disputa pelo vestibular fez com que a classe média se sentisse ameaçada na concorrência pelas vagas nas universidades.

O que faltou para sua consolidação foi aquilo que adequadamente realizou-se nas escolas federais de ensino profissional, as Escolas Técnicas Federais (ETEFs). Embrião dos Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET's) e atuais Institutos Federais (IF's), essas escolas tiveram financiamento e consolidação de quadro docente especializado. Os técnicos formados nessas instituições compuseram os cargos das principais empresas brasileiras e transnacionais.



Pautando-se como exceção de escola pública com ensino de “qualidade”, mesmo que voltada ao mercado, revelou um extremo que foi recorrente as demais redes de ensino pública, um esvaziamento tanto de recursos, de currículo empobrecido e esvaziamento das classes médias cada vez mais presente nas instituições particulares voltada ao preparo e ingresso à educação de terceiro grau.

A dualidade construída nos anos de 1960 não foi abandonada pelo *modus operandi* das políticas públicas voltada à educação durante a ditadura Civil Militar, muito pelo contrário, seu vigor continua com o ensino propedêutico em detrimento ao ensino profissional. Ao longo dos anos de 1980, houve algumas iniciativas em facultar a obrigatoriedade ao ensino profissional, deixando evidente sua falha em operar este tipo de ensino no país. No fim da mesma década já operava em escala global as novas relações técnicas de trabalho auferidas pela chamada III Revolução Industrial. Com ela toda a automatização industrial e as novas tecnologias voltada ao terceiro setor ganham força, aliado a isso junta-se o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e a onda neoliberal, intensificando o que o Geógrafo Milton Santos definiu como: meio técnico, científico e informacional.

#### **1.4.2. A Redemocratização política e a onda Neoliberal no ensino técnico no Brasil (1988 a 2016)**

No Brasil a abertura política propiciou uma constituinte resultando numa carta magna de cunho social, consolidando a escola pública gratuita para todos, entretanto a mesma constituição possibilitou as escolas particulares autonomia para atuar em todos os níveis, garantido pela nova LDB de 1996. Outro ponto estabelecido pela constituição e pela LDB foi a intensa desconcentração administrativa, acompanhada de uma relativa descentralização econômica no que diz respeito ao fomento do serviço prestado. Estados e municípios participariam mais da organização, em que ofertariam mais vagas, ficando o ensino médio voltado à formação mais propedêutica, a cargo dos Estados, enquanto que o ensino fundamental, obrigatório aos municípios.

A nova LDB, enquanto proposta, foi discutida para o ensino médio tendo o ensino Politécnico<sup>11</sup> como eixo norteador da construção do currículo, considerando para tanto que este tipo de ensino traria em sua expressão uma formação voltada aos domínios da linguagem, das artes, da ciência e do mundo do trabalho. Um ensino que integrasse

---

<sup>11</sup> Representa o domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento. In: MACHADO, Lucília Regina Souza. *Mudanças Tecnológicas e a educação da classe trabalhadora*. In: MACHADO, Lucília et al. *Trabalho e educação*. Campinas: Papirus, 1992.

esses conhecimentos. Essa proposta teve nas teses de Gaudêncio Frigotto e Demerval Saviani a proposição de uma formação mais ampla, trazendo a discussão da formação politécnica para dentro do debate político. A proposta levada ao congresso pelo Deputado Otávio Elísio foi deformada e a redação final da LDB de 1996 foi alterada ao ponto da proposta de formação integrada (politécnica) ser deixada de lado por forças políticas e econômicas.

Outro fato importante para se entender a política educacional dos anos de 1990 é sem dúvida a *Declaração Mundial sobre Educação para todos* realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Nessa conferência de âmbito mundial, as discussões ficaram restritas ao papel da educação frente o atraso econômico dos países considerados não desenvolvidos. O Banco Mundial e sua visão mercadológica para a educação foi sem dúvida o grande “vencedor” do encontro, a partir de então, países não desenvolvidos tinham como prioridade: universalizar o acesso à educação básica; garantir um padrão mínimo de qualidade no ensino; implementar sistemas de avaliação de desempenho (de preferência externos); alfabetização voltada à capacitação técnica, ao aprendizado de ofícios; buscar recursos junto a iniciativa privada; mudanças na organização e gestão educacional; novas formas de contratação de pessoal; e operar reformas nas redes de ensino (UNESCO, 1990).

Essas mudanças não ficaram restritas apenas ao Brasil, muitos países, inclusive da América Latina, sofreram forte influência de organismos internacionais (credores de suas dívidas) com o objetivo de adotarem as propostas elencadas. O Brasil enquanto signatário do documento, colocou em prática a partir dos anos de 1990 a proposta do banco mundial.

De fato, durante os governos de FHC, o ensino básico foi ampliado, e houve uma democratização de seu acesso, tanto territorialmente como também no aumento do número de matrículas. Para o ensino médio em 1991 eram pouco mais de 3,7 milhões de matrículas em todo país, saltando para 7,7 milhões em 1999 e alcançando, em 2010, um total de 8,3 milhões (COSTA, 2013). Junto, a precarização dos recursos de manutenção que não acompanhou a ampliação do número de unidades e a precarização nas carreiras dos docentes da educação básica. Mesmo com a criação de fundos mantenedores, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), exclusivo ao ensino fundamental e criado em 1997, não foi o suficiente para garantir um ensino de qualidade.

A despeito da constituição de 1988 ter em sua base uma proposta de intervenção do Estado nas relações sociais, as forças políticas que ascenderam com o processo de abertura política eram capitaneadas pela doutrina econômica de cunho neoliberal (capitaneada pela liderança antagônica do sociólogo e presidente da República,

Fernando Henrique Cardoso (FHC), criando assim um descompasso entre os anseios e a própria constituição de um lado, e os caminhos trilhados pelas políticas públicas a nível federal, de outro.

A ruína pela busca de uma educação mais abrangente ao ensino médio veio com o decreto n. 2.208/97 e à Portaria n. 646/97. Os dois dispositivos tiveram como objetivo proibir a integração e a formação integrada, como regulamentar formas e vias de se fragmentar a educação de ensino médio e profissional (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012).

Entre 1997, ano do decreto, até 2004, ano de sua substituição/revogação, fora de grande crescimento para o ensino técnico no país, principalmente cursos de curta duração, focado na parte prática, orientado pelas demandas econômicas internacionais e principalmente de escolas mantidas com capital privado.

Em função das pressões exercidas dentro do congresso, houve a possibilidade de estabelecer uma formação que contemplasse o ensino propedêutico e o técnico de maneira concomitante, até mesmo na mesma instituição, entretanto matrícula e currículos seriam separados.

O governo neoliberal de FHC buscou junto aos organismos financeiros internacionais empréstimos para colocar em órbita as reformas impostas. O ensino técnico por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) foi a primeira experiência de cunho neoliberal colocada em prática a nível federal, enquanto uma política orientada por meio do Banco Mundial e sua conferência para a educação.

O PROEP ao mesmo tempo em que aloca recursos nas Instituições de ensino técnico e tecnológico federais forçava cada unidade, por meio dos novos aportes, a traçar planos a médio e curto prazo de prestação de serviços à comunidade local com a finalidade de construir novos canais de financiamento. Desta vez descentralizados e incertos, na medida em que desresponsabilizava o governo federal do investimento (MOURA, 2007).

O governo FHC, no que diz respeito à educação profissional, partiu do diagnóstico de que a rede federal de ensino técnico era custosa em comparação à do ensino médio regular. Excessivamente centralizada [...] A reforma proposta por FHC, através do decreto 2.208/1997, contrária à expansão da rede federal, separou o ensino profissional técnico de nível médio do ensino médio regular (WINCKLER e SANTAGADA, 2012, p. 101).

Do ponto de vista da agenda neoliberal, essa medida se mostrou eficaz, entretanto cabe ressaltar que a rede de ensino técnica federal durante os anos de governos neoliberais do ponto de vista econômico, não conheceu crescimento na oferta de novas unidades e/ou cursos, diferentemente do setor privado.

A partir de 2003 a agenda neoliberal no país encontra algumas dificuldades para se capilarizar na sociedade. Com a eleição de um governo cuja origem se deu nos movimentos sindicais e alinhando politicamente com a conhecida esquerda, de cunho intervencionista/keynesiano, o Estado brasileiro volta a ter um peso maior nas diferentes dimensões sociais e a educação, em especial a técnica, fez parte deste processo.

A revogação do decreto n. 2.208/97 era fundamental para a perspectiva de construção de uma educação de nível médio que atendesse aos anseios de um ensino integrado com as linguagens, artes, ciências e formação profissional. Um ensino oposto a dualidade construída no país (cultura geral *versus* cultura técnica), em que o ensino médio sempre foi sua principal expressão. Um ensino que superasse a dicotomia: ensino para o mundo do trabalho *versus* ensino para o trabalho intelectual geral.

A esse respeito devemos considerar que questões básicas como o analfabetismo começou a ganhar campo no debate político para a elite intelectual somente na virada do século XX, e que essa preocupação teve como pano de fundo a intencional separação entre ensinos. Formação geral para as elites e formação/preparação para o trabalho direcionados aos órfãos e desamparados (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012).

Essa dualidade, intensamente debatida e discutida em âmbito acadêmico, tem suas origens na sociedade brasileira desde os tempos de escravidão. Trabalho manual e trabalho intelectual foram divididos entre classes sociais e etnias, ao ponto que o conhecimento transmitido às novas gerações obedecia e aprofundava essa lógica. Logo, o trabalho manual no país foi historicamente discriminado e direcionado pela elite, principalmente via Estado, por meio de uma separação/dualidade entre escolas do saber científico e escolas profissionalizante.

Para Moura (2007), o decreto n. 5.154/04 que revogou o anterior, garantiu a oferta de cursos técnicos concomitantes ao ensino médio, possibilitando sua integração de formação geral e técnica e, se não pode ser considerada uma proposta totalmente politécnica, pelo menos aponta sua direção uma vez que contém seus elementos básicos.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer (Decreto presidencial Nº 5.154, DE 23 de julho de 2004).

Em artigo que trata da comparação entre os decretos N° 2208/97 do governo de Fernando Henrique Cardoso e o decreto N° 5154/04 do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o autor Claudino Ortigara conclui que os decretos, enquanto normas reguladoras, foram construídos de maneira diferente. Para o autor, o decreto de ex-presidente Fernando Henrique Cardoso teve um caráter unilateral e centralizou as decisões obedecendo políticas estruturantes atendendo a organismos internacionais, como por exemplo, o Banco Mundial. Enquanto que no decreto do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve uma discussão tanto com a sociedade civil, como também órgãos e conselhos ligados à educação, assim:

As análises realizadas permitem concluir que os mecanismos de regulação presentes na definição da política para educação profissional do governo FHC estavam alinhados com as concepções de Estado e de sua forma de relacionamento com a sociedade de maneira bem definida praticamente eliminando possibilidades de alteração em nível das escolas. Já no governo Lula as regulações podem ser interpretadas como mais democráticas, respeitam a autonomia e a liberdade das escolas, e priorizam com recursos públicos as escolas públicas. Assim, permite-se agora que as escolas construam projetos pedagógicos com base na formação politécnica que privilegiam uma formação ampla e consistente para o exercício pleno da cidadania (ORTIGARA, 2011, p. 317).

Winckler e Santagada (2012) destacam que entre 1909 e 2003 o número de escolas federais existentes no país era de 140 unidades, atendendo 118 municípios e comunidades. Esse número salta para 354 unidades, ou seja, criação de 214 novos campis em 322 municípios. Em 2016 são 644 campis atendendo 568 municípios em todo o país (PORTAL DA EDUCAÇÃO, 2017). Uma clara política de reforço da educação pública, diferentemente da perspectiva liberalizante, com articulação com os demais entes federados (Estados e Municípios).

O decreto caminhou na tentativa mínima de aproximação da perspectiva politécnica de formação à medida que assegurava ao jovem brasileiro a garantia de uma formação integrada nas artes, nas ciências e nas linguagens, enquanto garantia a possibilidade de, na mesma matrícula, a formação técnica/profissional.

A formação *omnilateral* na perspectiva Marxista de formação (oposta a unilateral de trabalho alienado) a partir de sua convivência em sociedade e de seu trabalho, não está contemplada nem no decreto e muito menos na expansão da rede federal, entretanto, compactuamos com Moura (2007) quando o mesmo cita que as políticas aplicadas no período esboçam um caminho, contendo alguns elementos básicos para uma formação politécnica. Infelizmente, a expansão e fortalecimento do ensino

médio/técnico federal no país nos parece ter cessado em 2016 com o golpe parlamentar/judiciário.

Superar a dualidade construída ao longo dos últimos séculos não virá, obviamente, por meio de um decreto, tão pouco pela ampliação das unidades de ensino, entretanto são caminhos que, juntos, com planejamento, coordenação e mútua cooperação de distintas instituições, poderemos construir e caminhar rumo a um ensino mais integral, no sentido politécnico ou, porque não, único.

Não foi somente a rede técnica federal de ensino que passou por ampliação nas duas décadas do século XXI. Redes menores como as estaduais, e até mesmo municipais ou de cunho privado, como o sistema S “pegaram carona” e ampliaram sua rede. O estado de São Paulo viu sua rede de ensino técnica crescer de forma vertiginosa entre os anos de 2002 a 2016. O Centro Paula Souza, autarquia do estado mais rico economicamente da nação e responsável pelas escolas e faculdades técnicas e tecnológicas, foi sem dúvida um exemplo desse movimento. No próximo capítulo desse trabalho trataremos em específico desta ampliação.

## Capítulo 2

### O ensino técnico no estado de São Paulo e o Centro

Paula Souza (CPS)

*Todas as instituições, além da economia, foram afetadas por essa mutação, inclusive a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa a eliminação de toda “rigidez”, inclusive a psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida. Mais que nunca a economia ocupa o centro da vida individual e coletiva, os únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva, e o sucesso pessoal. Isso não pode deixar incólume o sistema normativo da sociedade e seu sistema de educação*

*Laval, p. 39, 2019.*

No capítulo anterior destacamos como o modelo societário neoliberal se posta como a nova racionalidade do mundo e abarca uma dimensão quase que totalizante da sociedade contemporânea, inserindo a educação dentro de uma leitura mais economicista e aplicada aos anseios do capital e de sua reprodução.

Com relação a educação brasileira, está apresentou descontinuidades no que se refere a um projeto nacional e unificado. Sempre que grupos progressistas avançavam em propostas mais humanistas e cidadã, forças contrárias e retrogradadas arquitetavam uma avalanche de medidas que desmontavam suas bases.

Neste capítulo nos debruçaremos a respeito do ensino técnico do estado de São Paulo, especificamente por meio do Centro Paula Souza (CPS), administrando tanto Escolas Técnicas Estaduais (Etec's) quanto as Faculdades de Tecnologia (Fatec's).

A metodologia utilizada neste capítulo se estrutura no levantamento bibliográfico de fontes secundárias a respeito do ensino técnico no estado de São Paulo e a formação do Centro Paula Souza; levantamento bibliográfico sobre o desenvolvimento econômico paulista, sobretudo nas últimas décadas, destacando a desconcentração industrial no Estado em direção as cidades atendidas pelos eixos de desenvolvimento rodoviário e, como a expansão do CPS (observada e analisadas por meio de mapas temáticos) obedeceu essa lógica.

As análises concentraram-se nas escolas técnicas estaduais e sua introdução no estado, desde o fim do século XIX, passando pelo século XX com a implantação das primeiras unidades de ensino profissional vinculadas ao Centro Paula Souza (CPS) no período da Ditadura Civil/Militar brasileira, incidindo pela sua consolidação nos anos de 1993, e, mais recentemente a ampliação de 2002 a 2017, sendo está o maior feito do CPS em sua história no ensino técnico/profissional.

Esse modus está em sintonia com o ideário neoliberal, principalmente no que diz respeito às políticas públicas de cunho educacional, contribuindo, assim, para aumentar as disparidades socioeconômicas que o Estado construiu, no caso brasileiro, por meio de um modelo excludente e periférico que se expressa regionalmente.

Nossas perguntas norteadoras desse capítulo, são: como ocorreu a expansão no CPS no que se refere as escolas técnicas estaduais, quais fatores que possibilitaram e legitimaram a expansão de uma rede pública de ensino sob administração de um governo de cunho neoliberal, a quem está ampliação atendeu e qual foi a distribuição no território paulista?



## 2.1. As origens do ensino técnico/profissional no Estado de São Paulo

Destacamos neste trabalho que a origem do ensino profissional no Brasil está ligada a instituições voltadas para crianças e jovens carentes e/ou abandonados. Não seria incorreto afirmar que a vinculação do ensino profissional, mais direcionada ao trabalho manual, foi uma espécie de formação resíduo veiculada às classes mais populares e até mesmo aos desprovidos de qualquer meio familiar, social e educacional.

Com essa afirmação não consideramos que somente a escola com finalidades a instrução profissional forma para o trabalho, pelo contrário. Na medida que o ser humano busca domínio sobre a natureza para seu melhor conforto, mesmo que de maneira e formas desiguais e injustas, faz-se a necessidade do trabalho e de sua formação (formal/institucional ou não). Kuenzer (1992) em obra que trata da relação do ensino médio e o mundo do trabalho, destaca que:

[...] toda forma de ação do Homem sobre a natureza para transformá-la é trabalho, então todas as formas de educação se constituem em educação para o trabalho, e têm, ao mesmo tempo, uma dimensão teórica e uma dimensão prática (p.36).

No final do período imperial a nomenclatura dada ao ensino das crianças e jovens desprovidos, era: instrução popular. Dessa forma, fica explícito que a formação para instrução de trabalho manual era quase que exclusiva às populações mais marginalizadas.

Das instituições muitas vezes controladas por entidades religiosas proveio o ensino profissional. Eram internatos ou externatos de meninos e meninas, uma política pública bastante presente no país durante os anos de 1870 a 1910. No Estado de São Paulo o governo mantinha duas casas de recolhimento: o Instituto de educandos e artífices para meninos e o Seminário Glória para meninas (MORAES e ALVES, 2002).

Com os governos republicanos e a necessidade de uma mão de obra cada vez mais especializada por conta da incipiente indústria, o país se vê obrigado a ofertar um número maior de escolas e matrículas para a formação de mão de obra qualificada. Em São Paulo, em 1910, são criadas as primeiras escolas para formação profissional, sob a coordenação de Oscar Thompson (MORAES e ALVES, 2002). Essas escolas, diferente do que até então se destinava à formação profissional (mais ligadas ao ofício de artesãos), tinham por finalidade a formação dos filhos dos trabalhadores e imigrantes, sobretudo, europeus.

Em 1911 começam a funcionar no estado as primeiras experiências de escolas voltadas à formação profissional, foram elas: Escola Profissional Masculina (atual Etec

Getúlio Vargas) e a Escola Profissional Feminina (atual Etec Carlos de Campos) ambas no município de São Paulo, as quais foram instituições embrionárias, modelos de escolas técnicas do Estado. A primeira para a indústria e a segunda na economia doméstica e prendas manuais. Dois institutos são criados no interior do estado, no município de Amparo (Escola Profissional de Artes e Ofícios de Amparo, atual Etec João Belarmino), e no município de Jacareí (atual Etec Cônego José Benco). Os cursos oferecidos nessas instituições deveriam aproveitar a lógica econômica e industrial regional (MORAES e ALVES, 2002).

Já em 1920 o ensino técnico paulista estaria presente e funcionando regularmente nos seguintes municípios: São Paulo, Amparo, Franca, Campinas, Ribeirão Preto, Rio Claro, Sorocaba, Mococa, São Carlos, Santos, Santo André, Jaú, Botucatu, Lins, Tatuí, Santo Antônio do Pinhal, Limeira. Cabe ressaltar que em algumas dessas escolas haviam cursos ligados a empresas ferroviárias, dirigidos pelo *Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional*/CFESP (MORAES e ALVES, 2002). A CFESP juntamente com a *Organização Racional do Trabalho de São Paulo*/IDORT foram os responsáveis pela introdução dos princípios tayloristas no Brasil, e fundamentaram pedagogicamente seus cursos (RODRIGUES, 1998) e toda sua lógica de formação com ênfase na prática de cursos de rápida formação.

A partir de 1930 e com as transformações ocorridas no país, tanto pelo prisma político e a tomada do poder por Getúlio, tanto pela economia e a política de substituição de importações, o estado de São Paulo desponta como promotor do desenvolvimento industrial. São criados Superintendências e Gabinetes estaduais exclusivos para a educação técnica, na medida em que se equiparava este tipo de formação/ensino à formação regular de nível secundário, na época o colegial. Um código foi criado, chamado de “Código de Educação”, e tinha por finalidade a aplicação de um exame admissional e a constituição da carreira de magistério profissional (MORAES e ALVES, 2002).

Constatamos que o ensino técnico paulista é secular, suas instituições estão dentre as mais antigas do país e com destaque na formação de mão de obra para o pujante mercado de trabalho paulista e brasileiro. O interior paulista, principalmente aquele atrelado a produção cafeeira, não ficou de fora, pelo contrário, desde o início municípios com notório destaque econômico e influência política contavam com instituições do gênero. Entretanto, é a partir da década de 1960 que o governo estadual começa a estruturar sua rede de ensino técnico e tecnológico, a partir do que hoje conhecemos com *Centro Paula Souza*/CPS.

### **2.1.2. O ensino técnico no Estado de São Paulo: o Centro Paula Souza/CPS**

O Centro Paula Souza (CPS) é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI), sendo a principal rede estadual de ensino técnico e tecnológico do país. Presente em aproximadamente 300 municípios, a instituição administrava, em 2017, 221 Escolas Técnicas (Etec's) em 164 municípios e 68 Faculdades de Tecnologia (Fatec's) em 62 municípios, chegando a aproximadamente 300 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológico (CEETEPS, 2017).

As Etec's atendem mais de 211 mil estudantes nos Ensinos Técnico, Médio e Técnico Integrado ao Médio, com 139 cursos técnicos para os setores industrial, agropecuário e de serviços, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, online, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica (CEETEPS, 2017). A natureza dos cursos varia, podendo ter apenas a formação técnica com duração de dezoito meses (três semestres) o que garante ao aluno formado o diploma de técnico em alguma área específica; o técnico integrado ao médio em que o aluno, depois de três anos, obtém a conclusão do ensino médio mais a formação técnica em área específica. Essa formação integrada é focada principalmente no público jovem, de 14 a 17 anos sendo o curso de tempo integral com matrícula única. Além desses cursos há também o EJA integrado (ensino médio e técnico) e cursos rápidos de curta duração, incluindo EAD.

São os cursos técnicos, com duração de dezoito meses e, principalmente, os cursos que integram ensino médio e técnico numa única matrícula, os mais comuns no CPS. A formação integrada ao médio tem reconhecimento tanto na parte propedêutica, quanto na formação técnica, integrando um currículo mais extenso e rico do ponto de vista da preparação do aluno para o trabalho.

A respeito dessa dualidade (formação propedêutica e profissional), ainda não representa uma formação única e muito menos uma escola politécnica, entretanto, possibilita uma maior integração em seus currículos dada à proximidade dos alunos com a formação mais teórica e propedêutica e a formação para o mercado de trabalho, criando as possibilidades de uma superação e cisão do processo produtivo do fazer ao pensar, todavia é muito forte no país o caráter fragmentado da formação, principalmente no ensino médio, em que a escola educa:

[...] o trabalhador para que se ajuste à produção racionalizada e capitalista, fundamentada na execução de tarefas esvaziadas em seu conteúdo e na não democratização do produto do trabalho, ao mesmo tempo que as relações mais amplas o estimulem ao consumo de bens

tanto materiais quanto culturais e à participação em experiências políticas, sociais e culturais diversificadas (KUENZER, 1992, p.110)

A matrícula única nas Etec's (ensino propedêutico e técnico) não garante um currículo único e integrado, naquilo que a proposta de escola de formação politécnica defende, ou seja, uma formação única, voltada tanto ao exercício pleno da cidadania como também às habilidades técnicas para o mundo do trabalho. Nas Etec's o currículo é fragmentado numa única matrícula e as aulas continuam carregadas de normativas tradicionais.

A escola, na contemporaneidade, assume uma difícil tarefa: preparar para o mercado de trabalho, disciplinando corpos, mentes e processos produtivos em que o futuro aluno atuará, além de formar para o mundo do consumo, na participação política, cultural e econômica. Essas tarefas da escola atual estendem-se para a formação de nível superior no próprio CPS. Além dos cursos técnicos, o CPS administra cursos de nível superior, por meio das Fatec's (Faculdades de Tecnologias).

As Fatec's superam a marca de 80 mil alunos matriculados em 73 cursos de graduação tecnológica, em diversas áreas como Construção Civil, Mecânica, Informática, Tecnologia da Informação, Turismo, entre outras. Além da graduação, são oferecidos cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão (CEETEPS, 2017).

O nome Centro Paula Souza homenageia o Engenheiro nascido em Itu, interior de São Paulo, município que fica à aproximadamente 100km da capital paulista, o professor Antônio Francisco de Paula Souza (1843 - 1917). Com formação na Europa, Paula Souza foi considerado um liberal, posicionando-se a favor da República e contra a escravidão, além de ser um dos fundadores da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli-USP). Trabalhou diretamente no desenvolvimento da infraestrutura do País, projetando obras e estradas de ferro. Na política, atuou como deputado, presidente da câmara estadual e ministro das Relações Exteriores e da Agricultura no mandato do presidente Floriano Peixoto (1891 – 1894), contraditoriamente um presidente que ficou marcado por um mandato sanguinário e totalitário.

A criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, em 6 de outubro de 1969, que posteriormente foi rebatizado como Centro Paula Souza, em homenagem ao professor, deve ser entendida num contexto complicado e oneroso ao país, a ditadura civil/militar.

Em sua origem o CPS tinha por objetivo a articulação de cursos de nível superior voltados para o mercado. Cursos rápidos, de curta duração, que atendessem uma demanda pouco explorada no país, a formação técnica superior ou o que se

convencionou a chamar, a partir da reforma do ensino superior de 1968, de ensino Tecnológico, ou seja, um viés técnico, voltada ao mercado de trabalho com uma formação menos extensa e complexa em comparação aos bacharéis, porém, mais rápida e em menor tempo.

Assim “resolvia-se” a demanda do país por engenheiros e profissionais mais qualificados. Numa época em que cursos de Engenharia tinham duração média de cinco anos, a formação tecnológica oferecia aulas práticas e com pouca carga teórica. Aliás, diminuir a conteúdo teórico dos cursos foi uma prática bastante presente no modelo educacional brasileiro no período. Influenciado pela Teoria do Capital Humano a concepção de formação continha uma lógica racionalista e tecnicista, em que a formação obedeceria a uma conduta voltada ao fazer na prática, sem a devida teorização do processo de aprendizagem, alienando dessa forma, o processo de absorção do conhecimento.

Gramsci (1979, p18) destaca que: “o homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação que, não obstante, é um conhecimento do mundo à medida que o transforma”. Assim, o CPS nasce sob a égide do capital Humano com o objetivo de formar rápido e de maneira fragmentada o indivíduo para o mercado de trabalho, enaltecendo o caráter utilitário de formação. Kuenzer (1992) pontua que essa formação que prescinde a necessidade de se compreender os princípios teóricos-metodológico que o regem, acaba gerando um aprendizado prático sem a teoria.

O CPS tem suas características muito parecidas com os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), antigas escolas técnicas federais. A respeito desse tipo de formação, acordamos que a mesma:

É uma construção Histórica e social. Podendo ser interpretada como a extensão da dualidade da educação brasileira para o ensino superior, não se pode deixar de reconhecer que esses cursos cumpriram e cumprem uma função social na formação de profissionais. A questão fundamental está em perguntar que funções são essas e a que projeto de sociedade atendem? (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 47).

Em 1970 começou a operar com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), com três cursos na área de Construção Civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios) e dois na área de Mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas). Era o início das Faculdades de Tecnologia do Estado. As duas primeiras foram instaladas nos municípios de Sorocaba e São Paulo (CEETEPS, 2017).

Todavia, o ensino superior tecnológico objetivo principal, passa, ao longo dos anos e das décadas, a coexistir cada vez mais com os tradicionais cursos técnicos. Mistura-se com a história centenária do ensino profissional público em São Paulo. Em 1969 o órgão que nasceu com a missão de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia, 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 (CEETEPS, 2017).

Durante as décadas de 70 e 80 do século XX, o CPS foi consolidando-se enquanto rede de ensino profissional, desvincilhada da secretaria de educação e auferindo autonomia, capilarizando sua presença no estado de São Paulo.

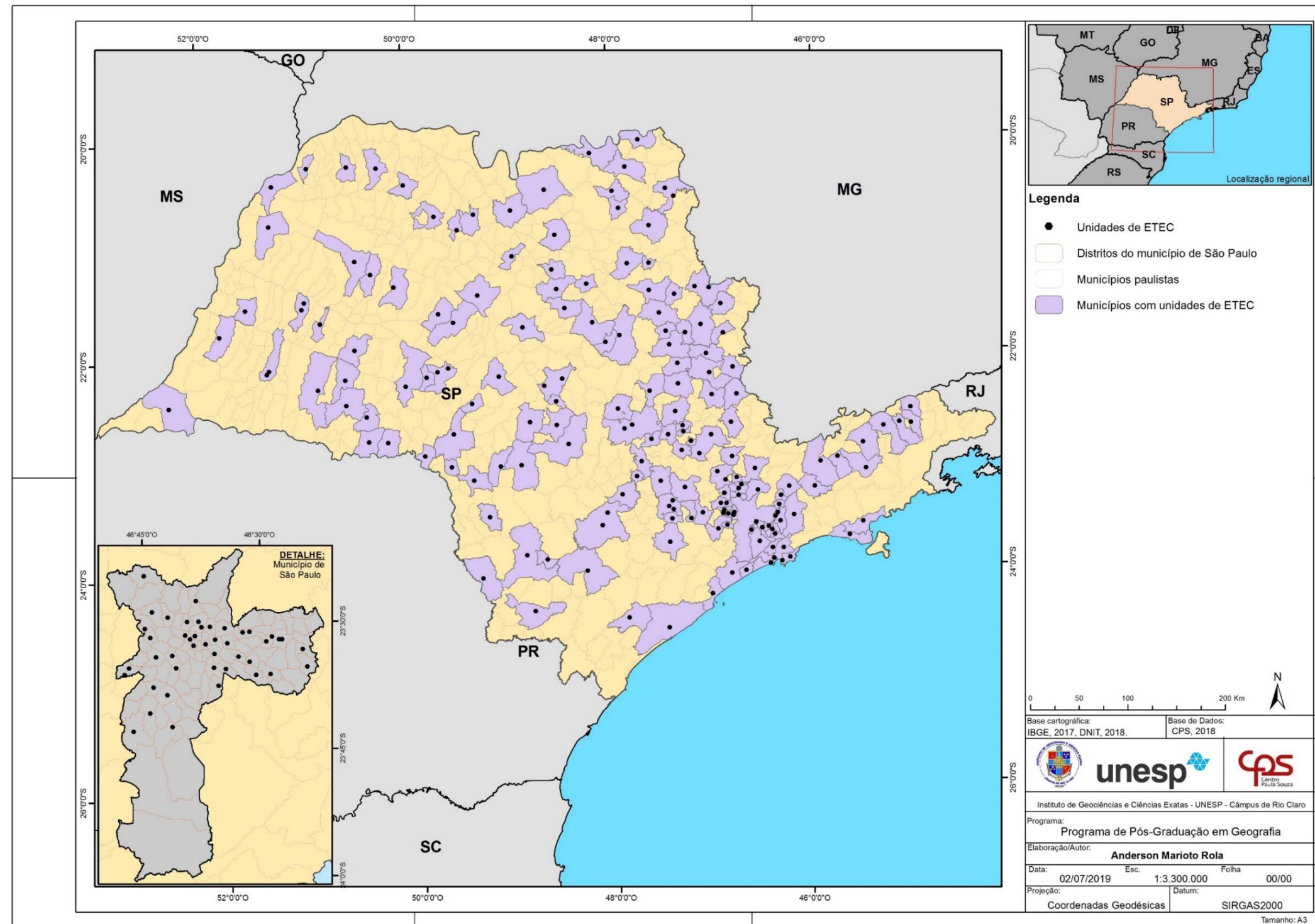
A partir da década de 1980, durante os mandatos de Paulo Maluf, José Maria Marin e Franco Montoro, o CPS acolhe e cria unidades de ensino pelo Estado. De 19801 a 1982 são criadas e acolhidas doze unidades de ensino técnico e duas em 1988, mas é no ano de 1993, durante o mandato de Luiz Antônio Fleury, que a rede se consolida, quando praticamente todas as instituições, tanto na capital como também no interior, passam a fazer parte da rede paulista de ensino técnico. Entre 27 de outubro à 30 de dezembro de 1993, novas unidades e unidades acolhidas somaram-se oitenta e quatro (84) escolas técnicas que integraram o CPS (CEETEPS, 2017).

Entretanto, com exceção em 1994 e a criação de uma unidade de ensino no município de Barretos durante o mandato de Mário Covas, as escolas técnicas, na época conhecidas como ETE (Escolas Técnicas Estaduais), passam por um grande período sem a ampliação de novas unidades. De 1995 a 2001 nenhuma unidade de ensino técnica do CPS foi criada. Contraditoriamente, neste período, o país passaria por uma explosão no número de matrículas no ensino básico, abarcando pré-escola e, principalmente, ensino fundamental e médio.

A respeito desta peculiaridade, é importante ressaltar alguns pontos, tais como: reforma do Estado, principalmente a partir de 1995 com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, aproximando o país da agenda neoliberal; a separação das matrículas, por meio do decreto 2.208/97, institucionalizando a dualidade do ensino médio brasileiro; e o aumento do número de escolas e redes de ensino privadas.

A partir de 2002 e governado pelo mesmo grupo político a mais de duas décadas, o CPS passaria por uma ampliação considerável, a maior de sua história, saindo de cem (100) unidades em 2001, para duzentas e vinte uma (221) em 2017. A espacialização das duzentas e vinte uma (221) Etecs, administradas pelo CPS, é assim distribuída no estado de São Paulo em 2017, (mapa 1).

Mapa 1. Distribuição das Etec's no estado de São Paulo, 2017.



Sobre a consolidação do ensino técnico paulista e, especialmente sua ampliação a partir de 2002, cabe alguns questionamentos: o que teria modificado a política de expansão do CPS a partir de 2002? Como se deu essa expansão? Quais regiões do Estado foram mais beneficiadas e por quê? Quais cursos tiveram mais destaque nesta ampliação?

Sendo a economia basilar para a aplicação de políticas públicas, especificamente as de cunho educacional, em que a economia é uma das principais dimensões sociais, necessita-se de uma verificação das principais transformações da dinâmica econômica no estado de São Paulo, principalmente as ocorridas nas últimas décadas. Para auxiliar nas análises que seguirão frente aos questionamentos levantados, faz-se necessário um ajustamento da economia paulista e sua transformação no território.

Neste entrecruzar das análises, faremos uso de alguns dados socioeconômicos, apresentados em forma de mapas do estado de São Paulo. A maioria dos indicadores trazem informações do último censo realizado no país pelo IBGE, que datam de 2010. Outros com fonte de autores que trabalham temáticas pertinentes ao nosso interesse e objetivo, os quais estão pontuados no ano de 2009. Esse período justifica-se pelo fato dos anos de 2008 a 2011 apresentarem a inauguração do maior número de novas unidades do CPS, no que se refere a novas Etec's.

## **2.2. A economia paulista, desconcentração industrial: os ditames das políticas públicas**

O estado de São Paulo desponta como o mais industrializado do país, tendo, por consequência, uma capacidade de dotar seu território de infraestrutura maior que os demais. Essa concentração industrial paulista remonta ao acúmulo de capital no final do século XIX e a atividade cafeeira que se espalhou pelo estado, alastrando a monocultura do café e ampliando os ramais de circulação por meio das estradas de ferro.

Sobre este fenômeno, Monbeig (1984) aponta que a localização das infraestruturas e dos transportes ferroviários no estado de São Paulo tece sua efetivação e expansão devida, sobretudo, à razão da dinâmica do complexo cafeeiro, influenciando a formação de diversos núcleos urbanos, que, em um segundo momento, consolidar-se-iam nos principais nós da rede urbana paulista. Esse segundo momento ocorre em meados do século XX, com a decadência da atividade cafeeira em todo o território paulista, mas também nacional, sendo substituída, no Estado, pela atividade industrial.



Com uma concentração industrial elevada na cidade de São Paulo, típica de países caracterizados por um “fordismo periférico”, a sua gênese encontra-se na atividade cafeeira. A junção, cidade e indústria, teve na cidade de São Paulo o principal expoente em todo o continente sul-americano. Essa concentração gerou desigualdades a nível nacional, mas também na própria cidade, consagrando de um lado um centro irradiador de mandos e, de outro, a periferia.

Lencioni (1998), em trabalho que trata das transformações na metrópole paulista por meio das mudanças no campo da produção e gerencia industrial, relata que conforme foi aumentando a mancha urbana da área metropolitana da capital paulista, firmou-se dois principais processos: a consolidação da cidade de São Paulo enquanto centro de controle, gestão e serviços; e, segundo uma perda de sua planta industrial. Ainda de acordo com a mesma autora, esse aumento da região metropolitana de São Paulo fez surgir uma região para além da metropolitana, no entanto, ao mesmo tempo muito próxima. Num raio de poucos mais de 250km há uma concentração industrial fruto da desconcentração que ocorreu na cidade de São Paulo, fenômeno, segundo a autora, típico de países onde a capacidade de investimento, principalmente público, é limitada e concentrada (LENCIONI, 1998).

Outros pontos importantes que ajudam na análise do fenômeno industrial paulista, são: uma homogeneização da infraestrutura por meio de eixos de desenvolvimentos, especificamente rodoviários (seguindo a mesma lógica espacial das estradas de ferro), e os problemas auferidos com a concentração industrial na cidade de São Paulo, encarecendo os serviços, a produção, o solo urbano, ou seja, dando margem a processos de *deseconomias* de escala. Sobre esse fenômeno, Spósito *et al* (2015, p. 236) destacam que a aglomeração na região metropolitana:

[...] gerou, primeiramente, as economias de aglomeração (regiões metropolitanas) que, posteriormente, transformaram-se em “deseconomias de aglomeração”, por fatores provocados pelas forças contraditórias entre os benefícios econômicos da aglomeração e as desvantagens da concentração, proporcionando a deterioração das condições de vida dos habitantes dessas áreas.

Por outro lado, as cidades do entorno da região metropolitana têm a seu favor a proximidade com a capital, necessária aos processos de inovações recebidos pela metrópole paulista por meio da rede de cidades globais. Esse novo desenho espacial da metrópole paulista só é alcançado graças as mudanças nos padrões e formas da atividade produtiva desencadeada, em nível mundial, sobretudo, a partir das décadas de 1970. A flexibilidade das atividades produtivas, como Harvey (1989) a chamou, ou

mesmo o pós-fordismo, desencadeou, entre outras coisas, a divisão territorial entre as atividades de comando e as atividades gestoras e de execução.

A superposição de formas de produção fordistas, por formas de produção flexíveis, no Brasil, tem provocado a redefinição do uso do território e dos papéis das cidades. No caso da produção industrial, destaca-se a tendência contemporânea de separação territorial das atividades de produção das atividades de comando e gestão (SPOSITO ET AL, 2015, p.329)

Mesmo em áreas mais distantes da região metropolitana a desconcentração industrial pode ocorrer, porém com mais facilidade nas cidades de porte médio e, ao longo dos eixos de desenvolvimentos (principais canais rodoviários do estado).

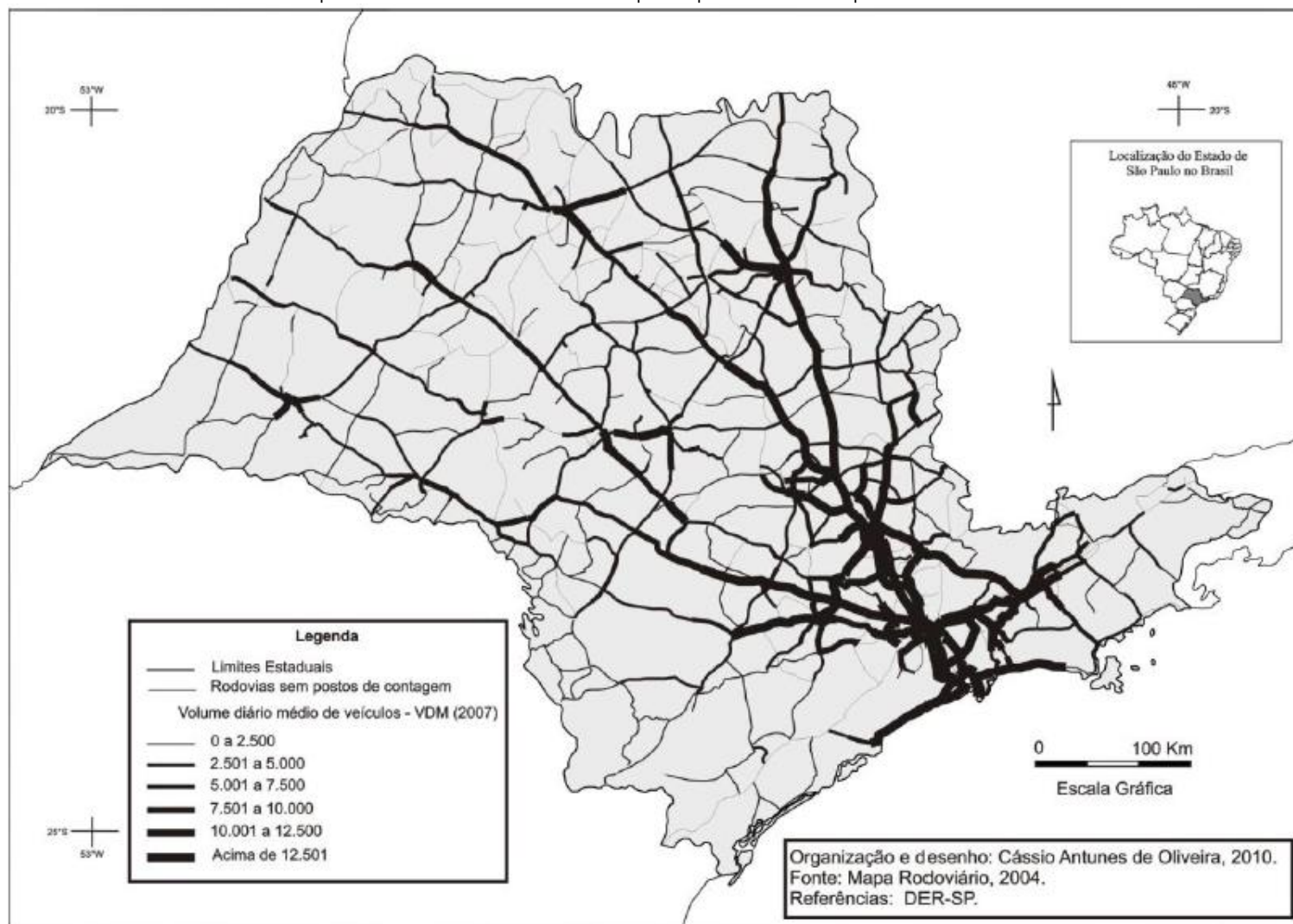
Os eixos de desenvolvimentos do estado de São Paulo são fluxos comerciais que ligam a capital paulista ao interior do Estado, isso é realizado por meio de rodovias onde a infraestrutura construída pelo poder público é colocada, principalmente, a serviço do capital privado e sua reprodução. Geralmente a prestação do serviço nesses fluxos é realizada por meio de concessões. Essas concessões, diferentemente das privatizações são:

[...] contratos entre o poder público, denominado poder concedente, e uma empresa de direito privado, denominada concessionária, no qual o primeiro delega à última a responsabilidade de prover um bem ou um serviço sob sua responsabilidade (OLIVEIRA et al., 2006, p. 12).

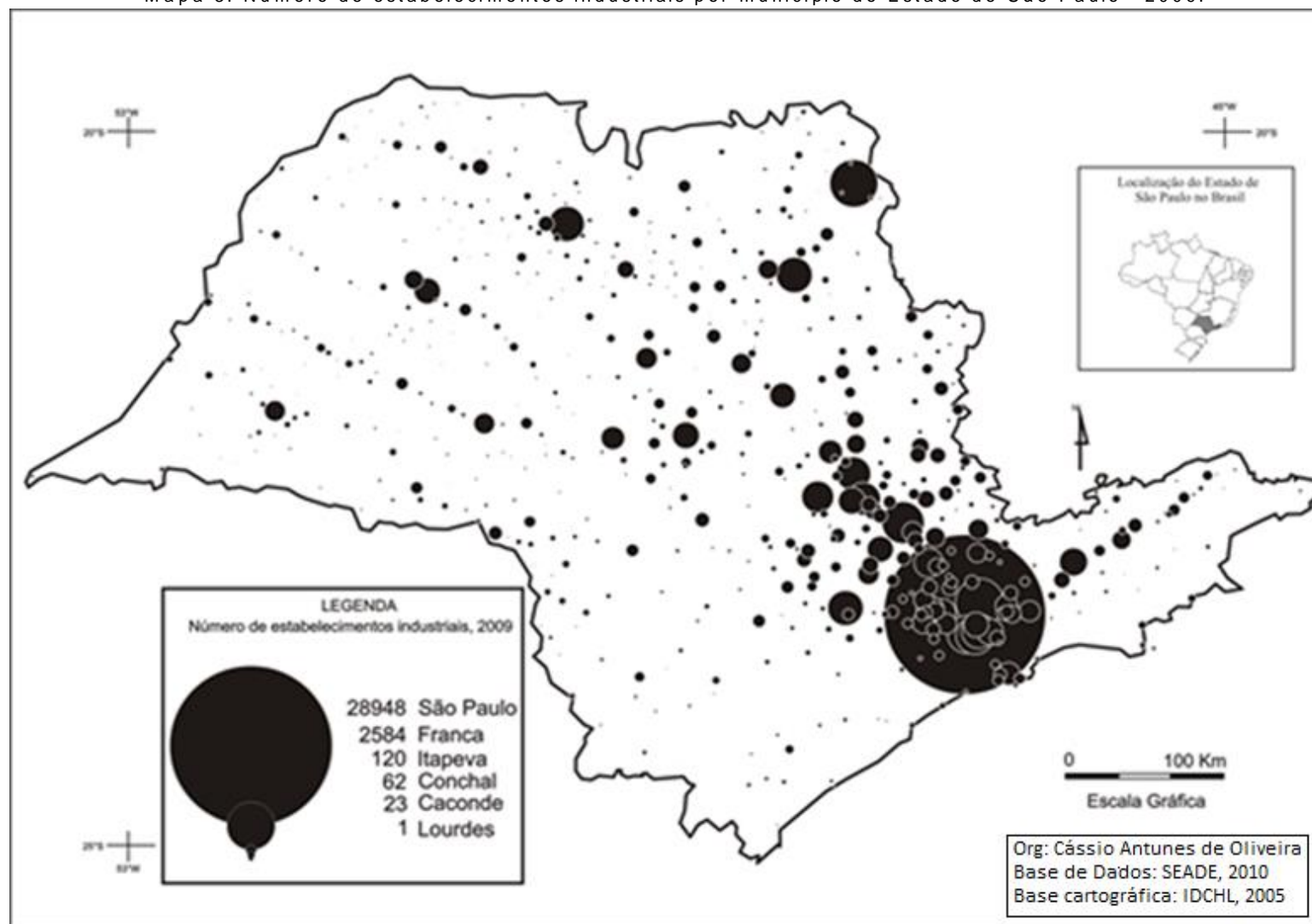
No mapa (2) há uma espacialização estadual desses fluxos econômicos concedidos por veículos no ano de 2007. Nota-se uma concentração desses fluxos principalmente no entorno da região metropolitana de São Paulo, o chamado “entorno imediato da RMSP”. Outro ponto importante que podemos apreender é o “vazio” ou pouca concentração de veículos no Noroeste, Sul, e Sudoeste paulista.

Já no mapa (3), há uma espacialização das indústrias do estado de São Paulo para o ano de 2009. Também aqui observamos uma concentração na região metropolitana de São Paulo e em seu entorno imediato, e, assim como no mapa 2, pouca concentração, dessa vez de estabelecimentos industriais no noroeste e sul/sudoeste paulista.

Mapa 2. Fluxo de veículos nas principais rodovias paulistas - 2007.



Mapa 3. Número de estabelecimentos industriais por município do Estado de São Paulo - 2009.



Essa “nova” dinâmica industrial no estado de São Paulo se consolida a partir das modificações ocorridas em decorrência da reestruturação produtiva (acumulação flexível: abertura ao capital internacional, informatização e automatização dos processos produtivos e privatização), e das concessões rodoviárias dos últimos governos paulistas, visando homogeneizar os fluxos produtivos (rodovias) por meio das concessões, dotando assim os eixos rodoviários de infraestruturas para garantir fluidez de circulação (OLIVEIRA, 2015).

O capitalista industrial, ao considerar o lucro como simples resultado da diferença entre o preço (a que vende seu produto) e o custo envolvido na produção, não só deixa de reconhecer que a fonte do lucro é o trabalho assalariado, não distinguindo entre máquinas e homens, como desloca o *locus* da criação do lucro da produção para a circulação. Já o capitalista comercial está “convencido” de que seu lucro se deve ao fato de ele comprar barato e vender caro. Daí obter lucro em operações realizadas apenas na circulação, sem que haja qualquer vínculo com a produção de bens e serviços e, portanto, com a geração de mais valor, torna-se o ideal buscado por todo capitalista. Dito de outra maneira, no lugar de um cancro, que impede o desenvolvimento do capital, o capital fictício é o capital na sua plenitude. Para a expansão exacerbada desse capital, observada nas últimas décadas, foi necessário promover o desmonte dos sistemas de regulação construídos no pós-II Guerra Mundial, que restringiam a liberdade de ação nos países de forma endógena e exógena. (MARQUES, 2017, p. 12). Financeirização do mundo.

Esse novo cenário no mercado mundial não impede que capital industrial e comercial se desenvolvam e também acumulem, todavia são naturezas de capital que não mais detêm as rédeas do processo de acumulação, uma vez que para praticamente toda troca de mercadoria e serviços há a necessidade de se operar por meio de instituições bancárias e fundos, com gana de retorno rápido.

Apesar disso, alguns autores afirmam que essa tendência de financeirização da sociedade estava implícito no sistema capitalista desde sua origem, ainda na acumulação primitiva.

Com o desenvolvimento histórico, a tendência à concentração das atividades capitalistas promove uma aproximação entre capital industrial e capital bancário, com a gestação de um espaço caracterizado por uma espécie de hibridismo entre ambos. Esse é o início do processo de surgimento daquilo que passou a ser conhecido como capital-financeiro. No começo, nada mais do que uma espécie de fusão entre os interesses da indústria e dos bancos (KLIASS, 2017, 6). O mundo financeirizado

É na literatura econômica de base crítica que se desnuda o que vem sendo cunhado, não enquanto conceito, mas sim enquanto análise, o chamado capital especulativo, fruto do capitalismo financeiro e que se posta como principal elemento para se compreender a atual

fase de acumulação de capital, fase essa que pela primeira vez opera na escala do global, recebendo o nome de mundialização do capital.

Cada vez mais as grandes empresas transnacionais conjugam sua atuação em atividades financeiras, assim o conhecido capital produtivo: industrial, comercial e até mesmo o capital de juros (necessário a reprodução do Sistema de acumulação) fica subjugado a um capital especulativo, que muitas vezes se torna um capital especulativo e parasitário, na medida em que não é mais controlado, pode ofertar créditos acima da capacidade produtiva e do trabalho, levando as contas públicas de muitos países, sobretudo os emergentes e mais desprovidos de capacidade de atuação frente ao mercado global, de se desenvolver.

Essa fase global das finanças tem em comum traços, como: a exploração da mão-de-obra mundial e, contraditoriamente, o aumento de consumo de produtos cada vez mais descartáveis e dispensáveis, além de uma hegemonia do capital especulativo sobre o capital produtivo. Essa hegemonia coloca todos, inclusive o Estado, sob uma sucursal do grande capital, determinando inclusive como e onde o Estado pode ou não investir. É dessa maneira que as políticas neoliberais, inclusive para a educação são, no fundo, ações direcionadas com o intuito de fortalecer essa lógica que concentra a riqueza na mão de alguns e distribui, aos montes, a miséria a maioria da população.

Aqui observamos claramente como atua o ideário neoliberal, discutido no primeiro capítulo, quando afirmamos que o neoliberalismo não é simplesmente um “enxugamento do Estado” frente a organização social. Nesse ideário o Estado, enquanto principal parceiro, não concorre com o capital privado, e sim, é seu principal sócio à reprodução ampliada do capital.

O mesmo autor afirma, por meio de comparativos entre indústrias de diferentes ramos nas diferentes regiões do estado, que houve diminuição do número de atividade industrial na capital e, também, no número de trabalhadores, enquanto que nas regiões atendidas pelos eixos de desenvolvimento ocorreu o contrário, ou seja, aumento dos estabelecimentos e empregos ligados aos diferentes ramos do setor de transformação:

Em suma, em todos os quatro subsetores analisados houve aumentos na participação nos municípios dos quatro eixos analisados e diminuição da participação no município de São Paulo. Este fato reforça que houve redução proporcional do número de trabalhadores no município de São Paulo e aumento nos municípios dos eixos de desenvolvimento econômico entre 1985 e 2009 em relação ao total do estado. Desta forma, é possível relacionar estas mudanças com os processos da desconcentração industrial de São Paulo e com a consequente formação dos eixos de desenvolvimento econômico (OLIVEIRA, 2015. p535).

Nota-se que a palavra usada para expressar o fenômeno de “fuga” das indústrias da capital paulista para seu interior, por meio dos fluxos de desenvolvimento, não é colocada por acaso. Lencioni (1998), chama a atenção para o cuidado de se diferenciar desconcentração de

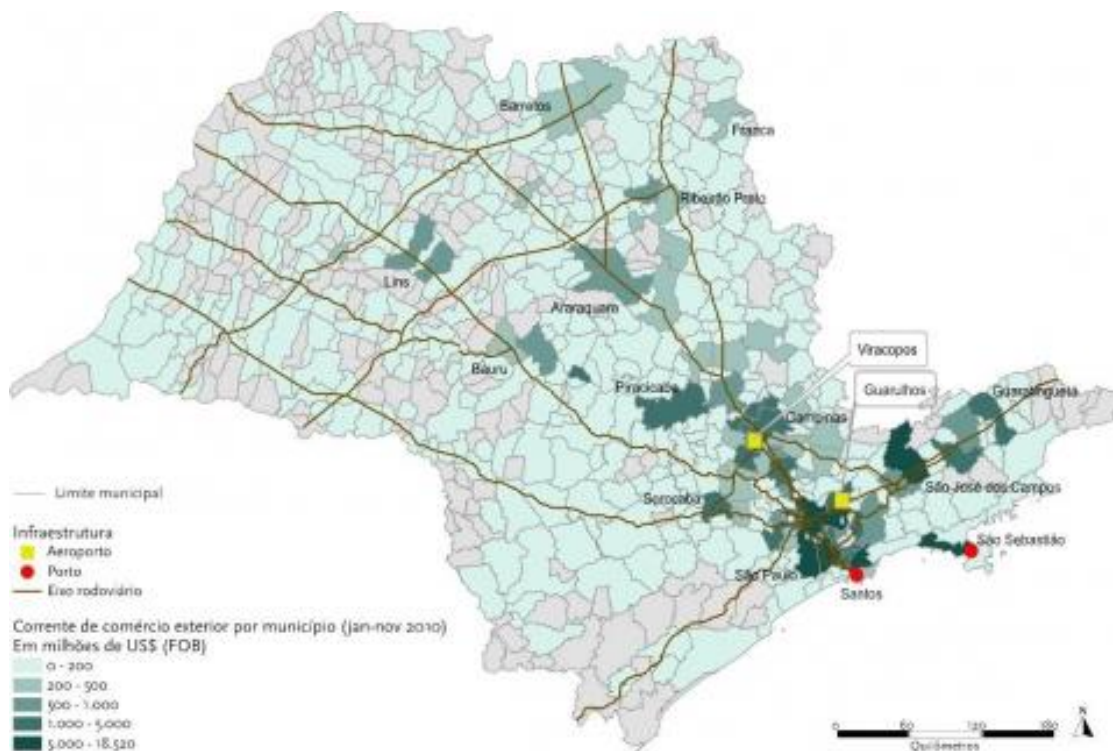
descentralização. Para a autora, seria mais coeso o termo *desconcentração*, uma vez que não há um movimento que descentralize as atividades industriais no que diz respeito ao mando do capital, nas palavras da autora:

[...] utilizamos o adjetivo desconcentrada para nos referir a esse processo de expansão da indústria para o interior, porque esse é, sobretudo, orquestrado pela atuação de grupos econômicos, que através de fusões, absorções e associações de empresas têm cada vez mais, centralizado o capital social. Se usássemos a palavra descentralização metropolitana cremos que estaríamos mais confundindo, que esclarecendo, pois o que vem ocorrendo não é um processo de descentralização, nem social nem espacial [...] (LENCIONI, 1998. p 31).

Essa concentração de capital e poder, e, por consequência, domínio de mercados no território paulista é acompanhada, e, de certa forma, legitimada com sucesso pelos grandes aportes de recursos voltados para a inovação, informatização e tecnificação dos processos produtivos e de gerência. Esse novo arranjo espacial das indústrias paulistas, não somente o aporte do Estado na dotação de infraestrutura necessária à produção, reprodução e circulação de capitais e produtos, mas, principalmente, a circulação de mandos de informações necessárias para que o processo possa ser comandado de fora.

Esses mandos são concretizados no território por meio de fixos, na forma de portos, rodovias e aportes de fluxos financeiros. No mapa (4) podemos observar a concentração desses instrumentos que facilitam a circulação do grande capital pelo Estado de São Paulo e sua concentração.

Mapa 4. Infraestrutura e valor do comércio exterior no Estado de São Paulo - 2010.



Fonte: Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior.

Esse mando tem na cidade de São Paulo um ponto, um nó importante para toda a logística necessária. Neste aspecto, a capital paulista passa a exercer seu principal papel no modelo de acumulação flexível: *gerência*. Com novos processos produtivos auferidos principalmente pelas revoluções na informática e robótica, os espaços de produção passam a depender cada vez mais de espaços de gerência com capacidade de organizar e padronizar todo o processo, a fim de garantir os mesmos mecanismos de eficiência, mas, sobretudo, os mesmos custos de produção. Há com isso, numa economia cada vez mais globalizada, espaços de gestão e espaços de produção, uma ruptura, ou mesmo separação. Há, portanto, um

Controle distante, localmente realizado sobre a parcela política da produção, é feito por cidades mundiais e o seus “relais” nos territórios diversos. O resultado é a aceleração do processo de alienação dos espaços e dos homens do qual um componente é a enorme mobilidade atual das pessoas: aquela máxima do direito romano, *ubis ibi pátria* (onde estão os pés aí está a pátria), hoje perde ou muda seu significado (SANTOS, 1998, p. 18).

No estado de São Paulo, coube a capital paulista esse papel de gerência e comandos disparados e orquestrados pelas matrizes das mais variadas empresas multinacionais. Esse novo protagonismo da cidade de São Paulo impõe a mesma uma “[...] reterritorialização da metrópole, a primazia da cidade de São Paulo se firma através das atividades de serviços, de



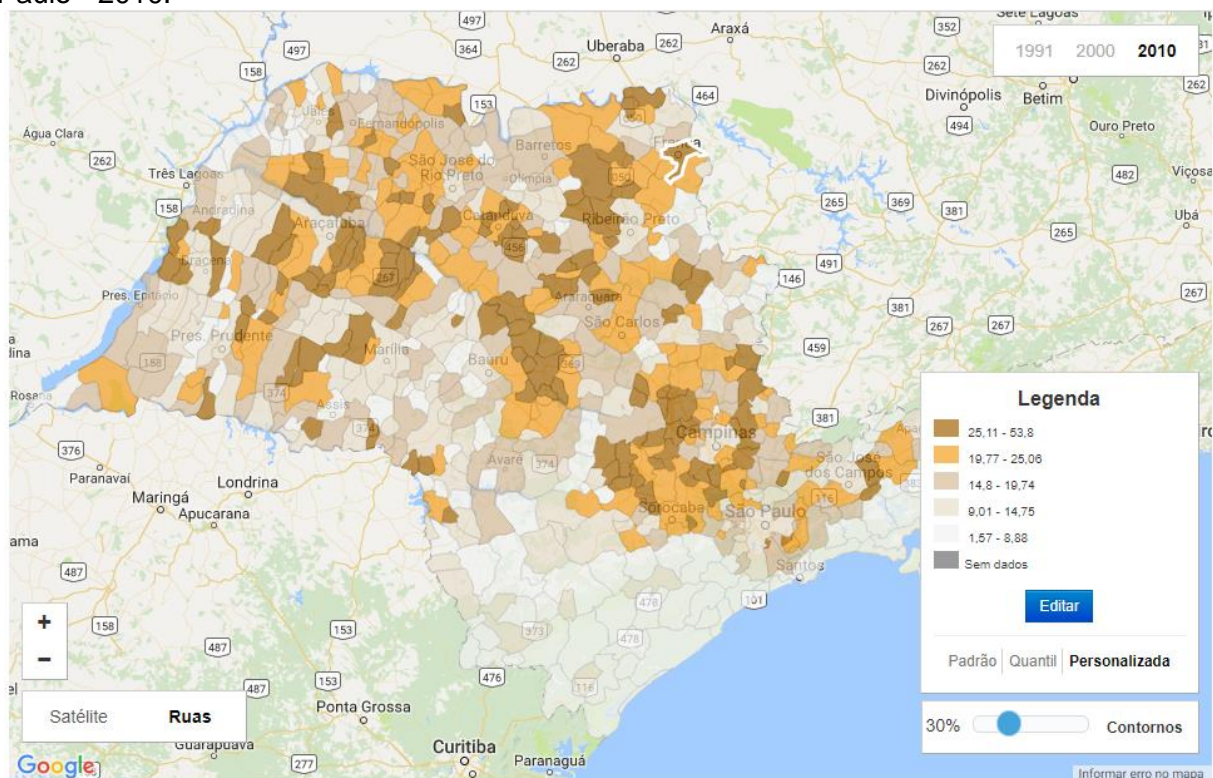
ordem superior e da concentração de trabalho imaterial, constituindo-se no centro de uma ampla rede de fluxos” (LENCIONI, 1998. p 39).

O que a autora chama de “*reterritorialização*” da metrópole, veio acompanhada de polos tecnológicos, numa faixa que vai do vale do Paraíba, passando pela região metropolitana, e se expandido pelo interior paulista, em direção a Campinas, São Carlos, Araraquara e Ribeirão Preto.

Os fluxos de informação comandados pela Região Metropolitana de São Paulo não têm equivalência no Brasil: entre 1983 e 1988 a participação da metrópole na principal rede de transmissão de dados do país cresceu de 30 para 45%. A RMSP vem se impondo como o principal nó da rede, seguida Região Metropolitana do Rio de Janeiro [...]. A identificação dos principais parceiros de São Paulo é também rica de significados[...]. As ligações com Campinas e São José dos Campos – lugares eleitos pela indústria de alta tecnologia – testemunha o surgimento de um novo poder fundado sobre o binômio ciência e tecnologia (DIAS, 2014, p. 150).

Esses polos, reafirmam a capacidade de inovação, ou mesmo, de aplicação de processos e gerencias inovadoras no estado. Esse movimento fica mais claro quando agrupamos a ocupação da mão de obra paulista, maior de 18 anos, no setor de transformação, mapa (5).

Mapa 5. Ocupação no setor de transformação maior de 18 anos de idade no estado de São Paulo - 2010.



Fonte: IBGE, atlas do Desenvolvimento Humano PNUD, censo (2010).

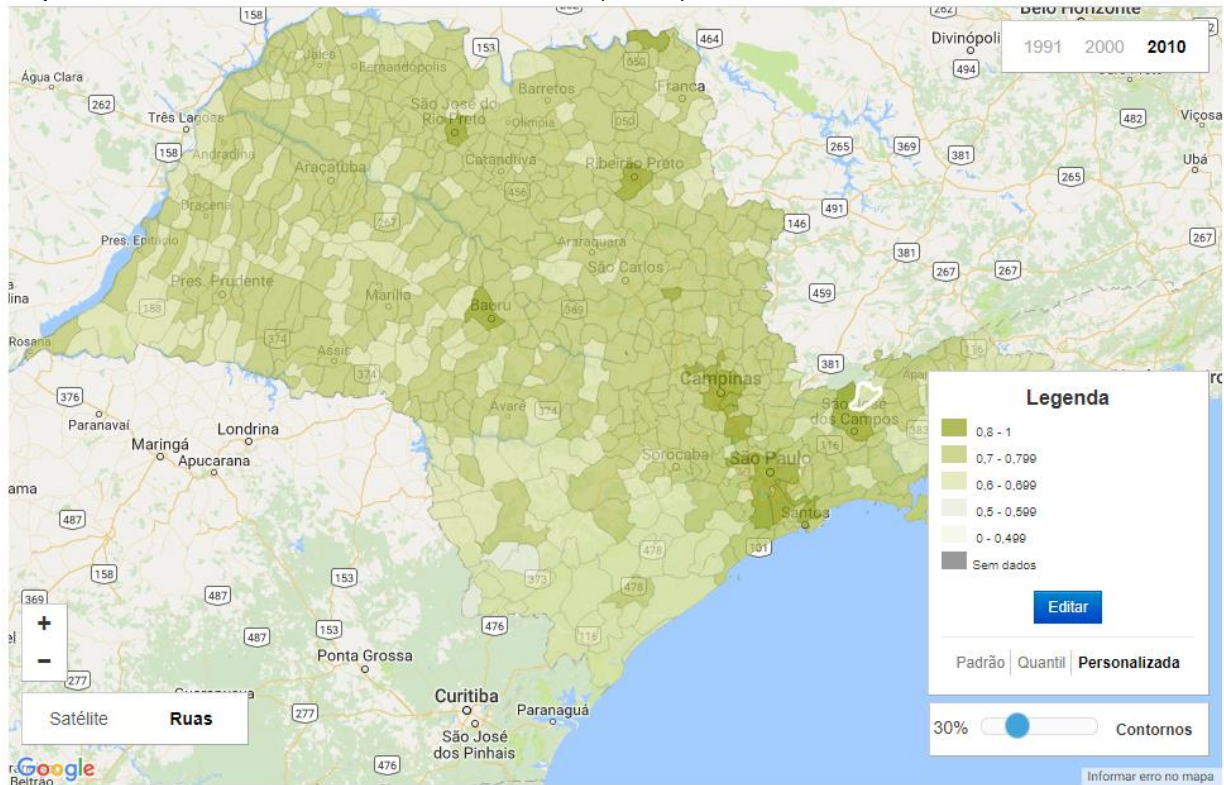
O último censo nos dá subsídios para afirmar a tese de (Lencioni, 1998), na medida em que demonstra uma ocupação no setor de transformação concentrado no interior paulista, interior este dotado de infraestrutura, enquanto que a capital paulista, para os mesmos dados, não desponta nesse quesito podendo denotar sua atual disposição no modelo de acumulação flexível, já mencionados: na área de serviços e gerência.

Sem os avanços tecnológicos que se deram nas últimas décadas, seria inviável a expansão das áreas industriais do estado de São Paulo. Para a autora, o principal motivo seria a impossibilidade, ou dificuldade, em realizar a cisão que ocorreu no espaço entre o local de produção e o local da gestão empresarial (LENCIONI, 1998).

Essas forças inovadoras, típicas do desenvolvimento do modo de produção capitalista, coexistem com as velhas relações na difusão de formas baseadas na incorporação de pacotes tecnológicos, promovendo mudanças estruturais nas bases e na gestão produtiva. Vários aspectos positivos são difundidos diariamente pela grande mídia que é alimentada financeiramente pelo capital internacional, entretanto, pouco ou quase nada é colocado de negativo, deixando o problema como algo pontual, ou pior, como um descuido local como típico da região, daquele lugar.

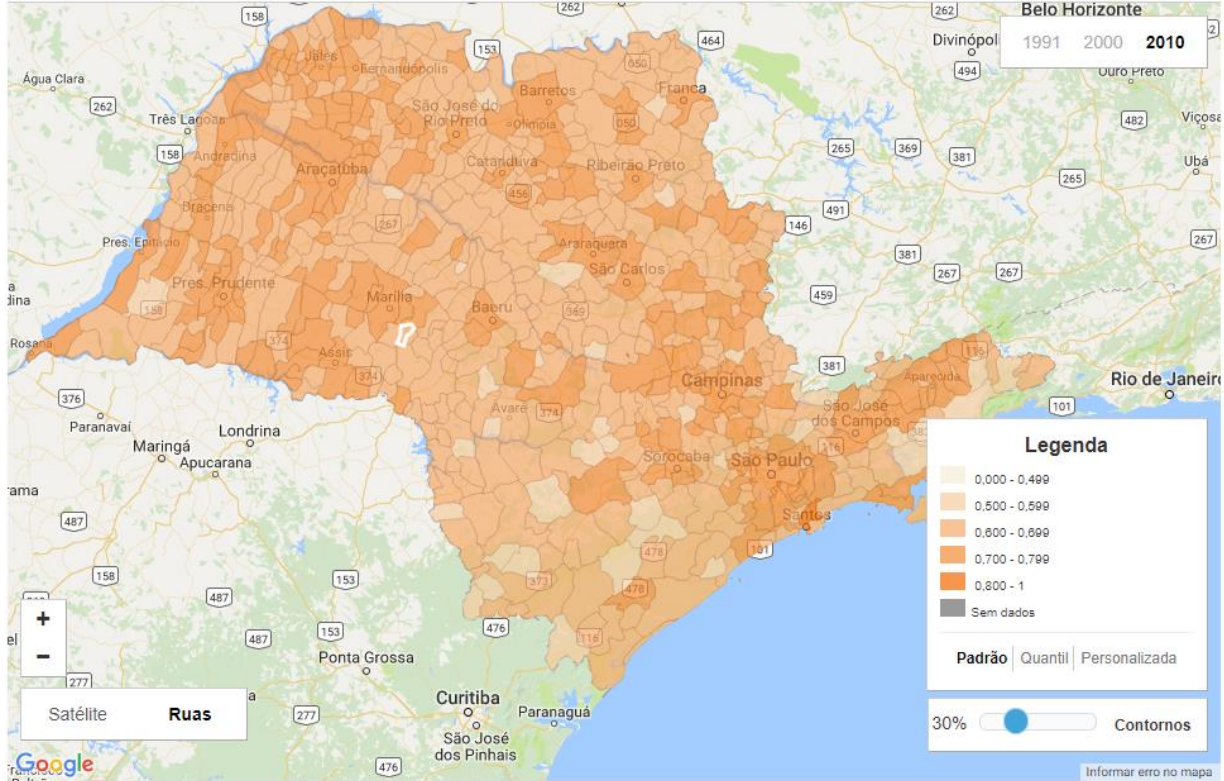
Fugindo dessa leitura contaminada, dentre os aspectos negativos, destacamos: o crescimento desordenado de algumas cidades, fazendo com que haja um aumento das periferias urbanas e a consequente falta de infraestrutura, aumentando as históricas desigualdades sociais e territoriais, além de criar disparidades. Tudo isto vem se refletindo em cidades médias, aglomerações não metropolitanas e metropolitanas do estado de São Paulo, comandadas pela metrópole principal, alterando as articulações entre diferentes escalas e promovendo impactos diversificados, em áreas urbanas de diferentes portes (SPOSITO Et al, 2015). Essas disparidades podem ser melhor apreendidas quando analisamos os principais indicadores sociais com base no último censo, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de renda e educação (mapa 6) e (mapa 7).

Mapa 6. Índice de Desenvolvimento Humano (renda) no estado de São Paulo - 2010.



Fonte: IBGE, atlas do Desenvolvimento Humano PNUD, censo (2010).

Mapa 7. Índice de Desenvolvimento Humano (educação) no estado de São Paulo - 2010.



Fonte: IBGE, atlas do Desenvolvimento Humano PNUD, censo (2010).



Mais uma vez as regiões do Pontal do Paranapanema (sudoeste paulista) e a região do vale do Ribeira (sudeste paulista) despontam como regiões com menos volume de IDH renda e IDH educação, denotando, não por coincidência, nas duas regiões menos desenvolvidas do estado, principalmente no que se refere distribuição de unidades industriais, inovação, empregos na área de transformação. São também regiões que notadamente não participaram da mancha de expansão do café, durante todo o século XX, e, por consequência, não foram privilegiadas na dotação de infraestrutura, principalmente quando comparadas com regiões mais desenvolvidas economicamente do estado de São Paulo.

Essas desigualdades territoriais paulistas no que tange sua infraestrutura e as relações produtivas, tanto no setor industrial como também no de serviços, leva o setor público, uma vez controlado pelo mercado financeiro nacional e internacional, a “satisfazer” os desejos do capital, principalmente do capital internacional, materializado no território por meio de suas plantas e marcas ao longo dos eixos de desenvolvimento. Entretanto, essa lógica perversa de concentrar infraestrutura em regiões do Estado já desenvolvidas valendo-se de recursos públicos de todos os cidadãos, é também ampliada ao setor da educação, sobretudo, a educação técnica.

### **2.3. A expansão do ensino técnico paulista: de 2002 a 2017**

O estado de São Paulo realizou uma ampliação considerável de sua rede técnica e tecnológica de ensino, por meio do CPS. Essa ampliação ocorreu especificamente entre os anos de 2002 a 2017, período de continuo crescimento da economia brasileira por meio do fortalecimento do mercado interno, focado no consumo de bens duráveis e não duráveis, aumento da massa salarial, formalização das relações de trabalho e políticas públicas sociais focadas na diminuição da miséria, isso tudo a nível federal sob a orientação de um governo de base trabalhista.

A educação foi outro setor acompanhado pelo forte crescimento econômico<sup>12</sup> com a criação de novas instituições de ensino público e novos *campus*. De pouco mais de 1,4 milhão de vagas em todo o ensino superior em 2001, para mais de 3,1 milhão em 2010. No ensino superior público, o número de matrículas que era de pouco mais de 16 mil em 2003 saltou para 32mil em 2015, um crescimento de 94% em 12 anos. Nos Institutos Federais, a expansão foi ainda maior. Em 2003 eram ofertadas pouco mais de 500mil vagas, já em 2013 foram mais de 1,1milhão (SILVA FILHO, 2015).

---

<sup>12</sup> Segundo relatório portal TCU (Tribunal de contas da União) o crescimento econômico brasileiro teve um acumulado de 44% no período de 2002 a 2014. Disponível em: [https://portal.tcu.gov.br/tcu/paginas/contas\\_governo/contas\\_2014/fichas/2\\_Desempenho%20da%20Economia%20Brasileira.pdf](https://portal.tcu.gov.br/tcu/paginas/contas_governo/contas_2014/fichas/2_Desempenho%20da%20Economia%20Brasileira.pdf) Acessado em: 09.05.2020.

A especialização de mão de obra em regiões do país onde antes não existia com tamanha presença, foi sentida. As regiões Norte e Nordeste tiveram um aumento de 76% e 94% respectivamente no número total de ofertas no ensino superior, tanto público como particular (Silva FILHO, 2015). A nível estadual, as universidades estaduais (USP, UNESP e UNICAMP) também passaram por uma expansão, tímida se comparada com as federais, todavia é a educação técnica paulista que teria a maior ampliação no número de unidades e ofertas.

Até o ano de 1994 eram 100 unidades de ensino técnico/profissional em todo o estado de São Paulo, passando para 223 no ano de 2011, administrados diretamente pelo CPS (CEETEPS, 2017). Essa ampliação da rede pode ser entendida enquanto uma política pública educacional. A respeito do entendimento do que vem a ser política pública, são necessários alguns esclarecimentos.

Quando nos referimos a política pública compreendemos que se trata sempre de uma ação na maioria dos casos coordenada e com objetivos. Toda ação ou toda política pública tem como objetivo a solução, diminuição de um problema social considerado público. Portanto, em nossa concepção quando um problema público não é objetivo, ou quando nada é realizado para sua solução ou diminuição não podemos falar em políticas públicas. Neste caso, o máximo que pode acontecer é a política agindo para perpetuar, por inúmeros interesses, o problema.

Essa confusão de palavras e de conceitos nos parece ser mais presente em países onde o latim é a língua corrente. Essa afirmação decorre de um fato bem destacado por Frey (2000). Para o autor, nos países cuja línguas correntes são de matrizes anglo-saxônicas o termo política, entendida como ação política através de programas e projetos, é definida como *policy*; já a estrutura política de um país ligado às instituições e ao poder é designado de *polity* e para os processos políticos, de *politics*.

Se toda política pública é sempre uma ação para diminuir ou acabar com um problema público, o que seria um problema público? Secchi (2010) parece definir bem o enigma quando aponta que um problema público pode ser definido como uma situação real e uma situação ideal, quanto mais esses dois pontos estiverem distantes um do outro, mais um problema pode ser público. Outra característica de um problema público é a quantidade de pessoas que ele acaba atingindo e a sua gravidade. Este último apontamento nos parece ser creditado que quanto mais pessoas são envolvidas, mais chances de os problemas serem considerados “problema público”.

O autor, na exemplificação, usa justamente uma política pública educacional, quando a baixa frequência de uma escola numa rede pública de ensino qualquer, que sendo algo pontual, não pode ser considerado um problema público, já que atinge de maneira mais dispare somente essa escola numa rede que contém centenas, ou até mesmo milhares de escolas. Porém, se a baixa frequência começar a aparecer em mais escolas, isso pode se tornar um problema

público para essa rede de ensino, o que requer medidas por parte de seus administradores com o objetivo de resolver o problema.

Secchi (2010) aponta quais os principais tipos de políticas públicas e seus instrumentos, entretanto, neste trabalho, vamos focar os tipos de políticas públicas, que segundo o autor podem ser: *regulatórias, distributivas, constitutivas e redistributivas*. As distributivas são as que mais nos interessa já que consideramos que a expansão do CPS tem caráter deste tipo de política pública, uma vez que os beneficiários são alunos, sobretudo, em idade escolar. Por outro lado toda a sociedade arca com os custos de instalação e manutenção das unidades de ensino, aproximando-se muito da definição do autor para este tipo de política pública, que seriam focadas em alguns grupos, como por exemplo, o crédito subsidiado para pequenos empresários com prazos de pagamentos estendidos e facilitados, nesses casos os benefícios são concentrados em certos grupos (pequenos empresários), mas os custos são difusos na coletividade.

A política pública educacional de caráter distributiva por meio da ampliação das unidades de ensino técnico/profissional no CPS, obedeceu a uma antiga lógica: regiões que tiveram destaque na formação sócio econômica do estado durante o período cafeeiro foram as mesmas que detinham o privilégio de ter unidades de ensino técnico, algumas ainda no século XIX e meados do século XX e outras, já na fase de modernização agrícola paulista, na segunda metade do século XX. De 1898 a 1991 a espacialização das unidades de ensino técnico paulista foi distribuída ao longo dos eixos de desenvolvimento, então eixos ferroviários. A relação e distribuição das unidades por regional e sua espacialização pode ser observada por meio da tabela (1) e os mapas (8) e (9).

Tabela 1: Distribuição de escolas técnicas (por regional) no estado de São Paulo, até 1994.

Unidades de Etec's implantadas por Regional até 1994.					
Ordem	Unidade	Município	Regional*	Ano de Instalação	Acampada ao CPS
1	Etec de Ilha Solteira	Ilha Solteira	Araçatuba	1993	1993
2	Sebastiana Augusta de Moraes	Andradina	Araçatuba	1993	1993
3	Adolpho Berezin	Mongaguá	Baixada Santista	1993	1993
4	Aristóteles Ferreira	Santos	Baixada Santista	1969	1993
5	Dr. Júlio Cardoso	Franca	Barretos	1924	1993
6	Astor de Mattos Carvalho	Cabrália Paulista	Bauru	1968	1993
7	Comendador João Rays	Barra Bonita	Bauru	1993	1993
8	Joaquim Ferreira do Amaral	Jaú	Bauru	1928	1993
9	Prof. Helcy Moreira Martins Aguiar	Cafelândia	Bauru	1970	1993
10	Prof. Urias Ferreira	Jaú	Bauru	1970	1993
11	Benedito Storani	Jundiaí	Campinas	1947	1993
12	Bento Quirino	Campinas	Campinas	1917	1993
13	Cel. Fernando Febeliano da Costa	Piracicaba	Campinas	1951	1993
14	Conselheiro Antônio Prado	Campinas	Campinas	1960	1980
15	Dep. Salim Sedeh	Leme	Campinas	1988	1993
16	Dr. Carolino da Motta Silva	Espírito Santo do Pinhal	Campinas	1935	1993
17	Dr. Francisco Noqueira de Lima	Casa Branca	Campinas	1944	1993
18	Dr. José Coury	Rio das Pedras	Campinas	1971	1993
19	Francisco Garcia	Mococa	Campinas	1930	1993
20	João Baptista de Lima Figueiredo	Mococa	Campinas	1970	1980
21	João Belarmino	Amparo	Campinas	1903	1993
22	Pedro Ferreira Alves	Mogi Mirim	Campinas	1964	1993
23	Polivalente de Americana	Americana	Campinas	1977	1980
24	Prefeito Alberto Feres	Araras	Campinas	1961	1993
25	Prof. Armando Bayeux da Silva	Rio Claro	Campinas	1920	1993
26	Rosa Perrone Scavone	Itatiba	Campinas	1948	1993
27	Trajano Camargo	Limeira	Campinas	1944	1993
28	Vasco Antonio Venchiarutti	Jundiaí	Campinas	1958	1980
29	Dr. Adali Nunes da Silva	Taquaritinga	Central	1988	1988
30	Manuel dos Reis Araújo	Santa Rita do Passa Quatr	Central	1963	1993
31	Paulino Botelho	São Carlos	Central	1932	1993
32	Prof. Anna de Oliveira Ferraz	Araraquara	Central	1948	1993
33	Sylvio de Mattos Carvalho	Matão	Central	1987	1993
34	Antônio Junqueira da Veiga	Igarapava	Franca	1963	1993
35	Cel. Raphael Brandão	Barretos	Franca	1948	1994
36	Laurindo Alves Queiroz	Miguelópolis	Franca	1964	1993
37	Pedro Badran	São Joaquim da Barra	Franca	1959	1993
38	Prof. Alcídio de Souza Prado	Orlândia	Franca	1948	1993
39	Prof. Camelino Corrêa Junior	Franca	Franca	1969	1993
40	Dr. Dario Pacheco Pedroso	Taquarivaí	Itapeva	1970	1993
41	Dr. Demétrio Azevedo Júnior	Itapeva	Itapeva	1970	1993
42	Paulo Guerreiro Franco	Vera Cruz	Marília	1963	1993
43	Antonio Devisate	Marília	Marília	1948	1993
44	Augusto Tortorelo Araújo	Paraguaço Paulista	Marília	1971	1993
45	Dep. Paulo O. Carvalho de Barros	Garça	Marília	1957	1993
46	Dr. César Couto	Quatá	Marília	1968	1993
47	Jacinto Ferreira de Sá	Ourinhos	Marília	1970	1993
48	João Jorge Geraissate	Penápolis	Marília	1948	1993
49	Monsenhor Antonio Magliano	Garça	Marília	1976	1993
50	Orlando Quagliato	Santa Cruz do Rio Pardo	Marília	1971	1993
51	Pedro D'Arcadia Neto	Assis	Marília	1951	1993
52	Prof. Luiz Pires Barbosa	Cândido Mota	Marília	1962	1993
53	Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho	Ipaussu	Marília	1948	1993

Fonte: CEETEPS. Departamento de gestão de folha de pagamento, 03.2017. Org: Anderson Marioto. Continua

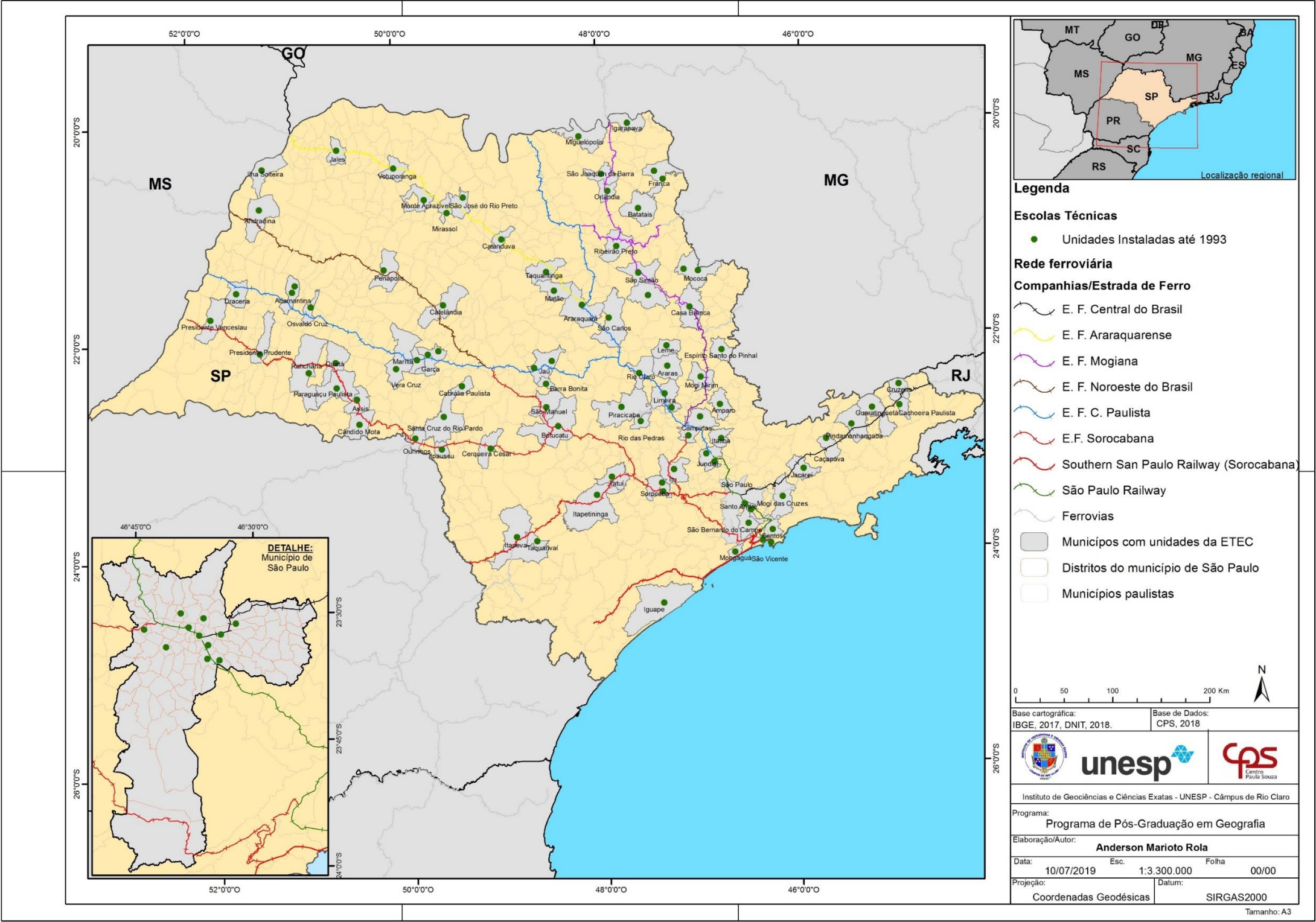
Tabela 1: Distribuição de escolas técnicas (por regional) no estado de São Paulo, até 1994.  
(Cont.)

Unidades de Etec's implantadas por Regional até 1994.					
Ordem	Unidade	Município	Regional*	Ano de Instalação	Acampada ao CPS
54	Dep. Francisco Franco Chiquito	Rancharia	Presidente Prudente	1968	1993
55	Amim Jundi	Osvaldo Cruz	Presidente Prudente	1962	1993
56	Eng. Herval Bellusci	Adamantina	Presidente Prudente	1971	1993
57	Prof. Carmelina Barbosa	Dracena	Presidente Prudente	1972	1993
58	Prof. Dr. Antônio Eufrásio Toledo	Presidente Prudente	Presidente Prudente	1942	1993
59	Prof. Eudécio Luiz Vicente	Adamantina	Presidente Prudente	1946	1993
60	Prof. Milton Gazzetti	Presidente Venceslau	Presidente Prudente	1986	1993
61	Eng. Narciso de Medeiros	Iguape	Registro	1971	1993
62	Antônio de Pádua Cardoso	Batatais	Ribeirão Preto	1950	1993
63	José Martiniano da Silva	Ribeirão Preto	Ribeirão Preto	1927	1993
64	Prof. Francisco dos Santos	São Simão	Ribeirão Preto	1963	1993
65	Albert Einstein	São Paulo Z/N	RMSP	1963	1993
66	Carlos de Campo	São Paulo centro	RMSP	1911	1993
67	Etec de São Paulo	São Paulo Centro	RMSP	1988	1988
68	Getúlio Vargas	São Paulo Z/S	RMSP	1911	1982
69	Guaracy Silveira	São Paulo Z/S	RMSP	1950	1993
70	Jorge Street	São Caetano do Sul	RMSP	1980	1980
71	José Rocha Mendes	São Paulo Z/L	RMSP	1964	1993
72	Júlio Mesquita	Santo André	RMSP	1935	1982
73	Lauro Gomes	São Bernardo do Campo	RMSP	1957	1980
74	Martin Luther King	São Paulo Z/L	RMSP	1965	1993
75	Presidente Vargas	Mogi das Cruzes	RMSP	1957	1982
76	Prof. Aprígio Gonzaga	São Paulo Z /L	RMSP	1958	1993
77	Prof. Basilides de Godoy	São Paulo Z/O	RMSP	1950	1993
78	Prof. Camargo Aranha	São Paulo Z/L	RMSP	1950	1982
79	Prof. Horácio Augusto da Silveira	São Paulo Z/N	RMSP	1956	1993
80	Cônego José Bento	Jacaré	São José dos Campos	1940	1993
81	João Gomes Araújo	Pindamonhangaba	São José dos Campos	1987	1993
82	Machado de Assis	Caçapava	São José dos Campos	1951	1993
83	Prof. Alfredo de Barros Santos	Guaratinguetá	São José dos Campos	1948	1993
84	Prof. José Sant'Ana de Castro	Cruzeiro	São José dos Campos	1993	1993
85	Prof. Marcos Uchôa dos Santos	Peçanha	São José dos Campos	1991	1993
86	Dr. José Luiz Viana Coutinho	Jales	São José do Rio Preto	1989	1993
87	Elias Nechar	Catanduva	São José do Rio Preto	1948	1993
88	Frei Arnaldo Maria de Itaporanga	Votuporanga	São José do Rio Preto	1970	1993
89	Padre José Nunes Dias	Monte Aprazível	São José do Rio Preto	1957	1993
90	Philadelpho Gouvea Netto	São José do Rio Preto	São José do Rio Preto	1970	1993
91	Prof. Matheus Leite Abreu	Mirassol	São José do Rio Preto	1963	1993
92	Dona Sebastiana	São Manuel	Sorocaba	1939	1993
93	Dr. Domingos Minicucci Filho	Botucatu	Sorocaba	1946	1993
94	Fernando Prestes	Sorocaba	Sorocaba	1929	1982
95	Martinho di Ciero	Itu	Sorocaba	1948	1993
96	Prefeito José Esteves	Cerqueira César	Sorocaba	1964	1993
97	Prof. Edson Galvão	Itapetininga	Sorocaba	1969	1993
98	Rubens de Faria Souza	Sorocaba	Sorocaba	1974	1982
99	Sales Gomes	Tatuí	Sorocaba	1934	1993

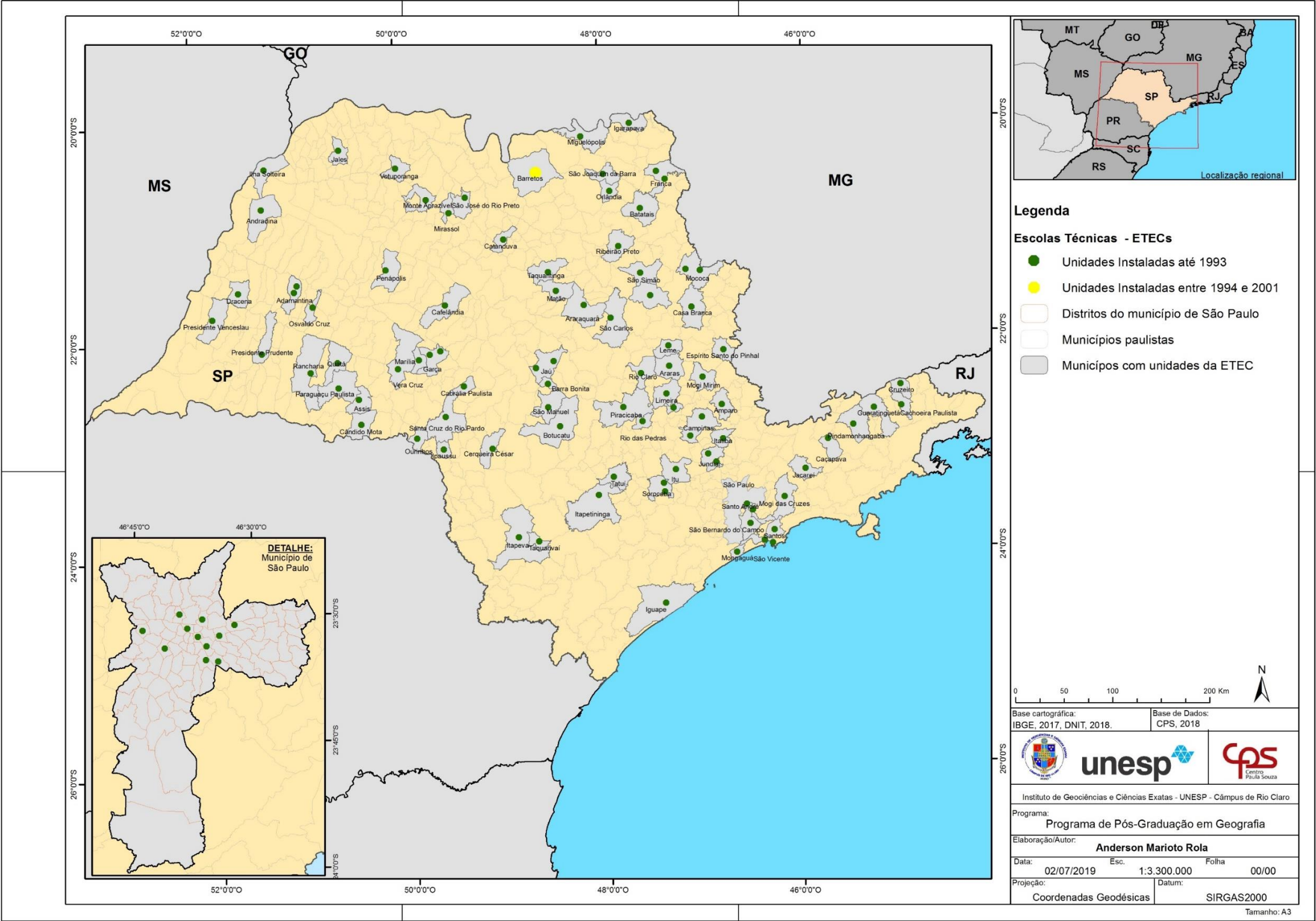
Fonte: CEETEPS. Departamento de gestão de folha de pagamento, 03.2017. Org: Anderson Marioto



Mapa 8. Distribuição de Etec's no estado de São Paulo, até 1992.



Mapa 9. Etec's instaladas no estado de São Paulo no período 1994 a 2001.



São ao todo 16 regiões administrativas no estado de São Paulo, e as mesmas 16 para a administração do CPS. Com base nas tabelas, até o ano de 1994, eram ao todo, noventa e nove (99) unidades de ensino, distribuídas nas seguintes regiões administrativas: duas (02) na região de Araçatuba; duas (02) na baixada santista; uma (01) em Barretos; cinco (05) em Bauru; dezoito (18) unidades em Campinas; cinco (05) na central; seis (06) em Franca; duas (02) em Itapeva; doze (12) em Marília; sete (07) em Presidente Prudente; uma (01) em Registro; três (03) em Ribeirão Preto; quinze (15) na região metropolitana de São Paulo; seis (06) em São José dos Campos; seis (06) em São José do Rio Preto; e oito (08) na região administrativa de Sorocaba.

Nessa distribuição de unidades de ensino técnica administradas pelo CPS até o ano de 1994, destacam-se as regiões administrativas de Campinas, região metropolitana de São Paulo, Sorocaba e Marília. Apenas essas quatro regiões concentravam, até 1994, quarenta e oito (48) unidades de ensino, ou 50% das escolas técnicas. Nota-se que são regiões com destaque no cenário econômico paulista tiveram vantagens quando da expansão do café no século XX, incluindo a região metropolitana de São Paulo enquanto polo econômico e nó de toda a cadeia produtiva do café.

Regiões como Presidente Prudente, São José dos Campos e São José do Rio Preto também obtiveram destaque durante o século XX e foram atendidas com ramais ferroviários, se integrando aos eixos de desenvolvimento que ajudaram na dinamização e pungência econômica do estado, revelando o caráter concentrador e desigual da distribuição das escolas técnicas no estado de São Paulo.

O período que compreende a instalação das unidades é longo, se estendendo ao longo do século XX. Entretanto, é no começo da década de 1990 que inaugura um período de mudanças, principalmente administrativas, para o ensino técnico/profissional no estado de São Paulo.

Todas as antigas unidades que já eram vinculadas a esfera estadual são acampadas pelo CPS. Só em 1993 foram acampadas oitenta e duas (82) e criadas outras duas (02) escolas, somadas a quatorze (14) que já faziam parte da rede do CPS e o acolhimento, em 1994, da unidade de Barretos, somavam noventa e nove (99) unidades de ensino técnico do CPS. Desse total, trinta e cinco (35) eram unidades classificadas como Agrícolas, ou 35% (CEETEPS, 2017).

Entre os anos de 1995 a 2001 a estagnação no número de matrículas no ensino técnico paulista pode parecer incoerente do ponto de vista das políticas públicas sociais, especificamente se considerarmos que foi neste período que o país aumentou a matrícula no ensino médio regular e o contingente de jovens na pirâmide etária brasileira nunca tinha sido tão grande. Contudo, se analisarmos a natureza das políticas econômicas aplicadas no país e no Estado de São Paulo no mesmo período, vamos perceber que se



tratou de uma ação orquestrada e em sintonia com o ideário dos grupos políticos dominantes no Brasil e em São Paulo.

Nesse período de estagnação na oferta de vagas no ensino público paulista (1995 a 2001), houve grande ampliação da oferta de vagas para a mesma modalidade no setor privado, além de uma profunda mudança por meio do decreto nº2.208/97 que fragmentou e educação técnica integrada ao ensino regular, num claro movimento de preparar o país, no plano jurídico, ao capital privado e suas lógicas mercadológicas na educação. Dessa forma, tanto a nível federal como também estadual, não houve expansão do ensino técnico público.

Como relatado há pouco, até 2001 eram noventa e nove (99) escolas de ensino técnico espalhado por todo o território paulista, sendo nove (09) delas no município de São Paulo. Apesar da presença em quase todas as regiões do estado, nota-se uma concentração das unidades ao longo das regiões mais desenvolvidas e contempladas com os eixos rodoviários. A maioria dessas unidades destacadas no mapa têm suas origens nas escolas técnicas do início do século XX, algumas inclusive anteriores a este período, ainda no século XIX. Com o passar dos anos foram sendo acolhidas primeiro pelo governo estadual, e, depois, num segundo momento, pelo próprio CPS, quando esse passou a também administrar essas unidades.

Portanto, cidades que durante a primeira metade do século XX e que ao longo do eixo de desenvolvimento do café e das estradas de ferro tiveram uma centralidade no interior paulista, foram contempladas com unidades de ensino técnica.

No município de São Paulo, das poucas unidades de ensino técnico existentes até 2001, todas se concentram na região central ou no seu entorno imediato, mostrando que também na capital paulista o Estado concentra seus serviços naqueles considerados de excelência, como é o caso das escolas técnicas ligadas ao CPS.

Essa concentração de unidades de escolas técnicas será reforçada pela ampliação que passaria o CPS a partir de 2002, ou seja, a mesma lógica de concentração de infraestrutura que acompanhou o desenvolvimento econômico paulista, principalmente com a desconcentração industrial a partir das décadas de 1980-90 por meio de melhorias nas estradas, fluxos de informação por meio da internet que acabou gerando os eixos de desenvolvimento paulista, foi seguido quando da ampliação do CPS.

### **2.3.1. A expansão do ensino técnico/profissional no CPS: ampliando desigualdades**

Controlado pelo mesmo grupo político há mais de duas últimas décadas, o estado de São Paulo passa por esse processo de ampliação da oferta de vagas no ensino técnico/profissional público ao mesmo tempo que a rede federal de ensino também

técnica realiza a sua maior expansão da História. A rigor, podemos assimilar esse fato a necessidade de mão de obra qualificada que tanto o país, como a unidade da federação mais desenvolvida economicamente e mais industrializado, necessitavam. Entretanto, como o capital sempre resolve, ao seu modo os problemas com a falta de mão de obra especializada, cabe o questionamento: por qual razão um governo de cunho neoliberal, portanto, avesso a oferecer serviços educacionais subsidiados com recursos públicos e de maneira gratuita, resolve expandir sua rede de ensino técnica? Acreditamos que não há uma só resposta, todavia questões políticas (eleitoreiras) com certeza fazem parte do escopo.

As razões econômicas e políticas são várias para a ampliação da oferta. O ensino técnico oferecido pelo CPS tem reconhecida qualidade, seus cursos são historicamente bem aceitos pelos prestadores de serviços, públicos e privados, e pelo setor industrial. A instalação de uma unidade do CPS em um município é algo de prestígio na comunidade política e para sociedade civil, além de qualificar a mão de obra de jovens e adultos.

Outro ponto de destaque é a sabida disputa de poder entre dois dos principais partidos políticos do país, quais sejam: Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Na ampliação da rede técnica de ensino federal, que também se deu no estado de São Paulo, o governo federal no período governado pelo PT, usa a seu favor todo um conjunto de políticas públicas fortemente marcadas pela presença do Estado e que acabou garantindo o fortalecimento do partido em regiões antes controladas por grupos rivais, além de prolongar sua permanência no controle do Palácio do Planalto. Dentre as políticas públicas usadas em campanhas eleitorais pelo PT, a ampliação das Universidades e dos IF's foi bastante utilizada.

Na escala estadual, a ampliação do CPS reforçou as desigualdades existentes na sua distribuição, mantendo os eixos de desenvolvimento econômicos ao longo das rodovias e principalmente no entorno da região metropolitana. Essa constatação é verificada na tabela (2) e nos mapas (10) e (11).

Tabela 2: Escolas técnicas implantadas (por regional) no estado de São Paulo no período de 2002 a 2017.

Unidades de Etec's implantadas por Regional de 2002 a 2017. Parte I				
Ordem	Unidade	Município	Regional*	Ano de Instalação
100	Dr. Renato Cordeiro	Birigui	Araçatuba	2005
101	Etec de Araçatuba	Araçatuba	Araçatuba	2007
102	Dona Escolástica	Santos	Baixada Santista	1908/acampada em 2004
103	Alberto Santos Dumont	Guarujá	Baixada Santista	2006
104	Dr. Ruth Cardoso	São Vicente	Baixada Santista	1898/acampada em 2008
105	Etec de Cubatão	Cuatão	Baixada Santista	2008
106	Etec de Itanhaém	Itanhaém	Baixada Santista	2007
107	Etec de Peruíbe	Peruíbe	Baixada Santista	2012
108	Etec Praia Grande	Praia Grande	Baixada Santista	2006
109	Prof. Idio Zucchi	Bebedouro	Baretos	2006
110	Etec de Olímpia	Olímpia	Barretos	2010
111	Cidade do Livro	Lençóis Paulista	Bauru	2010
112	Etec de Lins	Lins	Bauru	2006
113	Rodrigues de Abreu	Bauru	Bauru	2006
114	Arnaldo Pereira Cheregatti	Aguaí	Campinas	2009
115	Dep. Ary de Camargo Pedroso	Piracicaba	Campinas	2008
116	Etec de Hortolândia	Hortolândia	Campinas	2002
117	Etec de Monte Mor	Monte Mor	Campinas	2009
118	Etec de Nova Odessa	Nova Odessa	Campinas	2010
119	Etec de São José do Rio Pardo	São José do Rio Pardo	Campinas	2006
120	Etec de Vargem Grande do Sul	Vargem Grande do Sul	Campinas	2008
121	Euro Albino de Souza	Mogi Guaçu	Campinas	2009
122	Gustavo Teixeira	São Pedro	Campinas	2010
123	João Elias Margutti	Santa Cruz das Palmeiras	Campinas	2016
124	João Maria Stevanatto	Itapira	Campinas	2009
125	Prof. Carmine Biagio Tundisi	Atibaia	Campinas	2006
126	Prof. Dr. José Dagnoni	Santa Bárbara do O'Oeste	Campinas	2002
127	Tenente Aviador Gustavo Klug	Pirassununga	Campinas	2006
128	Etec de Ibitinga	Ibitinga	Central	2007
129	Etec de Ibaté	Ibaté	Central	2012
130	Prof. Jadyr Salles	Porto Ferreira	Central	2009
131	Prof. José I. Azevedo Filho	Ituverava	Franca	2010
132	Dr. Celso Charuti	Capão Bonito	Itapeva	2005
133	Etec de Apiaí	Apiaí	Itapeva	2014
134	Etec Itararé	Itacaré	Itapeva	2010
135	Prof. Terezinha M. dos Santos	Taquarituba	Itapeva	2006
136	Waldyr Duron Junior	Pirajú	Itapeva	2007
137	Prof. Mario Antonio Verza	Palmital	Marília	2007
138	Prof. Massuyuki Kawano	Tupã	Marília	2006
139	Prof. Nair Luccas Ribeiro	Teodoro Sampaio	Presidente Pruden	2006
140	Prof. Adolpho Arruda Mello	Presidente Prudente	Presidente Pruden	2011
141	Etec de Registro	Registro	Registro	2010
142	Ângelo Cavalheiro	Serrana	Ribeirão Preto	2009
143	Alcides Cestari	Monte Alto	Ribeirão Preto	2011
144	Bento Carlos Botelho Amaral	Guariba	Ribeirão Preto	2011
145	Etec de Santa Rosa de Viterbo	Santo Rosa de Viterbo	Ribeirão Preto	2010

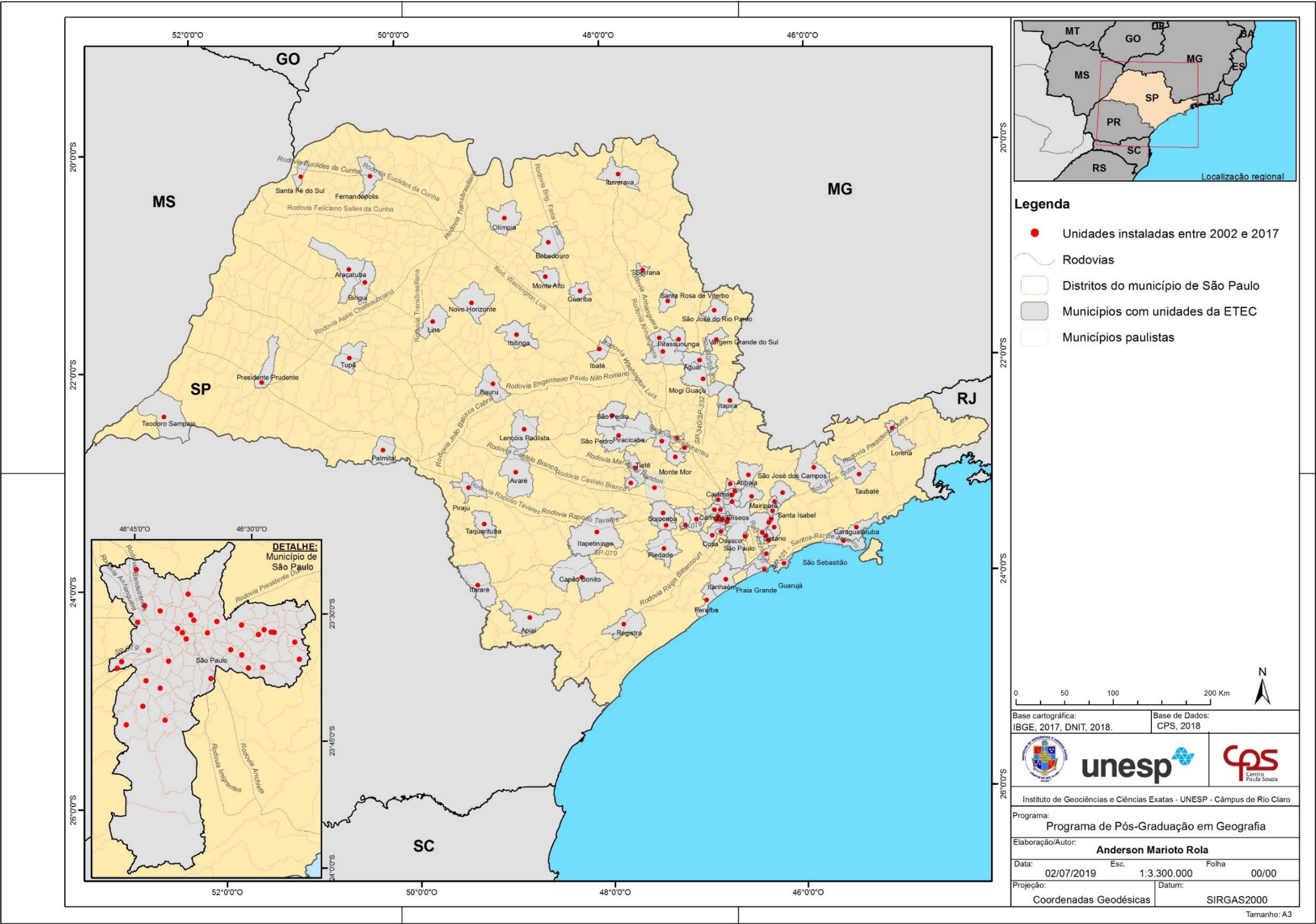
Fonte: CEETEPS. Departamento de gestão de folha de pagamento, 03.2017. Org: Anderson Marioto

Tabela 2: Escolas técnicas implantadas (por regional) no estado de São Paulo no período de 2002 a 2017. (Cont.)

Unidades de Etec's implantadas por Regional de 2002 a 2017.				
Ordem	Unidade	Município	Regional*	Ano de Instalação
146	Abdias Nascimento	São Paulo Z/S	RMSP	2009
147	Bartolomeu B. da Silva - Anhanguera	Santana de Parnaíba	RMSP	2012
148	Cidade Tiradentes	São Paulo Z/L	RMSP	2009
149	Dr. Emilio Hernandez Aguilar	Franco da Rocha	RMSP	2006
150	Dra. Maria Augusta Saraiva	São Paulo centro	RMSP	2006
151	Etec Cepam	São Paulo Z/O	RMSP	2010
152	Etec de Artes	São Paulo Z/N	RMSP	2008
153	Etec de Barueri	Barueri	RMSP	2010
154	Etec de Caieiras	Caieiras	RMSP	2014
155	Etec de Campo Limpo Paulista	Campo Limpo Paulista	RMSP	2009
156	Etec de Carapicuíba	Carapicuíba	RMSP	2006
157	Etec de Cotia	Cotia	RMSP	2009
158	Etec de Embu das Artes	Embu das Artes	RMSP	2010
159	Etec de Esp. Curt W. O. Baumgart	São Paulo Z/N	RMSP	2012
160	Etec de Ferraz de Vasconcelos	Ferraz de Vasconcelos	RMSP	2007
161	Etec de Francisco Morato	Francisco Morato	RMSP	2010
162	Etec de Itaquaquecetuba	Itaquaquecetuba	RMSP	2010
163	Etec de Itaquera	Itaquera	RMSP	2007
164	Etec de Mairiporã	Mairiporã	RMSP	2014
165	Etec de Mauá	Mauá	RMSP	2005
166	Etec de Poá	Poá	RMSP	2009
167	Etec de Santa Isabel	Santa Isabel	RMSP	2009
168	Etec de Suzano	Suzano	RMSP	2008
169	Etec Heliópolis	São Paulo Z/S	RMSP	2009
170	Etec Itaquera II	São Paulo Z/L	RMSP	2015
171	Etec Jaraguá	São Paulo Z/N	RMSP	2009
172	Etec Jardim Ângela	São Paulo Z/S	RMSP	2009
173	Etec Mandaqui	São Paulo Z/N	RMSP	2010
174	Etec Osasco II	Osasco	RMSP	2010
175	Etec Pq da Juventude	São Paulo Z/N	RMSP	2007
176	Etec Raposo Tavares	São Paulo Z/S	RMSP	2010
177	Etec Rio Grande da Serra	Rio Grande da Serra	RMSP	2014
178	Etec Santa Ifigênia	São Paulo centro	RMSP	2012
179	Etec São Mateus	São Paulo Z/L	RMSP	2010
180	Etec Tiquatira	São Paulo Z/L	RMSP	2009
181	Etec Uirapuru	São Paulo Z/S	RMSP	2010
182	Etec Vila Formosa	São Paulo Z/L	RMSP	2008
183	Etec Zona Leste	São Paulo Z/L	RMSP	2009
184	Etec Zona Sul	São Paulo Z/S	RMSP	2006
185	Etecd e Guaianazes	São Paulo Z/L	RMSP	2004
186	Gildo Marçal Bezerra Brandão	São Paulo Z/N	RMSP	2010
187	Gino Rezaghi	Cajamar	RMSP	2008
188	Irmã Agostina	São Paulo Z/S	RMSP	2010
189	Jardim Paulistano	São Paulo Z/S	RMSP	2009
190	Jornalista Roberto Marinho	São Paulo Z/S	RMSP	2011
191	Juscelino Kubitschek Oliveira	Diadema	RMSP	2007
192	Parque Belém	São Paulo centro	RMSP	2009
193	Prefeito Braz Paschoalin	Jandira	RMSP	2013
194	Prof. Adhemar Batista Heméricas	São Paulo Z/S	RMSP	2009
195	Prof. André Bogasian	Osasco	RMSP	2006
196	Prof. Dr. Doroti Q. K. Toyohara	São Paulo Z/N	RMSP	2011
197	Prof. Ermelinda Giannini Teixeira	Santana de Parnaíba	RMSP	2008
198	Prof. Luzia Maria Machado	Arujá	RMSP	2014
199	Prof. Maria Cristina Medeiros	Ribeirão Pires	RMSP	2006
200	Sapopemba	São Paulo Z/L	RMSP	2007
201	Sebrae	São Paulo centro	RMSP	2014
202	Takashi Morita	São Paulo Z/S	RMSP	2009
203	Tereza Ap. C. Nunes de Oliveira	São Paulo Z/L	RMSP	2008
204	Prof. Armando José Farinazzo	Fernandópolis	São J. do Rio Preto	2006
205	Etec de Santa Fé do Sul	Santa fé do Sul	São J. do Rio Preto	2014
206	Prof. Marinês T. de Freitas Almeida	Novo Horizonte	São J. do Rio Preto	2009
207	Dr. Geraldo José R. Alkcmín	Taubaté	São J. dos Campos	2005
208	Etec de Caraguatatuba	Caraguatatuba	São J. dos Campos	2009
209	Etec São Sebastião	São Sebastião	São J. dos Campos	2008
210	Padre Carlos Leôncio da Silva	Lorena	São J. dos Campos	2010
211	Prof. Ilza Nascimento Pintus	São José dos Campos	São J. dos Campos	2008
212	Armando Pannunzio	Sorocaba	Sorocaba	2012
213	Darcy Pereira de Moraes	Itapetininga	Sorocaba	2012
214	Dr. Nelson Alves Vianna	Tietê	Sorocaba	2010
215	Etec de Cerquilha	Cerquilha	Sorocaba	2010
216	Etec de Mairinque	Mairinque	Sorocaba	2010
217	Etec de Piedade	Piedade	Sorocaba	2009
218	Etec de São Roque	São Roque	Sorocaba	2002
219	Etec Porto Feliz	Porto Feliz	Sorocaba	2017
220	Prof. Elias Miguel Júnior	Votorantim	Sorocaba	2008
221	Prof. Fausto Mazzola	Avaré	Sorocaba	2006

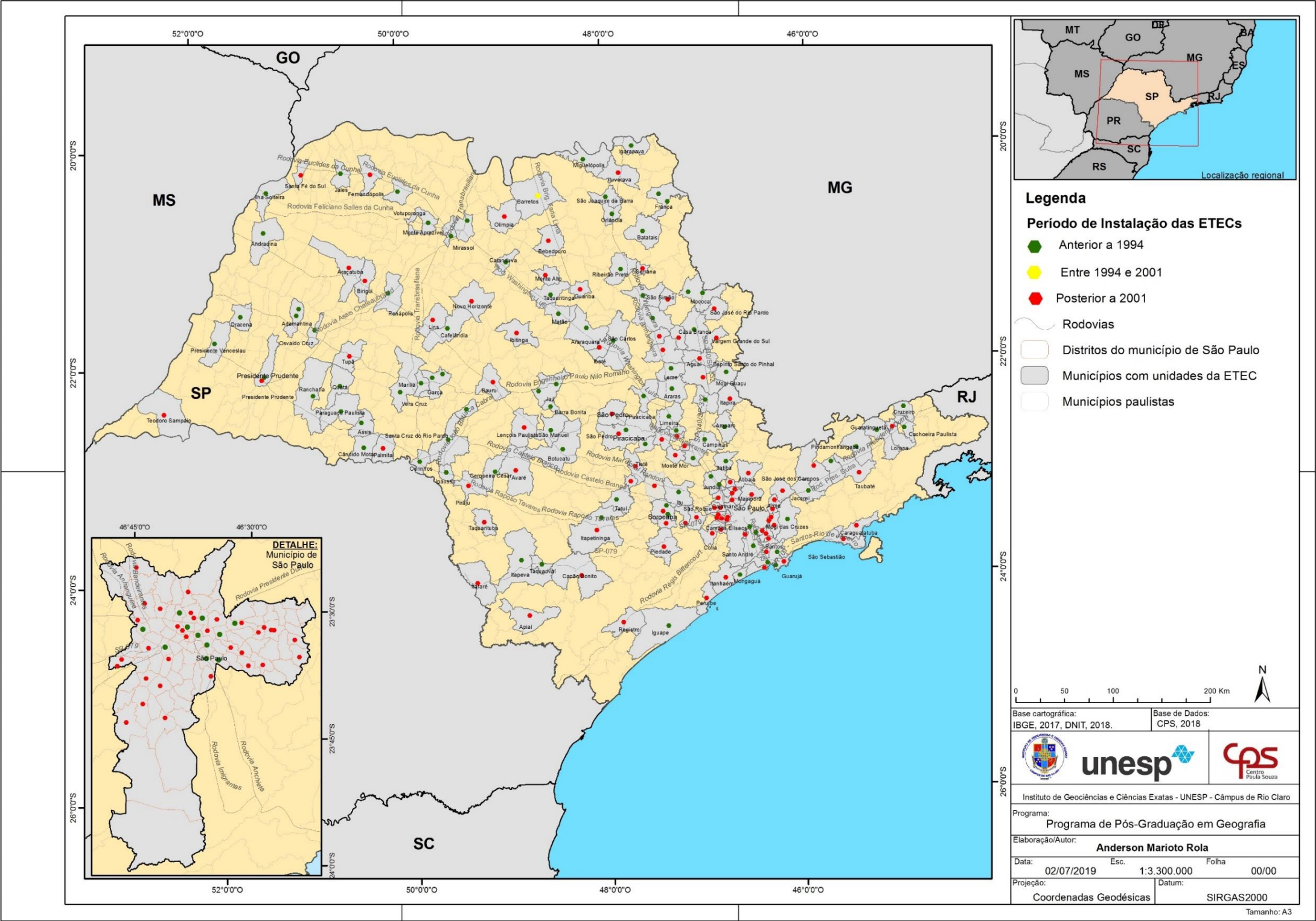
Fonte: CEETEPS. Departamento de gestão de folha de pagamento, 03.2017. Org: Anderson Marioto

Mapa 10. Distribuição das Etec's instaladas no Estado de São Paulo no período 2002 a 2017.





Mapa 11. Distribuição das Etec's no estado de São Paulo por períodos de instalação.



A ampliação pelo qual passa o CPS a partir do ano de 2002 reforça a tese de que ocorreu um aumento na oferta do número de vagas no ensino técnico paulista, privilegiando algumas regiões em detrimento de outras, na escala estadual.

No mesmo mapa é possível observar um contínuo de unidades de ensino no eixo das rodovias Dutra e Ayrton Senna, no vale do Paraíba, sistema Anhanguera, Bandeirantes, na região de Jundiaí e Campinas, e na rodovia Castelo Branco, abarcando a região de Sorocaba, reforçando a questão da localização das unidades de ensino e as regiões mais desenvolvidas economicamente no estado. Das 16 regiões administradas pelo CPS todas tiveram novas unidades de ensino em suas regionais, entretanto houve uma forte concentração na região metropolitana de São Paulo.

A ampliação, até o ano de 2017, nas regiões administrativas do CPS obedeceu a seguinte distribuição: duas (02) em Araçatuba; sete (07) na baixada santista; duas (02) em Barretos; três (03) em Bauru; quatorze (14) em Campinas; três (03) na Central; uma (01) em Franca; cinco (05) em Itapeva; duas (02) em Marília; duas (02) em Presidente Prudente; uma (01) em Registro; quatro (04) em Ribeirão Preto; cinquenta e oito (58) novas unidades na região metropolitana de São Paulo; três (03) em São José do Rio Preto; cinco (05) em São José dos Campos; e dez (10) na região administrativa de Sorocaba.

Sorocaba com dez (10) novas unidades, o município de Campinas com sete (07) e a baixada santista também com sete (07), foram as regiões com destaque na ampliação, entretanto, a região metropolitana de São Paulo sozinha foi responsável por 47,5% da ampliação da rede técnica de ensino ou cinquenta e oito (58) novas unidades.

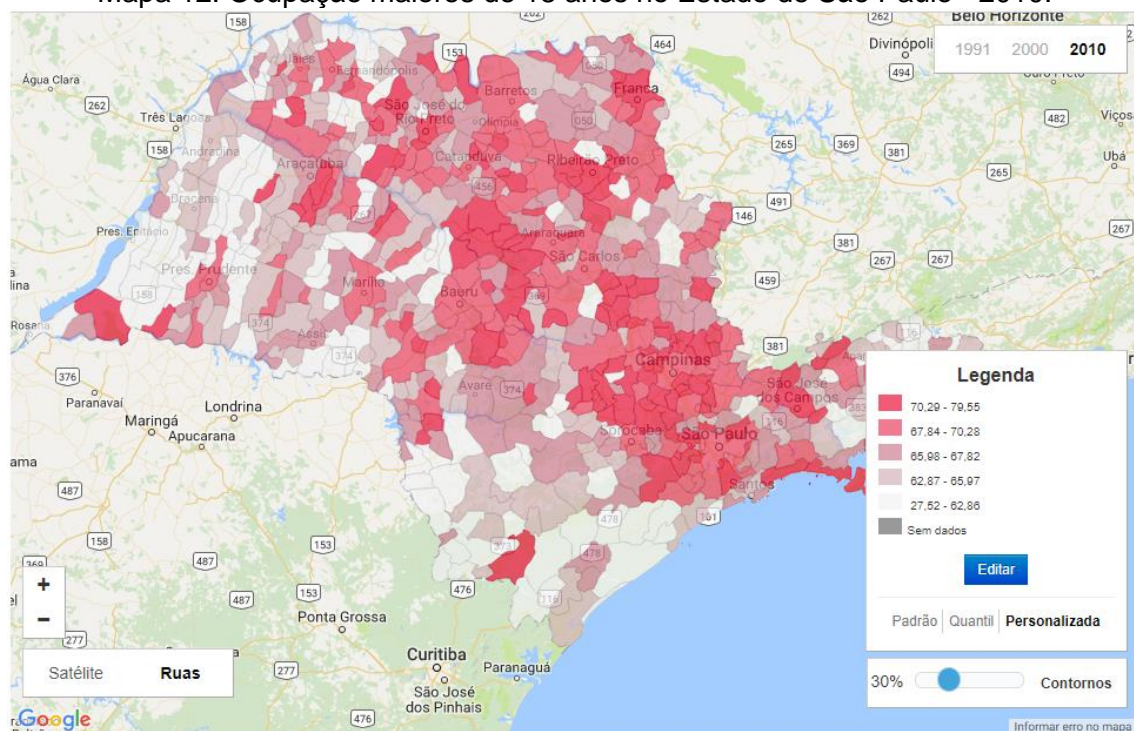
Desse total, trinta e uma (31) novas unidades no município de São Paulo e outras vinte e sete (27) nos municípios que compõe a região metropolitana. O município de São Paulo foi o que mais teve novas unidades. A distribuição por zonas ficou assim: zona sul com onze (11) escolas, seguida da zona leste com dez (10), zona norte com sete (07), região central duas (02) e uma (01) na zona oeste da capital paulista. A critério de comparação, antes da ampliação o município de São Paulo contava com nove (09) unidades de ensino técnico/profissional, com a ampliação, soma-se as trinta e uma (31) novas unidades, totalizando quarenta (40) unidades, crescimento de mais de 300%.

Bairros até então esquecidos pelo poder público no oferecimento de unidades do CPS passam a receber escolas técnicas pela primeira vez em sua história, sobretudo, em regiões mais afastadas do centro expandido da capital paulista. Cidades ao em seu entorno também passam a contar com unidades.

No que se refere ao uso político durante a ampliação das escolas técnicas, destaque para o argumento, por parte dos governos do PSDB, do grande índice de empregabilidade que o ensino técnico e tecnológico causa nas regiões e nas vidas dos

estudantes, além do enfoque na qualidade do ensino, principalmente o propedêutico com a aprovação de alunos das Etec's nos vestibulares mais concorridos no país e os resultados dos mesmos alunos no ENEM<sup>13</sup>. Todavia, a ampliação da rede e sua lógica da distribuição espacial no território paulista, por parte do governo, parece não ter levado em conta as regiões com o maior número de pessoas sem ocupação, basta uma simples comparação entre as regiões mais atendidas com novas unidades de Etecs e onde se concentravam as pessoas, maiores de dezoito (18) anos sem nenhuma ocupação, seja trabalho ou estudo, mapa (12).

Mapa 12. Ocupação maiores de 18 anos no Estado de São Paulo - 2010.



Fonte: IBGE, atlas do Desenvolvimento Humano PNUD, censo (2010).

Nota-se que no último censo, com seus resultados disponíveis em 2010, portanto, no auge do que viria a ser a maior expansão da rede técnica de ensino do Estado de São Paulo, não levou ou levou pouco em conta, áreas onde a população em idade ativa, tanto para estudos como para o trabalho, mais precisava de equipamentos como, por exemplo, unidades de escolas técnicas, principalmente nos bolsões de pobreza paulista, como Pontal do Paranapanema, se estendendo ao norte na região de Dracena e vale do Ribeira.

<sup>13</sup> Segundo informações do Portal do governo de São Paulo, alunos das Etec's conquistaram 3.842 vagas em universidades conceituadas no Brasil e no exterior, no ano de 2016. Ao todo, 151 unidades do Centro Paula Souza participaram da pesquisa. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br>. Acessado em: 17.03.2018. Já o ENEM, segundo o próprio levantamento do CPS, 44 das 50 escolas com melhor desempenho no exame no ano de 2016 foram Etec's. Disponível em: <http://www.cps.sp.gov.br/enem>. Acessado em: 17.03.2018.



A distribuição das unidades de ensino técnico agrupadas pelas regiões administrativas obedece a antiga lógica de dotar de infraestrutura lugares e regiões já desenvolvidos economicamente. Essa prática, na grande maioria das vezes, é garantida e sustentada pelo estado, ao passo que a região metropolitana de São Paulo, e seu entorno imediato, ao longo das principais rodovias paulistas, são regiões privilegiadas com unidades de ensino público técnico, seguida do noroeste do estado e do vale do Paraíba, em contraposição está vale do Ribeira e o sudoeste do estado como regiões mais empobrecidas e com menor número de unidades de ensino técnico controladas pelo CPS.

Como já relatamos, a ampliação que ocorreu no CPS de 2002 a 2017 foi a maior já realizada pela autarquia estadual. A região metropolitana e seu entorno imediato foram sem dúvida a região mais beneficiada pela expansão. No município de São Paulo a expansão ocorreu no sentido de aumentar o raio de alcance, chegando pela primeira vez na periferia da capital paulista. Mais uma vez a dimensão política pode ser utilizada para analisar o processo.

Nesses distritos da capital, e em cidades da região metropolitana mais empobrecidas, há um histórico de falta de atendimento desse tipo de serviço, e com o crescimento econômico do país o estado é “chamado” a resolver o problema crônico, principalmente nas periferias, como a falta de mão de obra qualificada para um mercado de trabalho cada vez mais exigente e excludente.

Outro ponto que merece destaque na ampliação das unidades de ensino técnico administrativa do CPS, foram os cursos criados com as novas unidades de ensino a partir de 2002. As novas unidades do CPS oferecem cursos ligados, em sua grande maioria, ao chamado terceiro setor da economia, ou setor de serviços. A tabela (3) demonstra essa tendência.

Tabela 3: Número total e percentual de novos cursos nas Etec's no estado de São Paulo no período de 2002 a 2017.

<b>Ampliação do ensino Técnico no Estado de São Paulo</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Cursos voltados para o Setor primário	8	0,9%
Cursos voltados para o setor secundário	90	10,8%
Cursos voltados para o setor terciário	704	83,9%
Ensino Médio	37	4,4%
Total de cursos	839	100%
Total de novas unidades	122	-

Fonte: CEETEPS, 2017.

Organização: Anderson Marioto (2017).

Para além de sua concentração na Região Metropolitana de São Paulo, e em seu entorno, como observado, revela, se analisarmos os cursos que foram criados, há uma concentração que atende ao atual modelo de acumulação de capital. Como observado no primeiro capítulo o atual padrão produtivo de acumulação do capital, entendido por alguns enquanto um padrão flexível em comparação com seu antecessor, impõe uma concentração de mão de obra no chamado terceiro setor da economia, reconhecidamente um setor de prestação de serviços. Automatização dos processos agrícolas e industriais, e, mais recentemente, a uberização da economia<sup>14</sup> tem levado o setor de prestação de serviços a absorver grande parte da mão de obra disponível. Esse processo, no atual modelo de acumulação é vasto, mas acontece principalmente nos países tidos desenvolvidos do ponto de vista econômico, como também em países emergentes.

Uma mão de obra cada vez mais preparada e disciplinada para o setor de prestação de serviços que necessita de uma interatividade, pessoal o mesmo virtual, é cada vez mais urgente ao modelo de acumulação. Mesmo com os próprios mecanismos de preparação e especialização dos chamados “recursos humanos” nas empresas, os cursos técnicos, com formação focada no mercado, precisam adestrar corpos e mentes ao novo modelo. Neste sentido, cada vez mais cursos são criados e propagados a atender as novas demandas do atual modelo social, ao passo que cursos voltados ao primeiro ou segundo setor da economia ficam agora em segundo plano.

Enquanto rede de formação técnica e profissional de ensino administrada por um governo em sintonia com o ideário neoliberal, o CPS está em harmonia com esse movimento global, concentrando mais de 83% dos cursos das novas unidades voltados para a formação técnica e técnica integrada ao médio. Os mesmos dados para a região metropolitana de São Paulo estão organizados na tabela (4).

---

<sup>14</sup> Não há uma clara definição do que vem a ser a “uberização”. Em linhas gerais, diz respeito a todas as empresas que promovem o uso compartilhado de bens através de um serviço, aderiram ao fenômeno da Uberização. A palavra deriva do aplicativo que conecta pessoas com a finalidade de transporte urbano, muito similar ao serviço de taxi, entretanto desregulamentado. Economia compartilhada e intenso uso das tecnologias, principalmente digitais, são vinculadas diretamente ao termo.

Tabela 4: Número total e percentual de novos cursos na Região Metropolitana de São Paulo no período de 2002 a 2017.

Ampliação do ensino Técnico na Região Metropolitana de São Paulo	Nº	%
Cursos voltados para o Setor primário	0	0,0%
Cursos voltados para o setor secundário	47	8,9%
Cursos voltados para o setor terciário	465	88,7%
Ensino Médio	12	2,3%
Total de cursos	524	100%
Total de novas unidades	57	-

Fonte: CEETEPS, 2017.

Organização: Anderson Marioto (2017).

O cenário em contornos gerais não muda, apenas uma concentração ainda maior em comparação com o restante estado em cursos voltados ao terceiro setor da economia, cursos esses, em sua maioria ligados a prestação de serviços. Nota-se que a ampliação das unidades de ensino técnico na Região Metropolitana paulista não contou com novos cursos para o setor agrícola, diferente do restante do estado com oito (08) cursos no total para este setor econômico.

Não obstante, a região metropolitana conta com uma significativa população vivendo em áreas rurais, ou mesmo em áreas consideradas urbanas, mas com atividades agroindustriais considerável. Só o município de São Paulo, de acordo com o último censo, contava com uma população rural de 101mil habitantes (IBGE, 2010), o que a coloca como o município paulista com a maior população vivendo em áreas consideradas rurais no Estado, e quiçá, do país.

Todavia, os interesses do capital e de seu atual modelo de acumulação determinam também políticas públicas e a Região Metropolitana de São Paulo, como bem nos lembrou Lencioni (1998), vem se especializando na gerência e mandos no processo produtivo, portanto cursos que preparem a mão de obra, mesmo que em níveis mais elementares da hierarquia produtiva, vão ao encontro da tendência mundial.

Outro fator que pode ser elucidado para compreender essa prática de cursos voltados ao terceiro setor é sua facilidade na implementação, dado que são cursos, em sua maioria, que não precisam de equipamentos complexos, laboratórios ou um corpo docente especializado. Para corroborar com esse questionamento, o curso que contou com o maior número de implantação nas novas unidades foi o de Administração. Totalizando cento e dezoito (118) em todo o estado e setenta e dois (72) na região metropolitana de São Paulo (CEETEPS, 2017).

Assim, a ampliação do CPS e como ela ocorreu, escancara alguns aspectos tanto do período econômico pelo qual a país passava, como também seu uso político e de aproximação de grupos políticos claramente contrários a participação do Estado na economia e, principalmente, em políticas públicas de caráter social.

A expansão das escolas técnicas no estado de São Paulo reforça a tese de que o Estado, mesmo de cunho neoliberal, age muitas vezes para garantir a reprodução do capital, assim como ocorreu com as ferrovias no século XIX e com as rodovias na segunda metade do século XX. Desta vez a novidade, neste século XXI, parece ser mesmo o padrão produtivo de modo de produção capitalista e a flexibilidade da reprodução do capital que determinaram as políticas públicas educacionais voltadas ao ensino profissional, público e gratuito. Sob orientação de organismos interacionais (Banco Mundial, por exemplo) e fundações nacionais (SESI, Fundação Bradesco e Itaú) ditam como e onde as políticas serão implementadas, mesmo os fundos utilizados sendo recursos públicos.

Desde a expansão da cultura no café pelo estado de São Paulo, especificamente a partir do começo do século XX, o papel do Estado foi o de dotar de infraestrutura regiões com destaque a produção cafeeira. Essa lógica foi reproduzida, ao longo dos séculos e serviços públicos, tanto a nível federal como também estadual, dotaram as regiões com infraestrutura dos mais variados serviços necessários a reprodução do capital, mostrando assim o compromisso que o poder público exerce com a esfera privada.

As primeiras escolas técnicas do estado, como em todo o país, tinham como objetivo atender pessoas em situações marginalizadas. Com a migração, sobretudo europeia e o desenvolvimento da Indústria, o governo estadual passa a ofertar vagas em escola técnica agora direcionada aos filhos dos imigrantes, denotando assim, uma mudança de concepção com relação ao trabalho qualificado, agora desenvolvido por mãos brancas da classe operária urbana.

A capilarização das escolas técnicas no estado de São Paulo, por meio da criação do CPS durante a ditadura civil/militar, foi direcionada principalmente para as cidades no entorno da capital e nas mesmas regiões cafeeiras. É ao longo dos eixos de desenvolvimento que se encontra a maioria dos empregos especializados e que necessitam de uma mão de obra mais qualificada, sendo o CPS o principal, ou muitas vezes, os únicos centros capazes de atender a essas demandas.

Com a ampliação da rede a partir de 2002, essa lógica não é abandonada e a capital paulista - principalmente os bairros periféricos com o intuito de formar mão de obra nos bolsões de pobreza - e a região metropolitana e de seu entorno, foram as mais atendidas com novas unidades, ou seja, a ampliação da oferta de vagas das escolas

técnicas do estado de São Paulo, que ocorreu entre os anos de 2002 a 2017, acabou reforçando as desigualdades territoriais já existentes, na medida em que concentrou sua expansão em regiões já atendidas, ou onde o capital privado já dispunha de escolas e cursos. Salvo as exceções, a ampliação ocorreu de maneira aguda na Região Metropolitana de São Paulo e ao longo dos eixos de desenvolvimento (rodovias), dificultando o acesso a democratização territorial do ensino técnico no Estado.

Regiões do estado com histórica carência em diversas áreas, como o Pontal do Paranapanema, no sudoeste paulista estendendo-se à região de Dracena e o vale do Ribeira, regiões onde os índices socioeconômicos são, em comparação com as demais regiões do estado, inferiores contaram com um número reduzido de novas unidades de ensino técnico.

Outro ponto é considerar que no país, e no estado de São Paulo, há uma tendência em se separar ensino técnico do propedêutico. Somos uma sociedade que privilegia saberes não sistematizados, a prática em detrimento do saber teórico, dessa maneira, a formação de bacharel é mais exaltada e historicamente frequentada pelas classes mais abastadas. Mesmo quando as escolas profissionalizantes propiciam uma mobilidade social:

Esta mobilidade é limitada pela origem de classe, que, dificultando o acesso ao saber científico tecnológico através da frequência aos níveis mais altos do sistema de ensino delimita como alternativa de formação cursos profissionais voltados para a aquisição de formas operacionais, os quais, por sua vez, impõem limites à ascensão na pirâmide ocupacional (KUENZER, 1992, p121).

Nesta ampliação do CPS, foi necessário a ampliação na contratação de docentes a expansão da rede. Especialistas das mais variadas áreas, além dos profissionais especialistas no ensino propedêutico começam a fazer parte de um grupo de docentes, vinculados ao estado de São Paulo, mas com características contratuais bem distintas.

Vimos que essa rede de escolas técnicas espalhadas pelo estado de São Paulo resguarda algumas características próprias e não é aleatoriamente a escolha das novas unidades. Durante boa parte do século XX as principais regiões produtoras do café e da iminente industrialização a partir dos anos de 1930, eram atendidas pelas linhas ferroviárias que integrava o território paulista ao capital produtivo internacional. Já no final do século XX e, principalmente no começo do século XXI, a expansão de novas unidades do CPS obedece a mesma lógica, dessa vez os eixos de desenvolvimento já não são os ferroviários, mas sim rodoviários que ligam e integram o território paulista ao capital financeiro internacional e as plantas de transnacionais instaladas ao longo das



rodovias. Assim a seletividade espacial, vantagens locacionais são fortalecidas e ajudam nas disparidades das regiões. Harvey (1989) destaca que:

Quanto menos importante as barreiras espaciais, tanto maior a sensibilidade do capital às variações do lugar dentro do espaço e tanto maior o incentivo para que os lugares se diferenciem de maneiras atrativas para o capital (p. 293).

Outro ponto levantado seria que a ampliação da rede técnica de ensino, além de garantir expansão da mão-de-obra qualificada ao capital privado, nacional e internacional, acaba também gerando uma espécie de freio a expansão e acesso ao ensino superior público, uma vez que os alunos dos cursos modulares ofertados durante o período noturno, e em sua maioria trabalhadores, acabem gerando uma diminuição a procura pelo ensino superior, preferindo os cursos técnicos, tanto pela menor duração (geralmente 1,5 ano) e maior facilidade de ingresso.

A este respeito, no Brasil é sintomático a introdução de métodos que reforçam as políticas pensadas pelos burocratas do Banco Mundial, que em nada conhece a realidade regional brasileira. Essa intromissão em redes de ensino por todo o mundo, operando ações estranhas ao desenvolvimento sociocultural em diferentes regiões no globo, acaba gerando um cotidiano escolar muitas vezes mediado por relações típicas de empresas, descaracterizando assim o principal objetivo escolar: o de resguardar o aluno uma formação humanista.

## Capítulo 3

### A categoria de mediação em Mészáros e o perfil docente no Centro Paula Souza

*Se toda atividade pedagógica deve ser orientada para a inserção na empresa, é preciso logicamente começar pelos professores, formando-os dentro do espírito da empresa, em graus diversos, conforme seu envolvimento com “o fator empresa”. Quer ensine uma disciplina tecnológica quer uma geral, não é o conteúdo dos saberes que deve interessar ao professor, mas a percepção e a avaliação da utilidade profissional do curso, da disciplina e dos métodos em relação às exigências do mundo econômico.*

*Laval, p. 99, 2019.*

No capítulo anterior discutimos a ampliação do CPS no recorte de 2002 a 2017, período em que houve a maior expansão de escolas técnicas em todo o Estado de São Paulo. Exploramos, por meio de espacializações organizadas em mapas temáticos, como se desenrolou a expansão no território paulista. Seus fatores são explicados principalmente pela necessidade do capital privado em absorver uma mão de obra mais preparada e apta para o mercado de trabalho cada vez mais flexível, tecnificado e integrado ao capital financeiro nacional e internacional.

A expansão deu-se, principalmente, na Região Metropolitana de São Paulo, e, também, em localidades que a geógrafa Sandra Lencioni denomina de região do entorno imediato, compreendendo os municípios de Jundiaí, Campinas, Sorocaba e São José dos Campos, e, em menor grau, regiões atendidas por plantas de transnacionais e empresas com alto desenvolvimento tecnológico, com destaque para: São José do Rio Preto, Ribeirão Preto, Araçatuba e Bauru. Todas atendidas por importantes rodovias, fazendo parte do chamado “eixo de desenvolvimento” do Estado de São Paulo, rodovias em bom estado de conservação, em sua maioria duplicadas e cedidas a iniciativa privada por meio das concessões.

Outro ponto que vale o destaque foram os tipos de cursos técnicos criados nessas novas unidades. Em sua maioria os cursos são voltados ao terceiro setor, especializados na prestação de serviço e, por conseguinte, com pouca necessidade de investimento em laboratórios e equipamentos, denotando mais uma evidência de cunho neoliberal na ampliação do CPS: atender ao mercado, investindo o mínimo na capacitação. Ademais, mesmo com pouca aquisição em novos equipamentos, a ampliação no CPS gerou a necessidade de um incremento considerável de novos servidores, desde técnicos, passando pelos trabalhadores terceirizados da limpeza e da vigilância, até o trabalho fim de uma instituição de ensino, o corpo docente, chegando, em 2017 a 11.373 docentes, acompanhando a alta no período de maior expansão da rede de ensino técnica em toda sua História (CEETEPS, 2017).

Esse docente do CPS irá trabalhar em modalidades de ensino que vai do técnico, técnico integrado ao médio, ensino médio, EJA, modalidade à distância, especializações técnicas e cursos de rápida formação.

Os procedimentos metodológicos utilizados neste capítulo passam pelo levantamento bibliográfico sobre a categoria de mediação, principalmente na leitura marxista e seu desenvolvimento em Mészáros, além da busca desse referencial em livros, teses e dissertações, artigos em periódicos e sites.

A segunda parte desse capítulo é dedicada as sistematizações dos formulários (apêndice A) aplicados aos docentes das escolas técnicas vinculadas ao CPS. O formulário on-line é composto de 26 perguntas fechadas, em que o docente informa uma

série de pontos sobre a atividade que desenvolve no CPS. A análise será por meio de quantificação sistematizada em gráficos.

O recorte na Região metropolitana explica-se pelo grande número de novas unidades que a região foi contemplada, e, como a metodologia aplicada é a qualitativa<sup>15</sup>, assim outras duas unidades, fora da Região Metropolitana de São Paulo, fazem parte das análises a fim de convergir, ou não, paralelas, confirmando ou mesmo negando às reflexões e questionamentos levantados acerca do trabalho docente no CPS. Contudo, os formulários, foram disponibilizados a uma área maior, isso ocorreu pela facilidade<sup>16</sup> em sua aplicação, entretanto, seu alcance foi menor do que o esperado, denotando a dificuldade em coletar dados dos servidores do CPS. Sobre a abordagem qualitativa entende-se que:

O objetivo é entender determinada situação social, fato, papel, grupo ou interação (Loke, Spirduso e Silverman, 1978). Ela é em grande parte, um processo investigativo no qual o investigador gradualmente compreende o sentido de um fenômeno social ao constatar, reproduzir, catalogar e classificar o objeto do estudo[...]isso implica imersão na vida diária do cenário escolhido para o estudo; o pesquisador entra no mundo dos informantes e, através de interação, procura perspectivas e significados dos informantes (CRESWELL, 2007, p. 202).

Partindo do pressuposto da abordagem qualitativa, nesse trabalho não iremos citar os nomes das unidades de ensino, tão pouco identificar os servidores que se dispuseram, seja no formulário ou no questionário, a participar na exploração de informações *in loco*. Serão identificados por números, tanto o servidor, como a unidade de ensino, assim, como foi informado no ato da coleta, preservaremos sua identidade. Desse modo, o período de coleta e levantamento das informações deu-se no primeiro semestre do ano de 2018.

Vale ressaltar que buscamos contato com um número significativo de unidades explicando o motivo e qual o objetivo da pesquisa<sup>17</sup>. Sempre tivemos respostas, entretanto, em algumas unidades elas vieram em negativas. Por serem escolas públicas e que gozam de um prestígio perante a sociedade, em um primeiro momento pode haver um estranhamento nesse fato, porém, uma vez dentro de uma unidade de ensino do CPS começamos a perceber o quanto a rede é fechada. Por outro lado, nas unidades que abriram as portas para a nossa pesquisa a recepção foi sempre muito boa e os

---

<sup>15</sup> A escolha pelo método qualitativo se justifica pelo fato de o estudo ser exploratório, ou seja, não há muito material escrito a respeito do tópico aqui desenvolvido.

<sup>16</sup> O acesso ao formulário é por meio digital, o que acaba facilitando seu preenchimento.

<sup>17</sup> A primeira aproximação nas unidades foi feita de duas formas. Intermediada por algum servidor que me colocava em contato com a coordenação ou então diretamente com a Direção e, por meio de endereço eletrônico em que eu me apresentava enquanto servidor e pesquisador. Em ambos os casos, o tema da pesquisa foi apresentado e todas as dúvidas eram prontamente respondidas.

servidores que se colocaram à disposição foram solícitos, o que foi de fundamental importância para o andamento da coleta de informações.

Diferentemente do que orienta os adeptos ao neoliberal a respeito da educação, sobretudo nos países de capitalismo periférico, em que o aluno é a centralidade na estrutura educacional deslocando o docente para um plano secundário, acreditamos no contrário, ou seja, o docente é o principal sujeito em qualquer estrutura e/ou rede de ensino, principalmente nos níveis básicos de ensino.

O docente, seja no ensino fundamental ou médio, é o responsável por transpor as relações de cotidiano do aluno, compreendendo a tarefa de instigar o conhecimento produzido e acumulado ao longo do desenvolvimento social, seja nas tarefas mais diretamente ligadas ao mundo do trabalho, como também nas artes, na filosofia e na ciência como um todo. O professor, atuando no ensino básico, sobretudo em países da periferia do sistema capitalista, adquire ainda mais importância na medida em que é, na maioria das vezes, o único a apresentar ao aluno as possibilidades e caminhos de ação e transformação da realidade vivenciada pelo discente.

Partindo dessas premissas, a averiguação do trabalho docente no CPS foi realizada à luz da categoria *mediação*. Para tanto, vamos esboçar nossas reflexões sobre esta categoria, bem como suas inúmeras interpretações na sociedade contemporânea, o qual é o nosso ponto de partida, além do questionamento norteador desse capítulo: considerando que as políticas neoliberais na rede de ensino do CPS tem trazido com sigilo um esvaziamento do trabalho docente, como podemos compreender a categoria de mediação a luz do trabalho docente no CPS? Antes, porém de responder a essa pergunta, iremos nos debruçar a respeito dessa importante categoria de análise que em nosso entendimento auxiliará na elucidação do esvaziamento do trabalho docente no CPS, a mediação.

### **3.1. Mediação: principais autores, usos e significados**

A tarefa de trazer para o debate científico aspectos e cotidianos da realidade (escolar) e compreender seus fatores a partir de uma análise (qualitativa), é extremamente difícil. Contudo, o desafio em entrelaçar o pensamento consolidado por grandes pensadores a luz da sociedade contemporânea é, no mínimo, instigante.

Considerar essas afirmações e construir conhecimento científico naquilo que acreditamos ser uma das profissões mais importantes da atualidade, faz o processo ganhar desafios ainda maiores, principalmente quando o pesquisador em questão é parte integrante do objeto estudado, qual seja: o docente do ensino técnico/profissionalizante do estado de São Paulo, no Centro Paula Souza. Para tanto,

o conceito que fundamentou nossa exploração a cerca dessa atividade é a categoria de mediação.

Essa categoria suscita uma vasta discussão, sobretudo nas áreas da educação e psicologia sendo, estranhamente, não tão abordada como poderia na geografia. O uso que se faz da categoria é também vasto, pois na educação a mediação quase sempre é entendida enquanto o ato de mediar o conhecimento acumulado pela sociedade e o aluno, colocando assim, no professor, o rótulo de “professor mediador”. Não é difícil encontrar, depois de uma rápida pesquisa em sites de busca, artigos, dissertações e teses que tratam, já em seu título, o assunto por esse viés.

Nesse item do trabalho abordamos as perspectivas de análises de alguns pensadores sobre a categoria de mediação, destacando sua aplicação além de apartar nossa concepção, que acreditamos ser a mais coerente, para explorar as relações estabelecida entre o trabalho docente no CPS e as políticas de cunho neoliberais aplicadas de maneira verticalizada e sem debate.

Nesse sentido, pensar a categoria mediação é um exercício complexo e, ao mesmo tempo, apresenta cada vez mais uma gama variada de abordagens. Entretanto, mesmo tratando-se de uma categoria que conta com variados tipos de aplicação na sociedade, sua raiz é, em grande parte ou até mesmo sua totalidade, atrelada à ideia de dialética. Portanto, pensar a mediação é, sobretudo, romper com a construção da lógica formal do positivismo.

Sobre a dialética, essa teve papel fundamental na estrutura do pensamento helênico, principalmente em Platão e Aristóteles, mas é em Hegel que a dialética ganha sentido em vários campos do conhecimento, principalmente no campo do direito. Neste último adquirindo muito de sua definição mais banal, algo que envolve a *mediação* de um conflito entre duas partes e um terceiro que ajude a mediar uma possível solução. Assim, teríamos as teses que diferem, representadas nas partes que discordam e o mediador tentaria ligar uma síntese na perspectiva de saída mais viável, racional e, sobretudo, neutra. No Brasil o novo código penal prevê a mediação em suas diretrizes, inclusive incentivando essa prática na justificativa de que há uma sobrecarga no número de processos que poderiam ser resolvidos por meio da mediação. O Conselho Nacional das Instituições de Mediadores e Arbitragem (CONIMA) conta inclusive com cursos de mediadores.

Não é raro encontrar em trabalhos acadêmicos o uso da categoria com a finalidade de mediar conflitos, inclusive em âmbito educacional, destacando aqui a figura do professor mediador de conflitos, compreendendo e situando a categoria as organizações civis enquanto intermediárias entre a população. Essa aplicação jurídica da categoria de mediação tem em sua origem a dialética de Hegel. Vejamos:

[...] a dialética é o movimento racional que nos permite superar uma contradição. Não é um método, mas um movimento conjunto do pensamento e do real. Para pensarmos a história, diz Hegel, importa-nos concebê-la como sucessão de momentos, cada um deles formando uma totalidade, momento que só se apresenta opondo-se ao momento que o precedeu: ele o nega manifestando suas insuficiências e seu caráter parcial; e o supera na medida em que eleva a um estágio superior, para resolvê-los, os problemas não-resolvidos (BRAGA, 2004, p) Grifo nosso.

Sendo um movimento racional pelo qual nos permite ter uma clareza da totalidade do real, engendrando negações e superações, Hegel enquadra a dialética no campo do movimento e da ideia, produto direto de nossa relação com os diferentes momentos, mas sempre partindo da razão e do pensamento parcial que construímos. Para o mesmo autor, esse movimento só é possível por meio da mediação, que nas palavras do próprio Hegel, no prefácio da obra intitulada *Fenomenologia do Espírito* de 1807 com edição de (1987), é definida como:

[...] não é outra coisa senão a igualdade-consigo-mesmo semovente, ou a reflexão sobre si mesmo, o momento do Eu para-si-essente, a negatividade pura ou reduzida à sua pura abstração, o simples vir-a-ser. O eu, ou o vir-a-ser em geral - esse mediatizar -, justamente por causa de sua simplicidade, é a imediatez que vem-a-ser, e o imediato.

A mediação em Hegel remete um sentido individual de reflexão com o seu próprio eu. O Homem somente superaria esse seu estado animalesco (imediato) na medida em que constrói conhecimento/reflexão na sua negatividade, a partir deste ponto o homem simples, imediato que apenas estabeleceria relações com os objetos de maneira imediata, passa a estabelecer reflexões mais complexas, passando para o estágio de mediação, modificando seu ser, sua natureza. No entanto, essa abordagem de mediação em Hegel acaba por alimentar seu uso mais banal, principalmente o uso jurídico. O pensador dizia que a sociedade civil estabelece com as instituições do Estado uma mediação concretizada nas assembleias. Para o autor esse seria os integrantes da assembleia legislativa, colocando-se entre os interesses do povo e o Estado, sendo as assembleias um espaço de mediação por excelência. Desse modo:

Consideradas como órgãos de mediação, as assembleias de ordem situam-se entre o governo em geral e o povo disperso em círculos e indivíduos diferentes. Delas exige a sua própria finalidade tanto o sentido do Estado, e a dedicação a ele, como o sentido dos interesses dos círculos e dos indivíduos particulares. Simultaneamente significa tal situação uma comum mediação com o poder governamental organizado de modo a que o poder do príncipe não apareça como extremamente isolado nem, por conseguinte, como simples domínio ou

arbitrariedade, e assim que não se isolem os interesses particulares das comunas, das corporações e dos indivíduos (HEGEL, 1997, p. 278).

Essa interpretação da categoria de mediação em Hegel é apanhada e colocada a serviço da mediação jurídica que considera seu uso enquanto uma tentativa de, assim como em Hegel, harmonizar as relações das partes interessadas e, em potencial desacordo. “A teoria Hegeliana, a dialética não seria mais uma simples solução de conflitos entre conceitos opostos. A inovação introduzida pela dialética hegeliana está na compreensão de que o conflito entre os opostos – tese e antítese – não é ideal” (SILVEIRA e GARCIA, 2018, p. 3). Assim, para os autores:

O processo de mediação, apesar de entendido, pelo senso comum, como uma forma de diminuir o grande número de processos que tramitam no sistema judiciário, representa para a população muito além. É por meio dele que o Poder Judiciário tenta preservar as relações interpessoais e tornar a justiça acessível à população. Além disso, os riscos e incertezas de uma decisão proferida por um juiz é substituída por uma solução construída de forma compartilhada entre as partes (SILVEIRA e GARCIA, 2018, p. 6).

A “solução construída entre as partes” seria a síntese encontrada, por meio de um mediador, entre duas teses conflitantes, sendo produto da negação de cada uma, o que em Hegel é entendido enquanto negação do ser, nas palavras do pensador, “enquanto Espírito o homem não é um imediato, mas essencialmente um ser que retorna a si. Este movimento de mediação é um momento essencial do Espírito. Sua atividade consiste em sair da imediatez, em negá-la e retornar assim, a si” (Hegel, 2008, p.78).

Marx não nega a mediação como sendo uma reflexão sobre si, e sim, questiona em Hegel o uso da categoria enquanto atividade exclusiva do campo das ideias, negando seu entrelaçamento com o mundo real. O ato de mediatizar em Marx seria próprio do gênero Humano, o único ser capaz de criar e recriar sua própria essência. Assim Marx se opõe ao campo dos idealistas alemães ao considerar a materialidade, o concreto na mediação. O autor então considera o trabalho como principal mediação do homem com a natureza, não enquanto instrumento deslocado dos entes, mas enquanto resultado direto na mediação do ser humano com ele próprio, por isso:

O trabalho é, antes de mais nada, um processo entre homem e Natureza, um processo em que o homem medeia, regula e controla a sua troca material com a Natureza através da sua própria ação. Ao atuar, por este movimento, sobre a Natureza fora dele e ao transformá-la transforma simultaneamente a sua própria natureza”. (MARX, 2008, p. 59).

Perceba que a mediação em Marx não nega a reflexão defendida por Hegel, entretanto como destacamos, em Marx a categoria ganha uma riqueza maior à medida



que considera sua relação com a natureza, mediando essa relação e transformando a si. Braga (2004) destaca que a mediação na teoria social marxista se coloca como categoria e como construto, uma categoria bidimensional, assim:

[...] estrutura o ser independentemente da razão, portanto, é ontológica; e como construto da razão, se apropria do movimento do próprio ser social. O espaço-tempo do trabalho é mediação fundadora do ser social, que se desdobra em mediação da reprodução e mediação da representação. A "mediação da reprodução" decorre da complexidade do processo produtivo do homem, suas relações de trabalho, bem como a esfera da reprodução propriamente dita ou a dimensão da sobrevivência. A "mediação da re-presentação" é entendida como articulada à reprodução e traduzida tanto pela consciência de si frente ao outro como pela mobilização das energias postas em movimento nas lutas e demandas individuais e coletivas, além da manifestação da cultura, da ideologia, do eu, da vida diária das relações de classe de maneira heterogênea e confusa (BRAGA, 2004, p. 5).

A mediação do ser estabelecida por meio do trabalho estrutura o pensamento do indivíduo na sua produção (trabalho) e, também, em sua reprodução enquanto ser em si. O ser social, portanto, é resultado do espaço-tempo do trabalho, uma energia colocada a serviço do movimento, dos conflitos e demandas que surgem no indivíduo e na coletividade. Emprestando as palavras de Mészáros em *A teoria da alienação em Marx* o autor define que:

[...] o verdadeiro si mesmo do ser humano é necessariamente um si mesmo social, cuja natureza está fora dele, isto é, ele se define em termos de relações sociais interpessoais específicas e imensamente complexas. Até mesmo as potencialidades do indivíduo só podem ser definidas em termos de relações, das quais o indivíduo é apenas uma parte (p. 161).

Em Marx, a dissociação do trabalho em capital e trabalho, em que os meios de produção são alienados do indivíduo, arrancam do ser a possibilidade de uma mediação autônoma a automediadora, construindo nos indivíduos uma realização alienada de trabalho em que o ter se sobrepõe ao ser.

Em uma época tempestiva aos pensadores, Gramsci, cuja obra se destaca e se atribui ao desenvolvimento de temas como a Hegemonia (mencionado neste trabalho no primeiro capítulo), também tratou da categoria de mediação. Para o autor a primeira mediação dialética que se estabelece é entre homem e natureza, em que o primeiro a modifica e por ela é modificado (GRAMSCI, 1999).

Fica claro que o autor em questão faz uma abordagem da mediação a partir da perspectiva de Marx, entretanto sua obra pode ser considerada autônoma na medida em que vai além. Para o autor italiano uma atividade intelectual realizada por um cientista em sua Cátedra, por meio exclusivamente intelectual é um bom exemplo de

mediação e nesta altura Gramsci se aproxima de Hegel, todavia, assim como Marx, a mediação somente intelectual é mistificada pela razão, portanto incapaz de exprimir a realidade concreta (GRAMSCI, 1999).

Numa outra perspectiva de mediação, mais voltada a prática docente, o psicólogo russo Vigotsky e o sociólogo francês Adorno desenvolveram suas reflexões levando em conta que a produção da cultura, da arte e da estética seriam mecanismos de mediações importantes no combate a alienação social (ZANOLLA, 2012). As análises se aproximam da escola construtivista em que o processo de ensino e aprendizagem é entendido entre o sujeito e o objeto e suas possibilidades de aprendizagem e sua associação a Vigotsky releva-se no que o pensador russo chamou de: *zona de desenvolvimento proximal*.

Com esse conceito, Vigotsky chamou atenção para o fato de que no processo de ensino e aprendizagem há uma lei geral de desenvolvimento não linear em que a criança estabelece, por meio de sua identidade, processos únicos de aprendizagem, entretanto para o autor não havia uma formulação imutável e a interação do indivíduo com o campo social era dialética, portanto, histórica. Nesse ponto o autor situa a mediação como um elemento constitutivo da formação humana de duas formas: instrumentos e signos. Seria por meio de instrumentos que o homem modificaria o seu entorno e produziria cultura, chegando assim ao que o autor chamou de *função psicológica superior*. Nesse sentido:

Ao usar os instrumentos, o homem realiza uma extensão de sua própria força, e modifica a natureza, efetivando a atividade de trabalho, produzindo a cultura. Ao realizar isso, modifica sua própria natureza, tornando mais complexas suas funções psicológicas, que o autor passa a usar o termo "função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica" (Vygotsky, 1988, p. 62) para identificá-las (UMBELINO, 2012, p. 11).

Sendo a consideração na análise de Vigotsky histórica, o autor se distancia da abordagem positivista ao considerar que os comportamentos complexos ao serem internalizados por meio da cultura criam comportamentos específicos do ser humano (VIGOTSKY, 2012).

Outro estudioso chave que teve na categoria de mediação uma importante contribuição é o sociólogo francês Adorno. Assim como Vigotsky, Adorno acreditava na produção da cultura como elemento fundamental no combate à alienação social e, assim como Vigotsky, tem na teoria social de Marx a principal influência. Contudo Adorno aborda a categoria mediação a partir da totalidade do sistema social. A relação sujeito e objeto seria a força que moveria o sistema social, incluindo as relações produtivas (ZANOLLA, 2012).

Esse conjunto em Adorno, adquire características cada vez mais objetificadas, portanto ela é existente, entretanto, não deixa de ser falsa. A palavra falsa não deve ser entendida enquanto algo que não viva, mas que existe de maneira estranha as reais necessidades humanas. Nas palavras do próprio autor, observamos que:

Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se convertem exatamente naquilo contra o que se voltara à lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, P. 47).

Essa totalidade estranha as reais necessidades do ser humano destrói o sujeito o colocando na mesma posição das coisas, passíveis de quantificações, coisificando as relações humanas e construindo na coletividade vontades individuais fetichizadas que na origem são próprias da totalidade alienada. Em outras palavras, mesmo um gesto que possa parecer espontâneo é sim uma marca de seu superior. Desse modo o sujeito perde suas características próprias e passa a ser entendido também enquanto coisa, inclusive podendo ser descartado. Esse aprisionamento vem do:

[...] condicionamento proporcionado pela realidade leva à impossibilidade de realizar verdadeiras experiências. Diante disso, o trabalho, ao invés levar ao reconhecimento do sujeito constitui-se no oposto: indiferenciação, subsunção do sujeito, abstração da identidade. O sujeito torna-se empírico, pragmático (ZANOLLA, 2012, p. 11).

Para Adorno os mesmos nexos na relação sujeito objeto que criam as relações alienadas, são, por outro lado, os mesmos capazes de construir consciência. É o que o autor chamou de *dialética negativa*, capaz de construir nos sujeitos uma negação de sua origem.

Também dentro do campo da teoria crítica de Marx e contribuindo ao debate na categoria de mediação, o filósofo húngaro István Mészáros apresenta reflexões extremamente significativas. Partindo de um outro ponto – sua tese central é que seria preciso uma ruptura não somente com o capitalismo, mas, sobretudo, com o capital – o filósofo ponderava que para entender as mazelas do sistema educacional (parte pequena de todo o processo de aprendizagem que os seres humanos carregam durante a vida) seria necessário um entendimento das mazelas do sistema capitalista. É na mediação em Mészáros que direcionamos nosso trabalho.

### 3.1.1. A categoria de mediação em Mészáros

Mészáros tem na obra de Marx o alicerce para o desenvolvimento da categoria de mediação. A teoria social crítica é base das principais obras do autor Húngaro, sobretudo quando este vai analisar a alienação da sociedade capitalista a luz da teoria de Marx, na obra intitulada *A teoria da Alienação em Marx*.

A mediação em Mészáros tem no trabalho humano o elemento chave para seu desenvolvimento. Vimos até aqui que o ser humano, diferente dos animais, constrói sua relação e seu *ethnos* (conjunto de hábitos ou crenças) a partir de relações exógenas, diferentemente dos animais que carregam em sua gênese o conhecimento necessário para a sobrevivência. Portanto, a primeira relação que o ser humano vai estabelecer na perspectiva histórica é com a natureza, todavia, como não carrega o conhecimento em si, mas o tem enquanto possibilidades, o ser humano, nesse sentido, necessita da mediação, se fazendo necessária.

As possibilidades são desenvolvidas a partir de novas necessidades, que a cada momento vão se tornando mais complexas, visto que são culturais e sociais. Quando se atinge esse estágio podemos ter então dois tipos básicos de mediação.

[...] mediações criadas pelo ser humano com vista à satisfação de suas necessidades imediatas e pragmáticas, são objetivações das esferas cotidianas do gênero humano, são objetivações genéricas em si, dentre as quais destacou: a linguagem falada; os usos e costumes de uma determinada sociedade; e os instrumentos e utensílios produzidos e utilizados[...]A partir das objetivações genéricas em si, o ser humano produziu novas e mais complexas formas de se relacionar com a natureza, formas não cotidianas que não têm o objetivo de satisfazerem necessidades pragmáticas e imediatas. Essas produções tardias do gênero humano são denominadas objetivações genéricas para si, dentre elas: destaca a ciência, a arte e a filosofia (DUARTE, 2017, p. 118) grifo nosso.

Essas objetivações são próprias do gênero humano justamente pelo fato do conhecimento e construção do mesmo se dá por meio de relações exógenas à espécie humana. A primeira de desejos imediatos do ser humano, já a segunda de desejos mediados. Sendo assim o modo de ser no mundo do ser humano pode ser expresso pela tríade: Homem – Natureza – Trabalho. Para Mészáros essa relação, assim como em Marx, é necessariamente dialética e própria do gênero humano. Nas objetivações genéricas para si, portanto não imediatas, o ser humano se humaniza, cria possibilidades de relações geridas no pensar, sentir e agir, que vão se produzindo ao longo da história humana: artes, ciência, filosofia, dança, música etc.

O desenvolvimento das mediações carrega consigo não só o retorno ao fundamento natural, como o enriquece, criando uma natureza verdadeiramente

adequada à espécie. A natureza não é, dessa forma, um arquétipo estático, sobre o qual as diferenciações provenientes do desenvolvimento da mediação intersubjetiva provocam apenas uma deformação ou desnaturalização. A relação entre a natureza originária e o desenvolvimento das mediações que a diferenciam e enriquecem, devem entender-se não como uma relação em que a natureza se situa num lado e o desenvolvimento (e, portanto, a natureza enriquecida) noutro, mas como uma relação em que a natureza é causa dinâmica do desenvolvimento (BRAGA, 2004, p. 5).

A concepção de natureza, portanto, é algo muito mais complexo e abarcativo, fazendo parte do ser humano e de sua mediação com a mesma e a entendendo enquanto um corpo, um todo, que faz parte da vida humana. Somente nessa dimensão é possível falar em mediação de primeira ordem.

A mediação primeira da relação humana, o trabalho, é assim definida por Marx:

Antes de tudo o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modifica-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças ao seu próprio domínio (MARX, 1983, p.149).

Marx supera a relação dual entre homem – natureza, englobando a categoria trabalho nessa relação, destacando a mediação como sendo o elemento que dá liga, que estabelece relação e modifica o homem e a própria natureza. Contudo, tanto Marx como Mészáros concordam que essa relação engendra, dependendo do momento histórico, concepções positivas, sendo o trabalho uma mediação do próprio ser humano e para o ser Humano, como também leva a um fim em que haveria uma autoalienação do homem com sua atividade laboral.

O trabalho possibilita uma dupla automediação: a natureza relaciona-se consigo mesma tendo por mediação a atividade humana, isto é, o trabalho (o homem, parte específica da natureza, ao realizar trabalho, modifica essa natureza, esse é o primeiro aspecto da automediação: “natureza faz a mediação entre si mesma e a natureza”), o qual se caracteriza por ser uma atividade movida por uma imagem mental prévia do resultado a ser obtido, por utilizar-se de instrumentos (é nesse sentido que Marx, no volume I de “O Capital”, O Processo de trabalho, afirma que o ser humano põe em movimento forças da natureza para atuarem sobre a própria natureza e criarem algo que antes não existia) e por ser uma atividade social, o que mostra o segundo aspecto da automediação, isto é, o ser humano relacionasse consigo mesmo por meio da atividade produtiva. A categoria da automediação explicita que o ser humano segue sendo parte da natureza, mas, por meio do trabalho, distingue-se e afasta-se cada vez mais dela, na medida em que, a partir da atividade produtiva, o homem vai criando o universo das mediações entre si mesmo e a natureza e das mediações entre os próprios seres humanos. Esse processo é marcado, ao mesmo tempo, por

elementos de continuidade e de ruptura: o ser humano continua sendo parte da natureza e não podendo existir sem ela, mas diferencia-se como uma nova esfera ontológica, aquela movida pelos processos sócio-culturais (DARCOLETO, 2009, p. 26).

As forças motrizes da complexidade social criam necessidades e desejos humanos, ao ponto que as mediações começam a estabelecer-se entre os próprios. Estas modificam, inclusive, as necessidades naturais do ser, podendo fazer com o que o ser humano perca sua capacidade de se relacionar diretamente com ela. Como o ser humano se faz na relação primeira com a natureza, uma vez estranho a essa mediação, o mesmo aliena-se de sua mediação primeira e fundamental. Tal possibilidade aparece com o desenvolvimento histórico das forças produtivas, da divisão social e territorial do trabalho e no aparecimento da sociedade de classes.

As duas mediações citadas criam objetivações e apropriações humanas e ambas são necessárias ao gênero humano, uma por satisfazer seus desejos mais imediatos, a segunda por humanizar o ser e suas relações, projetando desejos não imediatos, mas mediados. Acontece que em uma sociedade de classes constrói-se cercamentos ao pleno desenvolvimento e acesso as possibilidades humanas. Daí deriva o conceito de alienação em Marx e desenvolvido por Mészáros.

O autor estabelece quatro aspectos principais da alienação em Marx, são eles: o ser humano estaria alienado da *natureza*; de *si mesmo*; do *ser genérico*; e do *ser humano*. Para Mészáros o terceiro e quarto aspecto derivam dos dois primeiros, uma vez que “o conceito de alienação em Marx abrange as manifestações de “estranhamento do homem da natureza e de si mesmo”, por um lado, e as expressões desse processo na relação ser humano-gênero, humano e ser humano, por outro” (MÉSZÁROS, 2016, p. 21).

O fato de o sujeito pertencer à espécie humana não garante que ele adquira características próprias do gênero humano. Todavia, todo ser humano tem capacidade em adquiri-la, isto é, em um dado momento histórico e dependendo das condições sociais desfavoráveis que o indivíduo estabelece, essas capacidades não são plenamente alcançadas. Tais condições sociais dadas, são para Mészáros, a partir de Marx, a segunda natureza, a sociedade do ser humano. Essa dissociação do indivíduo para com suas reais necessidades gera capacidades e necessidades abstratas, para usar as palavras de Mészáros. Disso deriva o estranhamento do indivíduo e sua autoalienação, uma vez que:

Suas funções naturais: comer, beber, procriar – que são “funções genuinamente humanas” – passam a ser animais, porque, “na abstração que as separa da esfera restante da atividade humana, e faz delas finalidades últimas e exclusivas,

[elas] são funções animais”. Ou, para expressar essa contradição em termos mais contundentes, como resultado da alienação, “o homem (o trabalhador) só se sente como ser livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar [...] e em suas funções humanas só se sente como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal (MÉSZÁROS, 2016, p. 163).

O autor chama atenção ao fato de a alienação não ser exclusiva ao trabalhador. Nesse movimento de alienação o primeiro é sujeito sem objeto, enquanto que o segundo, o capital, é objeto sem sujeito. O autor vai fundo naquilo que coloca como uma desumanização calculista tanto do espírito como do corpo do sujeito, quando de seu enriquecimento financeiro, destacando que:

O que aconteceu nesse processo de alienação com as necessidades e os sentidos genuinamente humanos? A resposta de Marx é que seu lugar foi ocupado pelo “puro estranhamento” de todos os sentidos físicos e mentais – pelo “sentido do ter”. Esse sentido alienado encontra corporificação universal no dinheiro: essa “capacidade alienada da humanidade”, o que significa que a “essência genérica” do ser humano passa a manifestar-se em uma forma alienada: como a universalidade do dinheiro (MÉSZÁROS, 2016, p. 164).

Mészáros refere-se à sociedade capitalista, portanto um dado momento da História no longo processo de desenvolvimento do *ethnos* humano. O trabalho nesse modo de produção é a enzima que faz crescer o capital acumulado na mão de poucos. O homem depende do trabalho para sua dignidade e sobrevivência, sendo principal a primeira mediação para extrair da natureza (transformando-a e, também, se transformando) suas necessidades mais imediatas, por isso que:

[...] a ‘mediação de primeira ordem’ – a atividade produtiva como tal – é um fator ontológico absoluto da condição humana. (...) Absoluto porque o modo humano de existência é inconcebível sem as transformações da natureza realizada pela atividade produtiva (MÉSZÁROS, 1981, p. 74-75).

Contudo o trabalho assumirá tal importância nas relações capitalistas de produção a ponto de se constituir em fim, último. É um modo de produção produzido historicamente e que, na atualidade principalmente a partir da virada do século XXI, se coloca como absoluto, entretanto, na leitura do autor (e compactuamos dessa leitura) pode e deve ser deposto.

Enriquecimento apenas do sujeito físico é o enriquecimento do “homem-mercadoria” que um ser desumanizado tanto espiritual quanto corporalmente. Aos olhos de Marx, a luta contra a alienação é, por conseguinte, uma batalha para resgatar o ser humano de um estado em que “a expansão dos produtos a das carências o torna escravo inventivo e continuamente calculista de apetites imaginários, não humanizados, requintados, não naturais”. Esse estado alienado, caracterizado não só pela artificialidade do “refinamento das

necessidades”, mas também por sua “cruza artificialmente” gerada”, zomba dos desejos do ser humano de expandir suas forças a fim de capacitar-se para chegar à satisfação humana, porque esse crescimento de poder equivale à “expansão do domínio dos poderes estranhos aos quais o ser humano está sujeito”. Assim, o ser humano frustra se próprio propósito (MÉSZÁROS, 2016, p. 164).

Aumentar a riqueza pública não elimina as relações alienantes da sociedade que tem no capital seu principal trunfo de desenvolvimento. A riqueza, segundo Marx, deveria ter o propósito de enriquecimento interior do ser humano. Desse modo, vemos que na esteira do pensamento de Marx, o trabalho é a “mediação de primeira ordem” responsável em aceitar o ser humano que se estabelece como ser genérico, integral da essencialidade humana. Para o autor húngaro a sociedade capitalista produz duas formas de mediações, seriam, portanto, mediações de primeira e de segunda ordem, definidas da seguinte e respectiva maneira:

[...] as mediações de primeira ordem são aquelas indispensáveis à (re)produção do indivíduo e do gênero humano, devendo estar presentes nas relações que os homens estabelecem com a natureza, bem como nas relações que os homens estabelecem entre si. No caso da mediação de segunda ordem, o autor explicita que ela é uma “mediação da mediação”; o que significa que vem a ser uma mediação que se interpõe à indispensável mediação entre a natureza e o homem, antes de tudo, como também à relação dos homens entre si. Por exemplo: na sociedade capitalista, o valor de troca se sobrepõe à necessária mediação entre o homem e a natureza, fazendo com que o indivíduo (nesse caso, o trabalhador) não tenha controle sobre a atividade que realiza; ao contrário, a atividade que ele desenvolve (desde o processo até o produto) se torna lhe hostil (DARCOLETO, 2009, p. 18).

A mediação de primeira ordem é a única em que o ser humano é capaz de se relacionar diretamente com a natureza, sendo, deste modo, a mediação autoconsciente do ser humano. A partir dessa o ser humano seria capaz de produzir sua segunda natureza, uma vez que por ela (natureza) o ser humano foi, também, transformado quando da sua mediação. Essa segunda natureza seria positiva e cheia de significativos e signos, fruto de uma primeira mediação integral e consciente, permitindo ao ser humano uma clareza frente a sua capacidade de transformação.

Dentre as mediações de primeira ordem estão (1) a regulação do processo de trabalho, pela qual o necessário intercâmbio comunitário com a natureza possa produzir os bens requeridos, os instrumentos de trabalho, os empreendimentos produtivos e o conhecimento para a satisfação das necessidades humanas; (2) a organização, coordenação e controle da multiplicidade de atividades, materiais e culturais, visando o atendimento de um sistema de reprodução social cada vez mais complexo; (3) a alocação racional dos recursos materiais e humanos disponíveis, lutando contra as formas de escassez, por meio da utilização econômica (no sentido de economizar) viável dos meios de produção, em sintonia com os níveis de produtividade e os limites sócio-econômicos existentes; (4) a constituição e organização de regulamentos societais



designados para a totalidade dos seres sociais, em conjunção com as demais determinações e funções de mediação primárias (BRAGA, 2004, p. 9).

Mészáros (2016) dirá que o grau de mediação autorrealização do ser humano será resultado direto das condições concretas dadas num determinado momento histórico ao qual ele pertence, e que a alienação aparece sempre dissociando o indivíduo do social. Essa separação é tratada, dentro da economia política no seio da sociedade de classes, enquanto liberdade na perspectiva de transcender obstáculos, todavia, na crítica de Marx, o sujeito só é verdadeiramente livre, ou “homem rico” perante suas possibilidades, naquilo que cada indivíduo pode vir a ser, do contrário, essa “liberdade” nada mais é que o estranhamento de sua relação com sua natureza.

Desse estranhamento com seu ser deriva as mediações de segunda ordem, e que só pode ocorrer em sociedades onde o processo de produção é alienado do processo produtivo, em sociedades de classes, como a capitalista

A segunda ordem de mediações corresponde a um período específico da história humana, que acabou por afetar profundamente a funcionalidade das mediações de primeira ordem ao introduzir elementos fetichizadores e alienantes de controle social metabólico, com o apoio sistêmico dos discursos sobre capital e trabalho na mídia. As condições necessárias para a vigência das mediações de segunda ordem, que decorrem do advento do sistema de capital, são encontradas nos discursos da mídia sobre o trabalho por meio dos seguintes elementos: (1) a separação e alienação entre o trabalhador e os meios de produção; (2) a imposição dessas condições objetivadas e alienadas sobre os trabalhadores, como um poder separado que exerce o mando sobre eles; (3) a personificação do capital como um valor egoísta - com sua subjetividade e pseudopersonalidade usurpadas -, voltada para o atendimento dos imperativos expansionistas do capital; (4) a equivalente personificação do trabalho, isto é, a personificação dos operários como trabalho, destinado a estabelecer uma relação de dependência com o capital historicamente dominante. Assim, ao passo que cada uma das formas de mediação de primeira ordem é alterada e subordinada aos imperativos de reprodução do capital, o sistema de mediação de segunda ordem tem um núcleo constitutivo formado pelo tripé capital, trabalho e Estado, tornando-se o mais poderoso e abrangente sistema de metabolismo social (BRAGA, 2004, p. 10).

Desse modo, o ser genérico constroem-se em meio a um tecido social em que o ser se confunde, ganha força e dá lugar a “liberdade” do ter. Das potencialidades e mediação com sua natureza por meio de um trabalho mediado, de acordo com suas necessidades imediatas e, também, mediadas, dará lugar as probabilidades da sociedade de classes e da chance em possuir mais dinheiro e mais mediações alienadas com o seu meio.

O indivíduo é levado a crer que vive em liberdade e que a individualização do ser o faz um ente autônomo frente as possibilidades de se desenvolver pela lógica do capital (acumular desejos em ter coisas, mercadorias e capital) fazendo com isso crer

que ele, o indivíduo, não necessite de relações sociais que não o levem a ter e querer mais desejos econômicos. Esse processo tem, em quanto consequência, uma separação do indivíduo para com a sociedade, assim está dada as condições para mais mediações de segunda ordem, ou seja, mediações alienantes.

Nesse sentido, compreendemos que o ser humano realiza inúmeras mediações, criando assim a necessidade de mais poder, construindo significados que estão sempre em constante superação e renovação. Portanto, eles decorrem da própria atividade humana e, num segundo momento, fogem a seus limites, é o caso das artes, da música e do próprio sistema de educação. As mediações se forjam no trabalho, nas relações políticas, econômicas, mas também são trabalhadas no

complexo sistema educacional da sociedade também responsável por produzir e reproduzir o quadro de referência dos valores, dentro o qual os indivíduos particulares definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalisticamente reificadas não se perpetuam automaticamente. Elas são bem-sucedidas nisso apenas porque os indivíduos particulares “interiorizam” as pressões exteriores: eles adotam as perspectivas globais da sociedade de mercadorias como se fossem os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É procedendo assim que os indivíduos particulares “contribuem para manter uma concepção de mundo” e uma forma específica de intercambio social, que corresponde à concepção de mundo (MÉSZÁROS, 2016, p. 266).

Desse modo, as mediações são resultantes do tipo de sociedade que os indivíduos estão inseridos, decorrendo desse argumento a necessidade de análise e reflexões críticas. É o que realizamos na sequência, averiguando as mediações estabelecidas na rede de escolas técnicas do estado de São Paulo (Centro Paula Souza – CPS), apresentando, principalmente, o trabalho docente como parâmetro para nossas reflexões e possibilidades para além das estabelecidas e consolidadas pelo *modus operandi* em vigor.

Para Mészáros, como já afirmado aqui, a vida é inconcebível sem as mediações de primeira ordem; outrossim, ao falar sobre as mediações de segunda ordem, enfatiza que: “a atuação do homem está nelas” (MÉSZÁROS, 2006:26). Isso significa que a meta da história humana deve ser orientada para romper as mediações de segunda ordem do capital, a fim de o homem “resgatar” o seu poder de “mediador ativo” (DARCOLETO, 2009, p. 79).

A preferência em averiguar as mediações estabelecidas na rede de ensino mencionada por via do trabalho docente justifica-se pela lógica neoliberal estabelecida nas políticas públicas do ensino no Brasil por meio de agências internacionais, em destaque, as do Banco Mundial. Neste o professor é deslocado propositalmente do debate, uma vez que o aluno seria o grande protagonista e sujeito fim dessas políticas

públicas. Entretanto, discordamos dessa abordagem e acreditamos que esse deslocamento do trabalho docente é tão somente uma tentativa de diminuir a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem, como também mascara os reais objetivos iludidos pelo modelo neoliberal defendido, qual seja: adaptar o professor a práticas e discursos daquilo que relatamos no primeiro capítulo, conhecida como “pedagogia da exclusão”. Todavia, a escola, assim como qualquer instituição pública, é um espaço em disputa.

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 2010, p. 27)

Além disso, acreditamos que quando um modelo é aplicado a sociedade, seja em qual for a esfera, e esse modelo se posta enquanto um poder hegemônico, está dada a necessidade de seu contraponto.

Se a educação, de acordo com este sistema de metabolismo social, deve caminhar no rumo da formação de indivíduos cognitivamente adaptados ao mercado, aptos a responderem continuamente às demandas sempre crescentes e em transformação do capital, alicerçando-se sobre práticas imediatistas e pragmáticas, devemos ter claro que isso não pode ser tomado como condição absoluta, imutável. O que queremos dizer com isso? Se, por um lado, a prática educativa que esteja comprometida com a ideologia burguesa, ou seja, que pretende colaborar para a manutenção da sociedade atual, não mede esforços para interiorizar nos indivíduos os seus valores; por outro lado, existem homens com valores e aspirações diferentes, pertencentes a uma classe que se opõe àquela (DARCOLETO, 2004, p. 98).

Assim as políticas reformistas, tem como objetivo a inserção do aluno em um mercado de trabalho cada vez mais precarizado, implantando nas escolas práticas do mundo neoliberal, em destaque: meritocracia, cultura *maker*, empreendedorismo e inovação, enaltecendo o individualismo enquanto força principal e, quase exclusiva da situação socioeconômica da maioria, principalmente de formação no ensino médio, além de lógicas empresariais desconfigurando a escola e deslocando o docente de sua atividade precípua, que é a de formar cidadãos. Concordamos de que “a educação possui duas funções principais na sociedade capitalista: (1) a produção das habilidades necessárias para gerir a economia e (2) a formação dos quadros, bem como a elaboração dos métodos, do controle” (MÉSZÁROS, 20016, p. 277).

### **3.2. O trabalho docente no Centro Paula Souza (CPS).**

Antes de analisarmos e apresentarmos a sistematização dos dados de fontes primárias, como a coleta feita por meio de formulários e questionários/entrevistas voltados aos docentes do CPS, vamos nos atentar ao trabalho do docente enquanto funcionário público estadual, no que diz respeito ao acesso, tipos de contratação, seu plano de carreira, suas atribuições, deveres, direitos e toda a burocracia que envolve o trabalho docente no CPS.

Há duas maneiras de tornar-se docente do CPS, por processo seletivo ou concurso e ambas envolvem três processos: provas objetivas de conhecimentos específicos, avaliação didática, em que o candidato leciona para uma banca formada por três membros, todos docentes, em que um tema é sorteado e refere-se à área do conhecimento específica inscrita no edital e, por fim, a prova de títulos. Uma vez aprovado o docente pode ter dois tipos de contratos: determinado, com validade de até um (1) ano prorrogável por mais um, ou então, o contrato indeterminado.

No primeiro caso o docente se inscreve para um processo seletivo, já no segundo um concurso público. Em ambos os casos o docente será regido pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Essa a primeira grande diferença entre os docentes do CPS se comparada à rede regular de ensino estadual em que os docentes são regidos por estatuto<sup>18</sup>. Outra importante diferença do docente do CPS em comparação ao docente da rede regular do ensino estadual diz respeito a sua jornada de trabalho. No CPS o professor trabalha por hora/aula, assim não há carga mínima ou máxima, e sim, horas/aula mínima e máxima, sendo de 2h/a e 34h/a respectivamente.

O pagamento aos docentes do CPS é realizado com base na carga horária de trabalho individual. Além da hora/aula os proventos vêm acrescidos de 20% de Descanso Semanal Remunerado (DSR) e de mais 30% de hora/atividade, pago ao docente para que ele prepare aulas, corrija atividades, lance notas, participe de reuniões pedagógicas, elabore planos que diminua a evasão escolar etc. Para o ano base de 2018 os valores da hora/aula aos docentes do CPS podem ser observados no quadro (1).

---

<sup>18</sup> De acordo com a Lei 8.112/90, de 11 de dezembro de 1990, regime jurídico estatutário é definido como aquele que possui vínculo legal mediante cargo público, com prerrogativas extraordinárias. Portanto, este regime foi criado com o intuito de regulamentar as relações de direito administrativo entre o Estado e prestadores de cargos públicos através da regência de um estatuto, instituído por lei. Já a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) é uma norma legislativa que regulamenta as leis trabalhistas, quanto ao Direito do Trabalho e do Direito Processual do Trabalho no Brasil. Constitui, portanto, principal instrumento de regulamentação das relações individuais e coletivas do trabalho. Esta medida foi aprovada pelo Decreto-lei n. 5.452 em 1º de maio de 1943 e sancionada pelo então presidente Getúlio Vargas.

Quadro 1: Escala Salarial docente do ensino médio e técnico do CPS - 2018.

Ref.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P
I	18,35	19,08	19,85	20,64	21,47	22,33	23,22	24,15	25,11	26,12	27,16	28,25	29,38	30,55	31,78
II	22,94	23,86	24,81	25,81	26,84	27,91	29,03	30,19	32,40	32,65	33,32	35,32	36,73	38,20	39,73
III	28,68	29,82	31,02	32,26	33,55	34,89	36,28	37,74	39,25	40,81	42,45	44,15	45,91	47,75	49,66

Fonte: CEETEPS, 03.2018. Org: Anderson Marioto

Para um docente aprovado em processo seletivo ou concurso será enquadrado na referência IA, com uma hora aula de R\$18,35 acrescida de 50%, sendo 20% de DSR e mais 30% de hora atividade. Além do salário, o docente do CPS pode ter acesso ao vale alimentação no valor de doze (12) reais por dia, entretanto esse vale só é pago a servidores que têm proventos até o limite de R\$3.777,90 mensais. Acima desse valor os servidores públicos do estado de São Paulo, incluindo aí os docentes do CPS, passam a não ter direito ao recebimento. Outro aspecto é com relação ao auxílio transporte, no CPS não há nenhuma política de auxílio ao deslocamento dos docentes, e sim um desconto de 50% para quem optar em usar o e trens e metrô na região metropolitana de São Paulo, além do desconto, também, de 50%, nos ônibus intermunicipais.

A escala salarial representa as evoluções possíveis que os docentes do CPS podem atingir ao longo da carreira, para tanto há inúmeras regras que o plano impõe. Primeiro, para o plano é necessário separar a evolução vertical da horizontal. Na primeira, portanto vertical, o docente apresenta ao CPS, em anos pré-estabelecidos, o diploma de especialização (latu-sensu) ou então o mestrado (scriptu-sensu). No caso do primeiro, o docente passaria a ter a referência de número II, já no segundo a de número III. Notem que não há uma quarta referência aos docentes doutores. O interstício para a passagem de uma referência para outra costuma ser de seis (6) anos.

Na evolução de letras, em que o docente tem início em (A) e pode evoluir até a letra (P) o processo é ainda mais burocrático. Para saltar de uma letra para outra o docente precisa passar por uma avaliação complexa, realizada todos os anos, e alcançar um resultado igual ou superior a 75% em pelo menos dois processos.

Em um primeiro momento o docente é avaliado por aquilo que produziu ao longo do último ano. Essa avaliação, denominada de “atualização profissional”, corresponde a 30% do total e envolve a produção do docente no que se refere à participação e publicação em eventos científicos, feiras; cargos de coordenadores, diretores, e publicação de artigos e livros.

Passamos então a auto avaliação, que corresponde a 10% do total de pontuação, em que o docente escolhe dentre uma escala de 1 a 6 em questões relacionadas ao seu desempenho enquanto docente, exemplo: assiduidade,

cumprimento das normas escolares, respeito ao conteúdo estabelecido nas bases tecnológicas de cada componente curricular, atendimento individualizado etc.

Na terceira etapa do processo o docente é avaliado por seu superior imediato, geralmente algum coordenador de área, ou em alguns casos, o coordenador pedagógico. Nessa etapa o peso da pontuação salta para 40% e o superior realiza uma avaliação levando em conta uma série de questionamentos podendo pontuar o docente de 1 a 6. Esses questionamentos são pré-estabelecidos pelo CPS e vão desde se o docente comparece a eventos solenes da unidade, passando pelo processo de avaliação de cada docente, até sua assiduidade em relação aos temas burocráticos, como diários de sala.

Por fim, os 20% restantes são de responsabilidade do WEBSAI. Segundo o próprio CPS essa ferramenta é entendida enquanto:

[...] uma avaliação feita anualmente em todas as Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e Faculdades de Tecnologia do Estado (Fatecs) por meio da coleta de informações de alunos, professores, funcionários, pais de alunos (Etecs), equipes de direção e egressos. Essas informações são utilizadas pela área de Avaliação Institucional do Centro Paula Souza, responsável pelo WebSAI, para analisar os processos de funcionamento das unidades de ensino, seus resultados e o impacto na realidade social em que a instituição se insere (CEETEPS, 2018).

Nesse questionário, respondido por todos, inclusive discentes, são feitos questionamentos que vão da infraestrutura das unidades, passando pela gestão, direção, coordenação e docentes, até questões mais específicas a respeito do corpo docente.

Depois de todo esse processo e, se o docente atingir no mínimo 75% na pontuação, ele é aprovado, e, se tiver acumulado uma aprovação no ano anterior ou em anos anteriores, está apto a evoluir para a letra subsequente a sua atual. Cabe destacar que o atual plano de carreira<sup>19</sup> foi aprovado em 2014 depois de muita pressão por parte dos servidores do CPS, incluindo nessa pressão a maior greve já registrada na História da categoria, com mais de 60 dias, 110 unidades aderiram, parcialmente ou plenamente, a chamada de greve (SINTEPS, 2017).

A respeito do plano de carreira, instituído Lei complementar nº 1.240, DE 22 DE ABRIL DE 2014, dentre as principais mudanças podemos destacar:

- Permissão para contratação de um plano de saúde institucional (o Centro tem autorização para implantá-lo, mas ele está condicionado à existência de recursos);

---

<sup>19</sup> Plano de carreira disponível no anexo C.

- Licença-prêmio em pecúnia para os servidores autárquicos;
- 30% de hora atividade para os docentes de ETEC, em 2016;
- Promoção e progressão, ou seja, carreira na vertical e na horizontal para todos, escalonadas por nível de titulação;
- Progressão a cada 2 anos e não 3 como anteriormente;
- Fim da contagem das licenças médicas para a evolução funcional;
- Aumento de 6 para 12 faltas anuais para a evolução funcional;
- Fim da avaliação de desempenho para a promoção, que será feita por tempo, condicionada a 6 anos na mesma referência<sup>20</sup>.

Os docentes do CPS obedecem, do ponto de vista administrativo, a uma hierarquia bastante complexa e que muitos, ao longo das conversas que tivemos no campo, demonstraram não ter conhecimento. Partindo da hierarquia do CPS naquilo que pode ser entendido, grosso modo “de cima para baixo”. O CPS se organiza em três principais estruturas, qual seja: I - Conselho Deliberativo; II - Superintendência; e III - Unidades de Ensino. De maneira resumida, cada um obedece às seguintes determinações:

O Conselho Deliberativo é responsável por exercer, como órgão normativo e deliberativo, a jurisdição superior do CPS. Portanto, é aquele que toma todas as principais decisões relativas à instituição. A Superintendência é o órgão que coordena, supervisiona e dirige todas as atividades do CPS. As Unidades de Ensino são as unidades locais destinadas à implementação das políticas educacionais do CPS, constituídas pelas Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e pelas Faculdades de Tecnologia (Fatecs)<sup>21</sup>.

As três estruturas citadas organizam desde as decisões, passando pela coordenação e supervisão, até chegar às unidades de ensino onde são executadas as ações educacionais. Do ponto de vista dos cargos que estruturam essa organização, temos a seguinte hierarquia; Diretora-Superintendente; Vice-Diretor-Superintendente; Chefe de Gabinete da Superintendência; Coordenadora da Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa; Coordenadora de Ensino Superior de Graduação; Coordenador de Ensino Médio e Técnico; Coordenadora de Formação Inicial e Educação Continuada; Coordenador de Infraestrutura; Coordenador de Gestão Administrativa e Financeira; Coordenador de Recursos Humanos; Coordenador da Assessoria de Inovação Tecnológica; e Coordenadora da Assessoria de Comunicação.

<sup>20</sup> Fonte: Cartilha SINTEPS, 2017. Disponível em: <http://www.sinteps.org.br/images/cartilhas/Cartilha%20Sinteps%20-%20carreira%20-%20Jan%202017.pdf>. Acessado em: 15.04.2019.

<sup>21</sup> Texto elaborado com base no Artigo 5º do Regimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, conforme Decreto nº 58.385, de 13 de setembro de 2012.

Já nas unidades de ensino, vamos nos ater à estrutura administrativa das Etecs, uma vez que é o docente dessas unidades nosso objeto de estudo. Essas apresentam a seguinte disposição: Diretor de Escola; Diretor de Serviço – Área Acadêmica; Diretor de Serviço – Área Administrativa; Coordenador Pedagógico; Coordenador de área e/ou cursos; Docentes; Analista e Suporte e Gestão; Assistente Técnico Administrativo; Assistente de docente; Agente Técnico e Administrativo.

Com relação aos deveres dos docentes, esses são vários. Além das aulas, o docente do CPS realiza uma série de burocracias que ora tem e ora não tem relação direta com sua atividade. No que se refere diretamente à atividade, a participação em reuniões pedagógicas e conselhos de classe acontecem, pelo menos, uma vez por bimestre, além do planejamento que ocorre no começo e no término de cada ano letivo e dos registros diários de faltas, conteúdos e fechamento de notas. Esses são feitos em boa parte das unidades em programas específicos, como o NSA, por exemplo.

Há também o processo de pontuação docente, em que o professor alimenta o sistema com tudo aquilo que realizou ao longo do ano. Desde atividades de coordenação, direção etc., participação em eventos científicos e publicação de artigos. Muito parecido com o processo para evolução funcional, e nesse caso é o docente o responsável por alimentar o sistema.

Por fim, o docente ainda realiza a avaliação institucional, com centenas de perguntas sobre o dia a dia das instituições em que leciona, sendo necessário o preenchimento das mesmas perguntas (mais de 100 no total) para cada unidade. Há professores que trabalham em até 4 (quatro) unidades. Além desses compromissos, diretamente relacionados com o trabalho docente, há outras dependências também obrigatórias, dentre elas a entrega do Imposto de Renda todos os anos, o cadastramento anual de funcionários ativos que todo funcionário público realiza, além da declaração de bens, também anual.

Como pode-se observar são inúmeros os procedimentos burocráticos que o docente do CPS precisa realizar ao longo do ano letivo, incluindo um que não citamos ainda, a atribuição de aulas que pode acontecer uma única vez ao ano, ou então semestralmente, quando o docente leciona para cursos técnicos, conhecidos como cursos modulares, oferecidos semestralmente e de curta duração (a maioria com duração de um ano e meio), sendo outros de duração de dois anos, como é o caso do técnico em enfermagem.

Frente a essa gama considerável de atribuições burocráticas o docente do CPS precisa lecionar - atividade precípua da unidade de ensino e do docente contratado -. As aulas no CPS têm duração de 50 minutos. Nos cursos modulares as aulas são quase sempre em blocos de cinco (05) aulas, (50) cinquenta minutos cada, porém sua



distribuição obedece, quase sempre, a duas aulas e meia para cada componente curricular.

O desígnio do nosso trabalho foi a partir desse ponto investigar o trabalho docente no CPS por meio de questionários aplicados a professores, coordenadores, coordenadores de projetos e diretores do CPS, além de documentos e informativos oficiais. Os cargos aqui citados, excluindo o de professor, são ocupados por servidores que na origem entraram no CPS para a função de docente e ocupam os cargos por indicação da direção ou então por meio de voto direto do corpo docente.

Para basilar as averiguações dessas atividades partimos de dois pontos fundamentais para o entendimento e objetivos propostos. Primeiro, que o trabalho docente no CPS é desenvolvido por meio de medidas verticalizadas, acionadas pelo CPS e orientadas por meio de possíveis políticas de cunho neoliberal. Segundo, que essas políticas e medidas de cima para baixo, sem nenhuma discussão prévia com os servidores, podem e estabelecem no cotidiano das unidades mediações de segunda ordem, portanto, mediações alienadas e alienantes naquilo que Mészáros classificou como a mediação da mediação. Antes, porém, traçamos um breve perfil do docente do CPS por meio do formulário que desenvolvido e aplicado.

### **3.2.1. O docente do Centro Paula Souza (CPS) e o perfil de um professor desconhecido: levantamento quantitativo.**

Para uma primeira aproximação com o objetivo de se conhecer um pouco mais do perfil do docente do CPS, elaboramos um formulário<sup>22</sup> voltado aos docentes pelo qual podemos averiguar o perfil desse profissional da educação. Sua idade, formação, experiência na docência, se exerce outro tipo de atividade, remunerada ou não, sua carga horária na instituição etc.

A quantidade da amostra não foi estabelecida a priori e os resultados apresentados sempre se postam enquanto uma amostra da realidade. Com relação à participação, essa não foi simples, algumas unidades não quiseram participar, e quando aceitam, são os docentes que não se sentem à vontade ou simplesmente não participam.

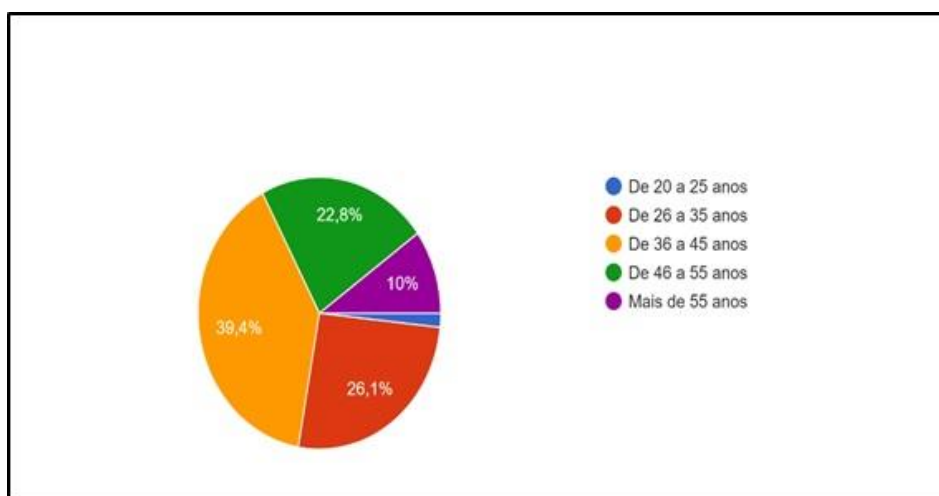
A maioria da amostra está organizada em gráficos, sendo o restante abordado de maneira direta no texto. Ao fim, extraímos um perfil do docente do CPS a fim de corroborar com os fatores que se seguiram no trabalho. Agrupamos as repostas por temas mais próximos, assim analisamos mais a fundo os objetivos.

---

<sup>22</sup> O formulário pode ser encontrado no apêndice - A deste trabalho.

Sendo assim, no total, 180 (cento e oitenta) docentes responderam ao formulário, em que 97 (noventa e sete) deles não quiseram identificar-se e 83 (oitenta e três) identificaram-se. 88 (oitenta e oito) são do interior ao passo que 70 (setenta) são da região metropolitana de São Paulo, 18 (dezoito) do litoral e 4 (quatro) docentes não responderam, sendo 86,1% indeterminados e 13,9% docentes com contratos determinados, números muito parecidos com a proporção total de docentes do CPS. Com relação a faixa etária dos docentes entrevistados, gráfico (1).

Gráfico 1: Faixa etária docente no Centro Paula Souza - 2018.



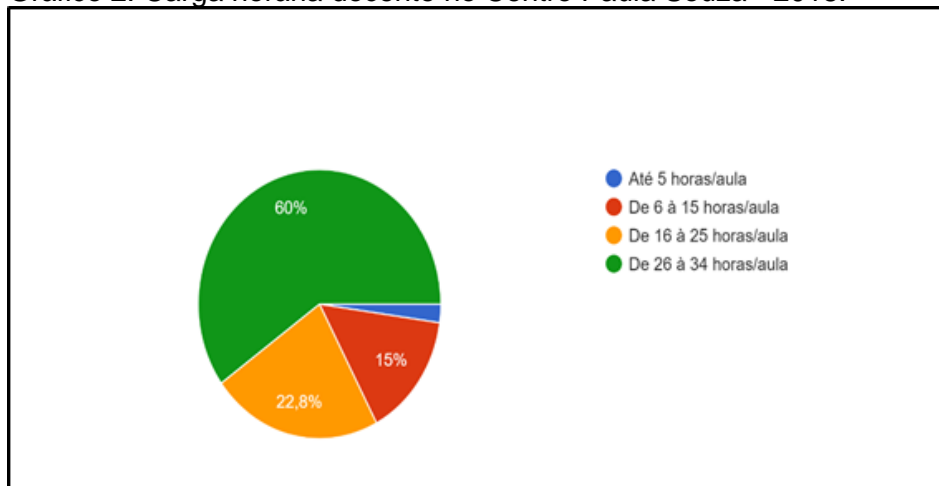
Fonte: trabalho de campo, 2018. Org: Anderson Marioto.

A maior parte, 39,4%, dos docentes que responderam ao formulário, têm entre 36 e 45 anos, sendo que apenas 1,7% têm entre 20 e 25 anos. Chama a atenção os 10% com mais de 55 anos, uma vez que pelas regras atuais da previdência, os professores possuem um regime diferenciado dos demais, cerca de 5 anos a menos de contribuição para alcançar os benefícios e sem a necessidade de idade mínima, entretanto, como destacamos, os docentes do CPS não são funcionários públicos estatutários, sendo vinculados ao INSS – não gozam de aposentadorias integrais - muitos, mesmo aposentados, continuam exercendo a profissão.

No que concerne à formação, os docentes são formados em grande parte por universidades particulares, o que corresponde a 62,2%, sendo 31,1% em universidades públicas e 1,7% em instituições filantrópicas. Com relação à quantidade de unidades do CPS em que lecionam 55,6% dos docentes desenvolvem suas atividades pedagógicas em apenas uma unidade; 32,8% em duas; e 11,7% lecionam em mais de duas unidades de ensino. 71,7% lecionam apenas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio (ETIM), enquanto 17,8% em cursos técnicos (modulares) e 65% lecionam nos ETMs e também em cursos modulares.

Como relatamos neste trabalho a contratação docente no CPS faz-se por hora/aula e não como na maioria das redes públicas de ensino básico do estado de São Paulo, em que a contratação é realizada por cargo. Entre os docentes que responderam o formulário, suas cargas horárias são distribuídas da seguinte forma (gráfico 2)

Gráfico 2: Carga horária docente no Centro Paula Souza - 2018.



Fonte: trabalho de campo, 2018. Org: Anderson Marioto.

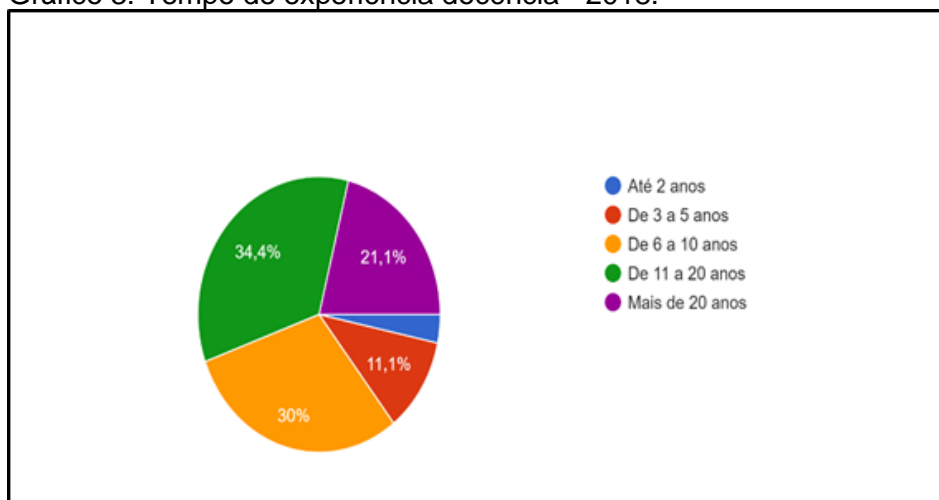
Mais da metade dos docentes tem uma carga horária variada de 26 a 34 horas/aula semanais e 2,2% tem até 5 horas/aula. No CPS o docente tem um mínimo de 2 (duas) aulas e no máximo de 34 (trinta e quatro) aulas semanais. Essa carga varia muito dependendo da disponibilidade de aulas, da formação do docente e, também, se o mesmo não tem outro cargo de professor, ou se exerce atividade remunerada que não seja a de docente.

Desses, 41,7% responderam que gostariam de aumentar a atual carga horária que dispõe no CPS; 26,1% já tem carga completa, ou seja, de 34 (trinta e quatro) aulas semanais; 18,3% responderam que não; e 13,9% que talvez gostariam de ampliar suas aulas. 63,3% desenvolvem o trabalho docente em pelo menos em outra instituição e 33,3% exercem atividade remunerada que não está ligada à docência.

A maioria dos docentes que responderam ao formulário, 29,4%, não é favorável a uma jornada mínima, enquanto 27,8% é favorável a uma carga mínima de 10 horas/aulas; já 25,6% de 20 horas/aula e a minoria, 17,2% é favorável a uma jornada completa, de 34 horas/aula. Sobre esse ponto vale lembrar que uma parcela significativa dos docentes, que participaram da pesquisa, ou exercem o trabalho docente em outra instituição de ensino ou mesmo exercem atividades remuneradas que não são ligadas à docência. Outro aspecto da docência diz respeito ao tempo que leciona em anos,

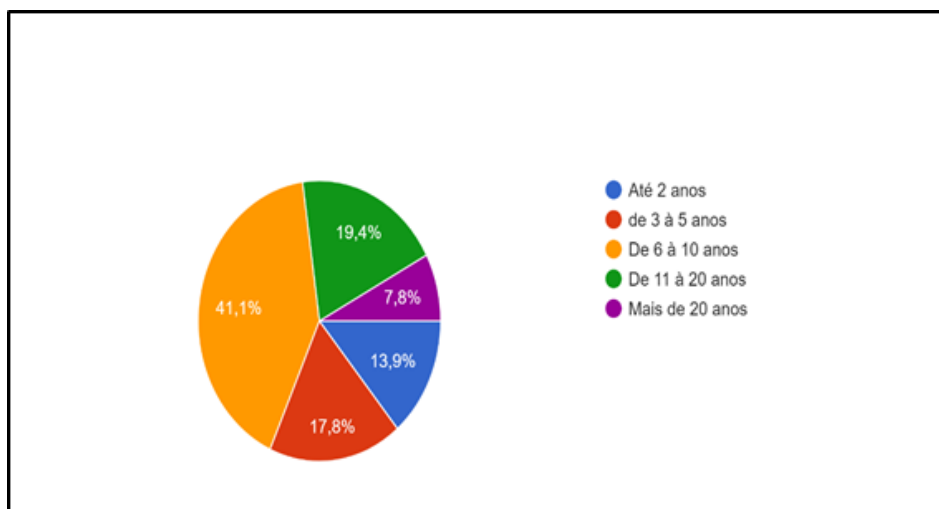
assim o tempo que cada docente possui, seja no total, e o tempo em que leciona no CPS varia (gráfico 3 e 4).

Gráfico 3: Tempo de experiência docência - 2018.



Fonte: trabalho de campo, 2018. Org: Anderson Marioto.

Gráfico 4: Tempo de experiência docência no Centro Paula Souza - 2018.

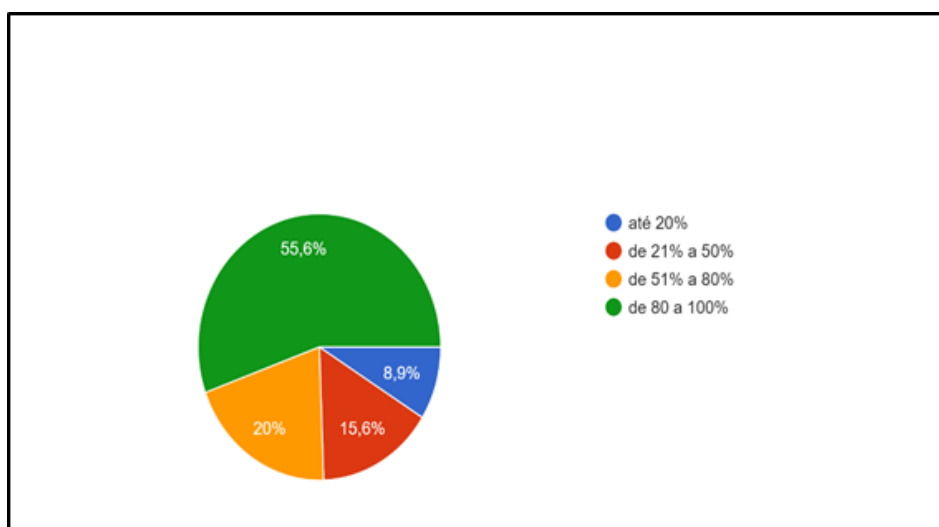


Fonte: trabalho de campo, 2018. Org: Anderson Marioto.

Considerando os dois gráficos, no primeiro a maioria dos docentes leciona entre 11 e 20 anos, sendo 34,4%, enquanto que 3,3% lecionam apenas dois anos. Outros 30% reproduzem-se socialmente enquanto docente de 6 a 10 anos. 21,1% a mais de 20 anos e 11,1% entre 3 e 5 anos de trabalho docente. Quando a mesma questão é circunscrita ao trabalho docente no CPS, 41,1% lecionam entre 6 e 10 anos; 19,4% entre 11 e 20 anos; 17,8% de 3 a 5 anos; outros 13,9% lecionam no CPS a até 2 anos; e 7,8% a mais de 20 anos.

Essa diferença entre os anos em que o docente leciona e o tempo em que o mesmo docente trabalha no CPS pode ser explicada pelo fato da grande expansão que a rede técnica de ensino do estado de São Paulo passou nas últimas décadas, sobretudo entre os anos de 2002 a 2017. Quando assunto é a renda composta por meio da docência no CPS (gráfico 5).

Gráfico 5: Remuneração do Centro Paula Souza na composição da renda total - 2018.



Fonte: trabalho de campo, 2018. Org: Anderson Marioto.

Para 55,6% dos docentes a renda auferida no CPS representa mais de 80% da renda total mensal; 20% dos docentes a renda fica entre 51% e 80%; outros 15,6% a renda no CPS gira de 21% a 50%, e para 8,9% em até 20%.

Perguntado aos docentes os motivos que os levaram a escolher e exercer a profissão. Para a maioria, 35,6% a escolha foi racional; 35% a escolha deu-se por condicionantes profissionais; 23,9% escolheu a profissão de professor em função de um desejo ainda de infância; 3,3% dos docentes que responderam ao formulário a escolha ocorreu pela segurança no emprego; e 2,2% foi por falta de opção. Lembrando que seria alheio um docente escolher um curso de licenciatura e creditar a falta de opção a docência. Fato esse que não é exclusivo aos professores, todavia há no CPS muitos profissionais de diversas áreas técnicas e sem formação em licenciatura, mas que exercem o trabalho docente, sobretudo na área técnica.

Com relação ao sindicato da categoria 20,6% dos docentes não o conhecem e apenas 29,4% dos docentes que responderam ao formulário são sindicalizados. Vale ressaltar que a representação sindical dos funcionários do CPS é o SINTEPS (Sindicato dos Trabalhadores do Centro Paula Souza).

Sendo assim, por meio de resultados mais quantitativos, apresentamos o docente desconhecido do CPS: ele tem entre 36 e 45 anos de idade, é formado em universidade particular, atua, em sua maioria, em apenas uma unidade de ensino, leciona em cursos técnicos integrados ao médio, tem uma carga horária semanal de 26 a 34 horas semanais e gostaria de ampliar a atual carga horária. Exerce a profissão de professor há pelo menos 11 anos e no máximo 20 anos. No CPS é docente há pelo menos 6 anos e no máximo 10 anos. Sua renda principal vem do CPS e não é licenciado.

O docente do CPS resguarda, características peculiares a sua atividade na rede técnica, a mais relevante é sua formação. Muito além do ensino voltado à formação propedêutica, o professor do CPS carrega a possibilidade de integração dos professores do núcleo comum e de outras áreas do conhecimento mais tecnificado em estabelecer relações de trabalho e construir uma formação mais integral, entretanto, seu cotidiano é constantemente bombardeado por orientações que muitas vezes impossibilita uma dinâmica mais integradora e autônoma de sua atividade e na formação dos alunos. Procurando nos aprofundar nesse debate, exploraremos, nos próximos itens, essas e outras questões.

### **3.2.2. O docente do Centro Paula Souza (CPS) e o perfil de um professor desconhecido.**

A literatura que acompanhará nossas averiguações, e que como já foi mencionado neste trabalho, escolhida a posteriori da realização do campo, subsidia elementos que consideramos relevantes na interpretação das análises que ocorrerão a partir de agora. No que se refere ao levantamento de informações junto às unidades de ensino do centro Paula Souza, destacamos que, além de nosso trabalho cotidiano em uma das unidades enquanto docente do ensino integrado ao médio e do ensino técnico – conhecido internamente e respectivamente como Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) e modular (cursos técnicos) – ouvimos docentes, coordenadores, coordenadores de projetos e diretores. O que há em comum em cada um desses cargos é o fato de todos já terem desenvolvido o trabalho docente na rede técnica de ensino do CPS.

Optamos em primeiro apresentar um perfil dos participantes, sistematizado em forma de tabelas, em que estabelecemos fatores que nos ajudarão na investigação do seu trabalho docente no CPS. Elencamos cada ponto que acreditamos ser estruturantes para a análise, os quais serão apresentados em forma de tópicos. Foram realizadas visitas a 8 (oito) unidades de ensino. Dessas, 7 (sete) são da Região Metropolitana de São Paulo e uma do interior. Com relação ao perfil dos docentes entrevistados, demonstrados na tabela (5).

Tabela 5 - Perfil dos docentes do CPS entrevistados segundo idade, instituição, formação, deslocamentos e unidade de trabalho - 2018.

Perfil Docente	Idade	Universidade	Formação	Tipo de contrato	Distância em Km de casa para a Etec	Nº de unidades que leciona
1	57	Pública/Partic.	Letras/Pedagogia	I*	2	1
2	37	Particular	Química	I	27	2
3	53	Particular	Letras/Pedagogia	I	33	1
4	41	Particular	C.Sociais	I	5	1
5	28	Pública	Geografia	D**	2	1
6	32	Particular	Ed.Física	I	75	3
7	39	Pública	Geografia	I	20	2
8	31	Particular	Matemática	I	12	1
9	37	Particular	Filosofia	D	3	1
10	32	Filantrópica	Biologia	I	25	1
11	40	Particular	Adm	I	4	1
12	32	Particular	Design	I	18	2
13	54	Particular	Contabilidade	I	4	1
14	54	Filantrópica	Design	I	4	1
15	47	Particular	Geografia	I	31	3
16	35	Particular	Enfermagem	I	5	1
17	36	Particular	Química	I	30	2
18	43	Particular	Engº da comput.	I	45	1

Fonte: Trabalho de campo realizado pelo autor, 2018. Org. Anderson Marioto.

\*Contrato com prazo Indeterminado.

\*\*Contrato com prazo Determinado.

A maior parte dos docentes é formada em universidades particulares e a maioria (12) tem a idade de 35 anos ou mais. Esses dois fatores complementam-se ao pensarmos que a maior parte foi aluno universitário durante o período de maior expansão da rede particular do ensino superior, durante os anos de 1990 e começo de 2000, quando o país era governo por FHC e tinha como políticas públicas estruturantes o neoliberalismo, sobretudo, voltado à educação de nível superior.

A grande parte tem o contrato de tipo indeterminado com formação na área voltada ao núcleo comum. As distâncias que cada um percorre para chegar a suas respectivas unidades é tão mais longe quanto maior for o número de unidades em que o docente leciona. Vale destacar que no caso desses docentes que lecionam em mais de uma unidade, os valores apresentados na tabela são resultado da soma de seu percurso total diário. O contrário vale para os docentes que lecionam apenas em uma unidade, ou seja, o percurso nesses fica significativamente menor. Continuando com o perfil dos docentes, desmembramos as informações para uma melhor análise, assim segue as informações na tabela (6).

Tabela 6 - docentes do CPS entrevistados, segundo tempo de trabalho, carga horária e condições de trabalho – 2018.

Perfil Docente	Quanto tempo de CPS	Atual carga horária	Gostaria de ampliar a carga	Desenvolve trabalho docente fora do CPS	Desenvolve atividade remunerada fora docência	O CPS é seu principal rendimento	Leciona no Etm
1	17,0	32	não	não	não	sim	sim
2	4,0	28	sim	não	não	sim	sim
3	8,0	33	sim	sim	não	não	sim
4	4,0	18	não	sim	sim	não	sim
5	2,0	6	sim	não	não	não	sim
6	3,0	20	sim	não	não	sim	sim
7	6,0	12	não	não	sim	não	sim
8	8,0	32	não	sim	não	sim	sim
9	0,3	5	sim	sim	não	não	sim
10	5,0	34	sim	não	não	sim	sim
11	7,0	32	sim	não	não	sim	sim
12	5,0	29	não	sim	sim	sim	sim
13	5,0	17	não	não	não	sim	sim
14	28,0	15	não	sim	sim	não	não
15	1,5	22	sim	sim	não	não	sim
16	8,0	25	sim	não	não	sim	não
17	7,0	28	não	sim	não	sim	sim
18	2,5	22	sim	sim	não	sim	sim

Fonte: Trabalho de campo realizado pelo autor, 2018. Org. Anderson Marioto.

Do total de professores que aceitaram participar das entrevistas realizadas em suas unidades, dez (10) trabalham no CPS a sete (07) anos ou menos. Um (01) professor está no CPS a vinte e oito anos (28) e outro apenas três meses. No que se refere ao número elevado de professores que estariam no início da carreira no CPS, muitos ainda nem sequer passaram pelo primeiro quinquênio, se explica pela expansão ocorrida na rede do CPS e tratada neste trabalho no segundo capítulo.

A metade dos professores entrevistados gostaria de ampliar sua atual jornada de trabalho. Com relação a esse dado, a tabela mostra uma variabilidade alta na carga horária dos docentes. Isso denota o tipo de contratação que há nas unidades do CPS pautada na hora/aula e não em cargos como é na maioria das carreiras de magistério no estado e no país. Oito (8) professores relataram que trabalham em outras instituições, também enquanto docentes, e outros, quatro (4), desenvolvem atividades não ligada à docência. No primeiro caso, não é exclusividade do CPS dividir professores com outras redes de ensino, sejam elas públicas ou particulares, neste caso o motivo é estrutural e a nível nacional. Os salários pagos aos profissionais da educação quase que os obrigam a ter jornadas duplas, o tipo de contratação do CPS, feito por hora/aula, é apenas um incentivo.



No segundo caso, docentes que trabalham em outras atividades, fora a área de ensino, o CPS resguarda suas especificidades. Por se tratar de uma rede de ensino técnica, muitos profissionais são formados em áreas notadamente voltadas aos setores externos à educação. Engenheiros, Arquitetos, Enfermeiros, Design, Administradores, Contabilistas etc., fazem parte do quadro de docentes do CPS. Em muitos casos esses profissionais dividem seu tempo entre o trabalho técnico, ligado à indústria, prestação de serviços e à docência, ou mesmo o CPS acaba sendo um complemento de renda para esses profissionais.

Sete (7) docentes complementam sua renda com as aulas do CPS, segundo a tabela, portanto, o rendimento que conseguem fora do CPS é sua principal fonte de renda. De todos os docentes entrevistados, apenas um não leciona para os Etims (Ensino Médio Integrado ao Técnico), modalidade está em que o aluno fica em tempo integral na escola e sua formação é concomitante. No que se refere ao perfil dos coordenadores das unidades de ensino, segue a tabela (7).

Tabela 7: Perfil dos coordenadores do CPS entrevistados - 2018.

Perfil dos Coord.	Idade	Universidade	Nº de Etec's em que trabalha	Exerce outra atividade remunerada	Tempo de CPS por ano	Tipo de coordenação	Hora/aula De coord.
1	36	Filantropica	4	Sim	7	Coord. curso	18
2	47	Particular	2	Sim	7	Coord. curso	10
3	38	Particular	1	Não	4	Ensino médio	18
4	34	Filantropica	1	Não	12	Coord. Pedagógica	31
5	48	Particular	1	Não	10	Coord. Pedagógica	30
6	31	Filantropica	1	Sim	5	Coord. curso	14
7	65	Particular	1	Não	38	Coord. curso	20
8	41	Particular	1	Não	18	Orient. educacional	33
9	52	Filantropica	2	Não	30	Ensino médio	22

Fonte: Trabalho de campo realizado pelo autor, 2018. Org. Anderson Marioto.

Nas unidades de ensino do CPS há pelo menos três tipos de coordenação: coordenação pedagógica, responsável por toda a parte pedagógica e planejamento da escola e elo entre o corpo docente, direção e alunos; a coordenação de curso, responsável pelo planejamento, atividades e elo entre o corpo docente e discente nos cursos oferecidos nas unidades de ensino; e, por fim, a orientação educacional, que apesar do nome, do ponto de vista legal também desenvolve o papel de coordenador, entretanto, nesse caso, mais voltado aos alunos e possíveis problemas/conflitos, sobretudo, psicológicos e/ou familiares, que possa ocorrer ao longo de sua vida enquanto aluno(a) das Etec's.

Entrevistamos no total (9) coordenadores, sendo a média de idade parecida com os docentes (36 e 45 anos de idade), nenhum dos entrevistados têm sua formação em universidades públicas e a maioria trabalha em apenas uma unidade, com destaque ao coordenador um (1) que trabalha em quatro (4) unidades de ensino. Três exercem atividade remunerada fora do CPS e, no geral, os coordenadores entrevistados em comparação com os docentes também entrevistados, estão há mais tempo de serviço no CPS, com destaque a coordenadora sete (7) com 38 anos de instituição. Um ponto interessante diz respeito ao tempo semanal que cada coordenador tem para a atividade.

Quando se trata de coordenação pedagógica ou orientação educacional, esses cargos têm, em comparação com a coordenação de cursos, um tempo significativamente maior. Em muitos casos os docentes que se dedicam a essas coordenações se afastam por completo das atividades em sala de aula, enquanto que na coordenação de cursos, o contrário, ou seja, quase sempre esses coordenadores intercalam sua jornada entre aulas e coordenação. Já o perfil dos diretores entrevistados na tabela (8).

Tabela 8: Perfil dos diretores do CPS entrevistados – 2018.

Perfil dos Diretores	Idade	Universidade	Tempo de direção
1	47	Pública	3
2	41	Particular	11
3	43	Pública	4
4	47	Particular	3
5	57	Particular	6

Fonte: Trabalho de campo realizado pelo autor, 2018. Org. Anderson Marioto.

Importante pontuar que nem todas as unidades na qual visitamos e entrevistamos docentes e coordenadores foi possível a entrevista com o diretor, ou, pelo menos, falar com os diretores, entretanto em todas as unidades visitadas os dirigentes tinham conhecimento de nossa visita, de nossos objetivos e do nosso interesse em entrevistá-los.

Para ser diretor de uma unidade das Etec's é preciso passar por uma série de etapas. A primeiro, e mais banal, é ser docente com contrato indeterminado, após realizar uma série de avaliações, divulgadas por meio de editais, em que o candidato se qualifica ou não para concorrer a vaga. Uma vez qualificado, o docente goza de um tempo no qual ele pode se candidatar a uma vaga na direção de qualquer unidade no Estado, sendo ou não a unidade na qual leciona.

O processo eletivo do CPS é bem próximo ao da UNESP (Universidade Estadual Paulista), em que o CPS é instituição vinculada. O processo de escolha do diretor é feito

por meio do voto. Tem direito ao voto os docentes, discentes e os funcionários contratados pelo CPS, excluindo-se os terceirizados. Entretanto, o peso que cada grupo tem difere. Os docentes concentram um peso de 60%, enquanto funcionários e discentes ficam com 20% cada. Após a apuração, os candidatos aptos a tomarem posses são levados à superintendência do CPS e são escolhidos por meio de uma lista tríplice, podendo ou não respeitar o número de votos das unidades.

Dentre os entrevistados, todos trabalharam, enquanto docentes, com a parte técnica do currículo e nenhum dos diretores entrevistados chegou a lecionar no ensino médio integrado ao técnico. Percebe-se uma idade mais avançada em comparação aos docentes, sendo que a formação de todos é voltada ao ensino técnico e nunca lecionaram para o Etim (a maior parte dos alunos hoje na maioria das unidades de ensino do CPS são alunos que fazem o Etim), com um tempo médio de 4 anos, salvo o diretor dois (2) com onze (11) anos de direção. Um importante elemento aqui é o tempo máximo que um diretor pode ficar à frente da direção. Os mandatos são de quatro (4) anos, podendo o diretor tentar uma reeleição. Sendo assim, o que explica diretores a mais de oito (8) anos à frente da direção? Isso ocorre quando a unidade é inaugurada e o servidor é designado a ocupar o cargo, como ainda não há corpo docente e funcionários consolidados na unidade, tampouco discentes, nesses casos não há eleição, outra possibilidade é a unidade de ensino ficar sem direção, seja por desistência ou mesmo óbito do servidor. Por fim, o perfil dos coordenadores de projetos, tabela (9).

Tabela 9: Perfil dos coordenadores de projetos entrevistados.

Perfil Coord.	Idade	Formação	Universidade	Tempo de coordenação
1	31	Propedêutica	Pública	1,0
2	50	Técnica	Particular	4,0
3	40	Propedêutica	Pública	8,0
4	36	Propedêutica	Particular	0,5

Fonte: Trabalho de campo realizado pelo autor, 2018. Org. Anderson Marioto.

Encerrando essa apresentação dos entrevistados, estão os coordenadores de projetos. Diferente dos demais, esse cargo é desenvolvido fora das unidades de ensino, nas dependências da sede administrativa do CPS, localizada na Rua dos Andradas centro da cidade de São Paulo, onde é situada a escola de formação continuada: o CETEC capacitações. Segundo o próprio CPS, entende-se que:

Os cursos são oferecidos nas modalidades à distância, presenciais e semipresenciais, por professores especializados ou por instituições parceiras públicas ou privadas e possuem carga horária e duração proporcionais às atividades, variando de 8 a 90h[...]Com esse programa, o Centro Paula Souza

pretende sedimentar suas diretrizes pedagógicas e estabelecer nas unidades de ensino um sistema de gestão participativo e voltado para a melhoria contínua dos serviços educacionais públicos que oferecem (CEETEPS<sup>23</sup>, 2018).

Cada coordenador de projeto é responsável, em sua respectiva área, por organizar e oferecer cursos de capacitação aos docentes do CPS, seja presencial, Ead ou semipresenciais. Cada coordenador é especialista em uma das inúmeras áreas em que o CPS oferece seus cursos. Já os docentes, que participam dos cursos, mesmo realizando todas as tarefas, como participação em fóruns, aulas presenciais e confecção de tarefas, são contemplados com certificados que podem ser utilizados tanto para a evolução funcional, pontuação docente - falando mais internamente – como, também, para o aperfeiçoamento de currículos *vitae*, *lattes* etc.

Dos quatro (4) coordenadores entrevistados, três (3) são voltados para a formação propedêutica e um (1) para a formação técnica. As idades variaram bastante, de 31 a 50 anos e dois apresentam formação em universidades públicas. No que diz respeito ao tempo em que cada um desenvolve na coordenação de projetos, esse também variou bastante, de cinco (5) meses a oito (8) anos.

No próximo e último capítulo iremos nos ater as análises do trabalho docente no CPS a partir do próprio docente, mas também de outros cargos da própria instituição e fatores que direta e/ou indiretamente acabam repercutindo no cotidiano das aulas e na construção do discurso dos docentes do CPS e suas consequências a formação que se tem na rede técnica pública de ensino do Estado de São Paulo, sempre tendo como referência teórica a categoria de mediação.

---

<sup>23</sup> Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/>. Acessado em. 10.10.2018.

## **Capítulo 4**

### **As mediações de primeira e de segunda ordem e o trabalho docente no Centro Paula Souza (CPS).**

*O que interessa é a capacidade do trabalhador de continuar aprendendo durante toda sua vida aquilo que for útil profissionalmente. Essa capacidade de “aprender a aprender” é indissociável das outras competências profissionais e das relações com o outro no grupo de trabalho [...]Consequentemente a escola deve abandonar tudo o que se assemelha a uma “acumulação” de saberes supérfluos, impositivos, maçantes. Sob essa perspectiva, o Life long learning prepararia menos para um “diploma” o qual daria acesso a um emprego e uma carreira, que para “competências básicas comercializáveis”, as quais permitiriam a constante adaptação do assalariado às transformações econômicas e às necessidades do mercado*

*Laval, p. 725, 2019.*

Destacamos, no capítulo anterior, que a mediação de segunda ordem é um elemento central para a reprodução do capital operando indivíduos alienados de seus processos produtivos, próprios daquilo que a teoria marxista denomina de essência humana. O trabalho é uma dessas essências e com a divisão da sociedade em classes as mediações de segunda ordem operam em escalas globais, separando do ser humano a sua aut mediação com a natureza e com outros seres humanos.

A produção alienada, em troca de salário e renda, faz do homem um sujeito imediato, incapaz de estabelecer relações profundas e autônomas em seu processo produtivo. Desse modo, a etapa contemporânea de acumulação do capital arranca de si aquilo que lhe é próprio, o trabalho mediado, mas não somente. Cada vez mais o desemprego, de tipo estrutural, fomenta nas massas o medo de não conseguir um mínimo de dignidade.

Os contratos individuais, a automatização das relações produtivas e a concorrência, cada vez maior, ensejam nas sociedades atuais o medo e a angústia de não conseguir, de não pertencer ao mundo do consumo, do entretenimento, do conforto e da segurança, cada vez mais caro, escasso e privativos a maior parcela da população mundial.

Essa aceitação de um mundo cada vez mais instável em que as relações escorrem pelos dedos, acaba gerando um culto a segurança, e, em nome dela, aceitamos até mesmo perder a liberdade. Liberdade para trabalhar, morar, amar e liberdade para pensar, aprender e ensinar. A partir dessas considerações, vamos elencar temas que consideramos chaves para entender o trabalho docente que nos propomos neste trabalho, o professor do CPS. Cada tema será abordado por meio de um item levando em consideração os questionários aplicados.

A metodologia desse último capítulo está baseada na interpretação dos questionários (apêndice B), aplicados aos docentes, coordenadores e diretores das unidades do CPS visitadas e a escola de formação docente do CPS, além do levantamento bibliográfico sobre governamentalidade, território e desterritorialização, conceitos que juntamente com a categoria de mediação, serão norteadores para o capítulo.

Os questionários contêm três partes, sendo a estrutura voltada ao perfil do entrevistado, com perguntas mais específicas e fechadas, que identifica idade, tipo de contratação e formação superior, além da estrutura elaborada por meio de questões abertas que dizem respeito à atividade que o servidor desenvolve, podendo ser a docência, de coordenação, ou então de direção. Na terceira e última parte, o questionário diz respeito às perguntas mais gerais, e, como na primeira, são iguais a todos, independentemente do tipo de atividade que o servidor desenvolve.

Dessa forma, podemos estabelecer paralelos entre as perguntas para diferentes funções, tanto na mesma unidade, como também comparando diferentes unidades. Ainda a respeito dos questionários, ao todo visitamos oito (08) unidades de ensino da rede de escolas técnicas do CPS, das quais seis (06) são localizadas na Região Metropolitana de São Paulo, uma (01) no interior e uma (01) no litoral paulista.

Na ocasião da aplicação do questionário, a metodologia utilizada partia de uma conversa, intercedida por questionamentos abertos acerca da atividade desenvolvida pelo servidor em seu local de trabalho. Os docentes nas salas destinadas a eles, os coordenadores e os diretores em seus respectivos locais de trabalhos, e por fim, os coordenadores de projetos, nas dependências da escola de capacitação, localizada no centro da cidade de São Paulo, no prédio do Centro Paula Souza.

Os questionários desenvolvidos junto aos docentes, coordenadores pedagógicos e coordenadores de projetos tiveram um ponto em comum e que difere aos questionários desenvolvidos junto aos diretores. Assim, mais de 90% dos servidores não sabiam que iriam participar da entrevista. Dessa maneira a grande parte das reflexões que iremos apresentar nesse capítulo são resultados daquilo que os servidores desenvolveram no momento, ou então, por afinidades nos assuntos abordados, corroborando para que possamos averiguar os fatores que levaram os mesmos a essa ou aquela análise e quais os possíveis fatores que podem ser levados em consideração, cabendo, a partir das análises prévias, os questionamentos: como se desenvolve o trabalho docente no CPS levando em conta práticas pedagógicas neoliberais e quais são as principais consequências dessas práticas ao trabalho docente?

#### **4.1. A educação por competência no CPS: valores, habilidades e atitudes para o mundo flexível.**

O ensino pautado em competências é relativamente novo no Brasil e tem nas políticas auferidas pelo Banco Mundial seu principal agente de introdução. Nele estão, também, o desenvolvimento dos valores, das habilidades e atitudes que cada componente curricular irá trabalhar em seu cotidiano. No CPS esses princípios pedagógicos, típicos do capital, aparecem para o professor em seu PTD (Plano de trabalho Docente).

Nesse plano o docente esclarece ao grupo de coordenadores, direção e para a comunidade escolar, como vai trabalhar os conteúdos (no CPS chamado de bases tecnológicas), já previamente estabelecidas e como serão abordadas, destacando as competências que serão utilizadas para cada base, as habilidades e disto, os valores e

atitudes. Para construir o documento o docente precisa se apropriar do plano de curso. No CPS cada curso tem o seu plano, e cada plano é estruturante para cada PTD.

Nos planos de curso os conteúdos já se encontram discriminados para cada componente curricular, além das competências, habilidades e valores, escolhidos previamente. Para o curso de Informática para Internet integrado ao ensino médio o plano de curso estabelece para os 1º anos respectivamente as competências, habilidades e valores e atitudes:

Entender as tecnologias de informação e comunicação como meios ou instrumentos que possibilitam a construção de conhecimentos; relacionar conhecimentos de diferentes naturezas e áreas numa perspectiva interdisciplinar, utilizar os meios de comunicação como objetos e campos de pesquisa, utilizar os produtos veiculados pelos meios de comunicação para aquisição de dados, como campos de pesquisa e como difusores de temas para reflexões e problematizações sobre a atualidade; e interessar-se em conhecer e aplicar novos recursos e formas de solucionar problemas, desenvolver a criticidade diante de informações divulgadas pelos diferentes meios de comunicação (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2019).

Perguntado aos docentes do CPS o que eles entendiam enquanto um currículo desenvolvido com base em competências, a grande maioria respondeu que não sabe ao certo os objetivos dessa proposta, de onde ela surgiu, porque a utilizam em seus PTDs. A maioria dos docentes apresentou certa dificuldade em responder sobre o tema, denotando falta de conhecimento e, possivelmente, como empregar a proposta por competência em suas aulas.

Como já foi aqui citado, a proposta pedagógica por competência tem nas políticas educacionais internacionais, principalmente por meio do Banco Mundial, seu principal instrumento de modelagem das redes de ensino em todo o Mundo, principalmente em países não desenvolvidos como é o caso do Brasil.

Tanto a parte propedêutica como também a base técnica tem em sua base tecnológica, menção às competências em que o docente pode desenvolver em sala de acordo com os conteúdos ou como o CPS denomina, bases tecnológicas. Em reuniões pedagógicas e conselhos, esses assuntos são rotineiramente abordados, denotando que o CPS tem na proposta de ensino por competências uma de seus alicerces.

Darcoleto (2009) em sua tese, trabalho teórico e rico, em que trata sobre as mediações de segunda ordem na educação, destaca que os processos educacionais para se legitimar usam de signos e, principalmente, de linguagens específicas e que essas são fundamentais para que o indivíduo aproprie-se dos traços das atividades humanas, nas ideias, nos objetos, valores e atitudes. Já para o caso do CPS o que transparece é justamente o oposto, esse uso da linguagem serve para alienar o docente



de sua prática, uma vez que as propostas que fundamentam a prática pedagógica da instituição não são trabalhadas de forma que os docentes se sintam confortáveis em absorver, refletir e construir uma visão crítica a respeito. Sobre isso, o professor 7 nos dá alguns indícios quando relata sobre as reuniões pedagógicas.

O objetivo é mais para você reafirmar uma certa visão de educação do Centro Paula Souza, uma ideia de que o negócio está andando. Isso não é só no Centro Paula Souza é na esfera como um todo. Ela serve para legitimar um certo encaminhamento, mas esse encaminhamento é aparente do que é de fato, do que é oferecido. Então é uma certa mentira, mas isso é em qualquer escola. Não que não seja importante ter isso, porque é difícil você fazer algo que tenha tanta participação, sabe aquela coisa da democracia? Que ela exige mais um discurso do que um fato? Esse é objetivo das reuniões e isso é um problema não só institucional, é um problema maior, eu vejo dessa maneira (DOCENTE, 7).

A fala do professor revela uma profunda crítica às reuniões pedagógicas desenvolvidas no CPS, e vai ao encontro das falas da maioria dos docentes entrevistados. Nem todos com a mesma acidez. Quando ele assegura que as reuniões são mais para afirmar uma visão de educação do CPS isso já revela o que vem a seguir, quando o mesmo docente afirma que não há uma discussão democrática de fato, e sim um discurso.

Outros docentes afirmam que elas acabam sendo informativas e que o assunto evasão é quase sempre tratado de maneira acusativa aos docentes pelas perdas, sobretudo em cursos modulares. Sobre esse assunto o CPS tem dado bastante atenção, e as reuniões e capacitações tratam muito do tema que muitas vezes fogem a competência da escola e dos docentes. Um exemplo bastante simbólico são as evasões nos cursos técnicos realizados em um ano e seis meses. A evasão é bem maior se comparado aos cursos integrados, e as razões, segundo os docentes, coordenadores e diretores são as mais variadas. Desde o horário dos cursos, vespertinos e noturnos, desinteresse do aluno, até dificuldades financeiras ou conciliação com o horário das aulas, principalmente, nos cursos ofertados na parte vespertina.

Mesmo com o conhecimento desses fatos o CPS, segundo os docentes, trabalha na perspectiva de culpabilização das unidades e dos docentes pela evasão. Uma evidência dessa política é quando para calcular a bonificação oferecida aos trabalhadores do CPS o quesito evasão tem um peso singular no cálculo final de cada unidade, ou seja, as escolas que apresentarem um número significativo de evasões têm sua pontuação rebaixada e, por consequência, o bônus para os servidores é menor.

Um fator que poderia melhorar a evasão e que é tratado pelo CPS, em quanto mecanismo de redução de perda, são projetos desenvolvidos entre professores e

alunos, a respeito do tempo para organizar e alinhar esses projetos com os demais docentes, a fala do docente (8) é capital, visto que:

E quando tem que acontecer, acontece igual no planejamento desse ano, colocam tudo num horário em que a maioria dos professores não podem vir. Então, eu tinha que discutir meus projetos com os professores, eu não tive esse momento porque estava fora do horário que os professores poderiam vir. E outra coisa, se a gente está falando em planejamento, está faltando momentos de sentar com os pares para tratar de assuntos relacionados às disciplinas porque essas matérias estão ligadas, mas a gente não está fazendo essa ligação porque a gente não está tendo tempo para conversar. Está sendo muitas informações: “Tá, vou informar isso, isso e isso”, mas pouco está se tratando do pedagógico realmente (DOCENTE, 8).

O docente 15 vai mais a fundo em sua crítica as reuniões.

Reunião pedagógica, eu acho que tinha que ser pedagógica. Eu acredito nelas. A gente canta o hino nacional em toda reunião. O que eu acho meio chato na reunião pedagógica é ficar discutindo sexo dos anjos, por que o aluno pega fulana, por que não pega cicrana, isso não faz parte da reunião pedagógica. Por exemplo, é muito para gente pensar no psicológico do aluno, então a gente passa muito tempo tentando discutir que o aluno tem problema (x), problema (y) e acho que isso não é o certo (DOCENTE, 15).

O docente, no trecho citado, indaga o pouco aproveitamento das reuniões pedagógicas naquilo que ele acredita ser um uso mais urgente e prático de seu tempo, qual seja: organizar e alinhar projetos que a curto e médio prazo poderiam ser uma importante ferramenta para a diminuição da evasão escolar, especificamente, quando os projetos envolvem diretamente os alunos e seu processo de ensino/aprendizagem. Como na maioria das falas dos docentes entrevistados a palavra “perca de tempo” ou mesmo “poderia ser usada de outra forma” para definir as reuniões pedagógicas mostra que essa ferramenta nas Etecs possa carecer de mais discussões e espaços de fala para o professor, o que parece não acontecer.

O espaço a participação em reuniões, por parte dos docentes, é prejudicado também pelo tipo de contrato que se estabeleceu nas unidades do CPS. A contratação por hora/aula (e não por cargo), faz com que a maior parte dos docentes não disponha de tempo nas unidades em que lecionam para discutir e aplicar projetos com os demais pares, seja pelo pouco número de aulas, seja pela incompatibilidade nos horários com os demais professores.

Outro elemento fundamental, e que faz parte do currículo por competência aplicado no CPS, são os princípios de adaptabilidade ao meio social e emotivo que os alunos terão que “enfrentar” em suas relações profissionais e em suas vidas pós-fase

escolar. A adaptação social que deriva das competências afetivo-emocionais, trabalhando no aluno a ideia de equilíbrio emocional frente os possíveis resultados inesperados, uma perda em algum processo seletivo acaba sendo colocada como uma responsabilidade do indivíduo. Dessa forma, o “fracasso” em uma futura vida profissional seria de cunho individual (falta de empenho, pouco preparo, ou mesmo incapacidade cognitiva do aluno). Essas práticas são materializadas de duas principais formas nas unidades de ensino técnico do CPS: a primeira é por meio das avaliações por menção, e a segunda, nas gincanas que são organizadas muitas vezes nos horários das aulas.

No CPS as avaliações não são quantificadas, o docente atribui ao aluno uma menção que pode variar de I (Insatisfatório), R (Regular), B (Bom) e MB (Muito Bom). Somente a menção I é impeditiva, ou seja, o aluno passa para o ano ou semestre seguinte, mas carrega o componente consigo numa recuperação parcial, tendo o nome oficial de PP (Progressão Parcial). Quando o aluno tem até três componentes curriculares com menção I ele avança para o próximo ano, ou próximo semestre, do contrário, se o número de menção I for maior que três componentes o aluno é reprovado.

Com relação às gincanas, essas podem ser vinculadas a “Quiz” de perguntas e respostas, geralmente em grupos, em que os alunos, assistidos por docentes, são orientados a responder perguntas sobre conteúdos tanto do currículo de base comum, como também do técnico. Sobre esses “Quiz” a fala de um dos diretores entrevistados é bastante elucidativa quando cita o “torneio de desafios” em que os alunos são colocados em grupos opostos e respondem perguntas confeccionadas ou selecionadas pelos docentes.

No meu primeiro ano de Etec, eu fiz um projeto dentro da sala que a gente dava o nome de “Torta na cara”, em que os alunos tinham que estudar alguns conceitos e que se o aluno perdeu, toma tortada na cara, como uma forma de diversão, de descontração. O projeto tinha regras, por exemplo, o uso de violência, de força, a gente fez todo o acompanhamento. O aluno estudava durante uma semana todos os conceitos e a partir de perguntas elaboradas pelo professor, eles iriam responder ali na hora. Estilo aquelas brincadeiras de palco (DOCENTE, 4).

Uma prática muito comum nas unidades de ensino são os chamados “dias D”. A ideia é realizar um dia em que os alunos podem se apropriar do espaço escolar, sem uma rigidez de aulas e horários engessados, desenvolvendo atividades afins, por exemplo, saraus, esporte, gastronomia etc. Entretanto, na maioria dos casos fica restrita a formação de grupos, geralmente formados por salas ou grupos multi-seriados (com o pretexto de melhorar a socialização dos discentes) quando no fim os mesmos passam todo o período escolar sob a batuta de professores em tarefas que são pensadas em

construir, no final do dia, vencedores e perdedores, com direito a prêmios que, na maioria das vezes, podem ser refrigerantes, pizzas, salgadinhos, doces e todo o tipo de alimento que vai de encontro a uma educação alimentar.

A essas práticas (COSMO e FERNANDES, 2009) chamou de neoconstrutivismo, uma apropriação das teorias do educador Piaget, pautada no construtivismo, onde há uma preocupação com a formação individual dos estudantes e sua adaptação aos diferentes espaços sociais e materiais, agora a serviço da pedagogia de mercado.

Outro ponto no currículo e nas diretrizes e *modus* no processo de ensino e aprendizagem no CPS, e que vão ao encontro da educação por competência, são as parcerias com empresas privadas e a abordagem de temas em forma de projetos. De todas as unidades visitadas, as parcerias com empresas privadas e o ensino por projetos sempre foram citados e sempre com motivo de orgulho e, propagandeado, por parte tanto de diretores, coordenadores e docentes.

No CPS várias são as parcerias que as unidades, ou o próprio CPS, estabelecem junto às empresas, principalmente transnacionais como é o caso da Telefônica, Google e Microsoft<sup>24</sup>. Neste último caso a parceria se dá por meio de e-mail institucional que cada docente, funcionário e aluno têm acesso. Um endereço de *outlook* personalizado em que é possível ter acesso a várias ferramentas. Para além do controle de informações que essa parceria gera, há a disponibilidade de pacotes para a instituição, e seus participantes, atrela a tecnologia ao uso no dia-a-dia das aulas e do conhecimento transmitido, possibilitando a empresa uma considerável fatia no mercado de *software* em larga escala, sobretudo, se pensarmos que grande parte dos cursos técnicos oferecidos no CPS utilizam de pacotes de informática e informação.

Outros exemplos destas parcerias são os chamados “Projetos Incubadores”, neles os alunos são convidados a desenvolverem ferramentas possíveis de serem aplicadas no cotidiano das pessoas a fim de resolver ou amenizar algum problema, desde aplicativos que juntem prestadores e tomadores de serviços, até aplicativos engajados socialmente, como os voltados a grupos com dificuldade de locomoção, seja dificuldade física ou mesmo socioeconômica. As empresas que mais se destacam no “Projeto Incubadora” são Telefônica e a Google.

Há também parcerias com grupos educacionais, principalmente particulares, tanto universidades como também cursinhos preparatórios e de língua estrangeira que tem pleno acesso aos alunos e a rotina das escolas em seu detalhe. Um fato curioso é que de todos os docentes entrevistados, apenas três (3) sabiam que esses projetos estavam sendo desenvolvidos nas unidades em que leciona, e apenas um (01)

---

<sup>24</sup> Material informativo sobre as parcerias citadas podem ser encontradas no anexo A.

participou do projeto enquanto docente, acompanhando seu andamento. Já entre os coordenadores e diretores, todos tinham conhecimento.

O Projeto está em fase inicial. A bandtec é uma faculdade acho que de Gestão de negócios e informática, e então ela faz desafios com os alunos, alunos do terceiro módulo, que estão terminando. Terceiro módulo período noturno e através desses alunos, eles fazem lá uns desafios, e os alunos que ganharem esse desafio (desafio stand up) eles serão contratados pela Bandtec. É uma parceria com a Bandtec com o CPS. Eles vão ganhar... Eles ganham o emprego pra trabalhar na bandtec lá e entram na faculdade. Na verdade, eles lecionam. Na verdade começam a faculdade, a graduação os que ganharem, e depois que eles estiverem estudando, depois de 6 meses, é um curso gratuito, depois do sexto mês eles começam a cobrar a faculdade, só que nesse começo que eles começam a cobrar, o aluno ganha um emprego, um estágio na verdade, dentro da faculdade, pra trabalhar e além de trabalhar ele pode pagar, ele vai ter o ganho pra ele e pra pagar a faculdade. Essa é a parceria deles (DIRETOR, 2).

A fala confusa do diretor veio junto ao otimismo para com a parceria com o grupo Bandeirantes de ensino. Com relação ao mesmo projeto, a coordenadora de uma das Etecs que visitamos definiu o objetivo do projeto no qual: “Ele oferece ao aluno do modular uma possibilidade de ingresso à universidade com algumas facilidades e uma formação ligada ao empreendedorismo” (COORDENADORA, 4), uma outra coordenadora dirige uma frase em um sentido bem interessante. Para ela, com relação as parcerias: “Vejo só vantagens, quanto mais parcerias, melhor” (COORDENADORA, 9). Ou seja, não importa o tipo de parceria, seu real interesse, ou mesmo pensar sobre isso, mas sim a parceria em si é o ponto mais alto. O que nos preocupa aqui, para além do discurso e da linguagem única do mercado, que adentra com força por meio da lógica empresarial dessas empresas, é a distância que essas atividades se dão aos olhos e análises dos docentes. Sobre esse ponto:

Quando o professor, no ponto de partida do processo, encontra-se distante do conteúdo principal da sua atividade, o conhecimento[...]O esvaziamento da atividade do professor – o qual supõe o esvaziamento do conhecimento e, conseqüentemente, leva ao esvaziamento do aluno –, na sociedade contemporânea, reflete o agudo conflito entre as esferas imediatas e as esferas mediatas da vida humana, no qual há uma força cada vez mais incontrolável agindo de modo a “manter” o homem o quanto mais próximo possível do seu imediato alienado e apartado dos instrumentos próprios às esferas mediatas de produção e reprodução do gênero humano (DARCOLETO, 2009, p. 138).

Essas forças, que atuam para atrelar o ser humano preso ao imediatismo, atuam, também, na escola e na formação do aluno mesmo com o docente próximo, e, muitas vezes o próprio reforça essas forças alienantes. Entretanto, aqui, se trata de reconhecer a força do capital internacional atuando cada vez mais na rede pública de ensino, deslocando a figura do professor para a margem da construção do conhecimento.

Contudo a fala de um dos coordenadores entrevistados destoou das demais, quando o mesmo destaca que: “estamos evitando um pouco o contato com parcerias de fora, porque algumas vezes elas vêm oferecer coisas para vender, e nesse sentido, a gente tenta evitar” (COORDENADOR, 2).

Vale ressaltar que essas parcerias com transnacionais são quase sempre resultado de parcerias diretamente com o CPS e cabem às empresas a escolha de qual unidade irá implantar os projetos. Não sabemos ao certo os critérios das escolhas, mas podemos supor que passa pelo perfil do aluno que cada unidade tem, os cursos e, principalmente, os resultados que as unidades alcançam em avaliações externas, como SARESP e ENEM.

Costa (2013), destaca a constituição do cidadão *fetichizado*, crente de que pode resolver os problemas mais complexos da sociedade por meio de um aplicativo em parceria com alguma empresa de renome, ou seja, atitudes individuais seriam uma saída mais eficaz, rápida e barata para resolver questões à parte do Estado.

Outro elemento que faz parte do currículo educacional pautado nas competências é a proposta do aprender a aprender, também conhecido como cultura *maker*. Muito presente nos currículos do ensino fundamental, é utilizado especialmente pelos ganhos em autonomia que a proposta carrega para um mundo rígido e bitolado como foi o padrão fordista de produção durante boa parte do século XX. O aprender a aprender pode ser classificado com uma das ferramentas utilizadas pela conhecida metodologias ativas. Essas consistem em realocar o aluno como responsável pelo processo de aprendizagem, desvencilhando das aulas tradicionais em que o docente seria o único detentor do conhecimento. As metodologias ativas trabalham com os princípios de culpabilização em que o não aprendizado recai sobre professores e alunos alocando para os resultados, e não para os processos, a melhor maneira de se averiguar a qualidade.

No CPS, por se tratar de uma rede técnica de ensino, o aprender a aprender se materializa de várias formas, desde serviços prestados a comunidade, por exemplo, a prestação de serviços jurídicos e de saúde laboral, passando pela confecção de produtos voltados ao mercado e ligados a diminuição de custos e utilização de matérias primas.

Em um primeiro momento e observado de fora a cultura *maker* no CPS, não aparenta ser algo controlado pela instituição a serviço do capital, afinal prestar serviços à comunidade deveria ser um dever do CPS enquanto instituição pública de ensino, por meio de um serviço de extensão. Acontece que o aprender a aprender não se limita somente a prestação de serviços, há toda uma orientação que vem de cima para baixo para que os docentes integrem seus componentes naquilo que os burocratas da

educação gostam de chamar de interdisciplinaridade. Assim, tal aspecto possui o real intuito de preparar o aluno as mais variadas situações de aprendizagem, não para construir uma autonomia em seu processo de ensino/aprendizagem, mas tão somente para adaptá-lo a um mercado de trabalho cada vez mais escasso, flexível e em constante transformação. A base flexível/toyotista de acumulação do capital é quem determina esse tipo de formação.

Feiras tecnológicas, amostras de produtos com viés sustentável, aplicativos desenvolvidos em incubadoras orientados por transnacionais e, até mesmo uma simples aula de matemática, devem gerar resultados materiais concretos. O resultado e objetivo concreto disso? Uma mão-de-obra cada vez mais polivalente.

Se não bastasse a exigência de o homem ter de consumir para que o sistema do capital se mantenha em constante reprodução (fetichismo da mercadoria), tem-se, por outro lado e na mesma relação, a necessidade de saber fazer várias coisas, constantemente aprender a aprender; ou seja, o homem deve ter a capacidade de ser flexível, de modo a “servir” o mercado de trabalho na medida de sua requisição. Em outras palavras: o homem (neste caso, o trabalhador) deve ser competente. Sabemos que atualmente a noção de competência ocupa dimensão ampla nos discursos ligados tanto ao âmbito do trabalho como da educação (DARCOLETO, 2009, p. 96).

Com bem aponta a autora, o trabalhador é sempre chamado a se adaptar as distintas fases do modo de produção capitalista, seja no âmbito do consumo ou enquanto mão de obra. Em todo caso o trabalhador serve ao mercado, que no seu atual estágio exige cada vez mais uma mão-de-obra polivalente.

Duarte (2013) é mais enfático. O autor destaca que os educadores compromissados com a escola autônoma e formadora de cidadãos também autônomos, devem se colocar em oposição à pedagogia do aprender a aprender.

Devemos lutar intransigentemente contra as pedagogias do aprender a aprender que destituem o professor da tarefa de ensinar, que destituem a escola da tarefa de transmitir o conhecimento, que destituem os cursos de formação dos professores da tarefa de formar com base teórica sólida (DUARTE, 2014, p. 69).

Considerando o currículo por competências e como ele é adotado no CPS, podemos afirmar que essa proposta de cunho neoliberal está se consolidando - se não já consolidada - na rede de ensino técnico público paulista. Desde o PTD (Plano de trabalho Docente) do professor em que fica clara a imposição de seu uso enquanto linguagem institucional, passando pelas reuniões pedagógicas e o peso que se dá a evasão, com culpabilização docente, até chegar às avaliações por menções, sua individualização dos resultados e as gincanas, que elegem vencedores e perdedores.

Desse modo, as competências, habilidades, valores e atitudes são sempre mencionados e operacionalizados para abarcar os resultados, sempre os resultados, pouco importando as condições de trabalho e as condições dos estudantes e suas vidas para além dos muros da escola.

Entretanto, nos parece que os principais elementos que vem se materializando na rede de ensino do CPS nas escolas técnicas e que têm em sua proposta a educação por competências, são o ensino por projeto e o aprender a aprender. A união desses pontos na rede técnica do CPS alavanca inclusive sua principal propaganda, quando faz numerosas menções por meio de seus canais de comunicação, na qual a educação pública, gratuita e de qualidade no CPS se faz com aprendizado na prática.

A profunda divisão do trabalho no capitalismo que separa trabalho teórico de prático, hierarquizando funções e elegendo melhores e piores profissionais é o principal responsável pelas mediações de segunda ordem que se estabeleceram, principalmente na educação. Visto que toda essa conduta acaba intentando no professor o principal agente isso inclui os canais de controle mais direto, como a burocracia.

#### **4.1.1. A burocracia no CPS enquanto controle do trabalho docente**

O Centro Paula Souza (CPS), autarquia do governo do Estado de São Paulo, tem uma longa história na oferta de ensino técnico e tecnológico. Contudo, uma constante queixa entre os funcionários e docentes entrevistados deixa claro que a burocracia do CPS é, em demasia, confusa. Já adiantamos algumas no começo do item (3.2) deste capítulo, porém não expomos aqui, de maneira mais direta, os pormenores desse embaraço burocrático do CPS, que vai desde as documentações para evolução funcional e pontuação docente, até mesmo os registros em aula. Todos os professores, coordenadores e diretores entrevistados mostraram descontentamento em suas falas com relação à burocracia.

Ao que se refere aos docentes o excesso de documentos impressos, o modelo do PTD (Plano de Trabalho Docente) e a documentação que não diz respeito diretamente ao trabalho docente, como por exemplo, a entrega de documentação referente a impostos de renda, foram as principais objeções.

É terrível! é o que atrapalha o nosso trabalho dentro do CPS - Prazo, nós temos muitos, mas todos que precisamos deles são morosos demais. São devolutivas complicadas, chegando de 6 meses há um ano a falta de resposta (DOCENTE, 1).

Acredito sim que tem burocracia que deveria ser enxugada, limpa, principalmente quanto ao NSA, ele é muito burocrático e não é viável. A gente



não o utiliza depois de um certo tempo, depois que algumas coisas são preenchidas, então é burocracia mesmo. E quando a gente vai fazer alguma capacitação ou você tem que comprovar algum gasto é muito burocrático para você reaver esse dinheiro que você gastou. O sistema funciona de uma maneira que você tem que descodificar, hoje mesmo eu tive que telefonar no Centro Paula Souza para entender questões básicas de preenchimentos de formulários com nomes difíceis, isso deveria ser revisto (DOCENTE, 5).

Eu acho que a burocracia serve para controlar o professor, a racionalidade que ela dá para esse serviço, eu não acho tão significativa. E de certa forma, eu já trabalho há 18 anos e me sinto com menos autonomia hoje, em relação ao período que eu comecei a trabalhar, hoje eu me sinto muito mais controlado. Eu não acredito que esse controle contribua para o desenvolvimento do aluno, ou até para o desenvolvimento do profissional. Em parte, isso representa um atraso na educação, na minha maneira de ver (DOCENTE, 7). Grifo nosso.

Essas falas se somam a outras em que a insatisfação é possível ser observada. “Muito burocrático, as vezes a gente pensa por que tanta volta sendo que eu posso ir direto ao ponto” (DOCENTE, 3). “Acho péssima, muita burocracia, muito papel, não vejo fundamento nessa papelada toda” (DOCENTE, 14).

Dentre as falas, chama a atenção o docente 7. Em ambas é possível identificar semelhanças, não somente a insatisfação para com a burocracia do CPS, mas atrelando a burocracia juntamente ao controle do docente. O Sistema Acadêmico (NSA) é citado e não é um sistema aderido por todas as Etec's, masque vem se consolidando em algumas unidades. Ele funciona como um diário de classe online e nele o professor registra suas aulas, faz a chamada e lança as menções. Recentemente o sistema passou a aceitar os PTD's dos docentes que antes eram confeccionados na plataforma *word* e repassado ao coordenador por meio do e-mail institucional. Desde o começo de 2018 há a obrigação do docente montar seu plano já no NSA.

Em tese o sistema desburocratiza boa parte do trabalho docente, principalmente em comparação com outras redes de ensino em que o docente ainda manuseia volumosos e pesados diários. Por outro lado, o registro das aulas é constantemente cobrado, incluindo aí o tipo de aula que foi oferecida, os procedimentos e ferramentas aplicados e utilizados, atrelando ao PTD do docente.

Todas essas informações ficam armazenadas e podem ser visualizadas pelos coordenadores pedagógicos, pelos coordenadores de curso e pelo diretor, além de supervisores do CPS. Essa vigília para com o trabalho docente no CPS, por meio do NSA, não leva em conta que cada sala tem sua dinâmica – são 40 alunos por sala – e, portanto, o docente irá obter resultados diferentes com diferentes salas, gerando adiantamentos e atrasos em seu plano. Sem contar as inúmeras vezes em que o docente deixa de lecionar devido a visitas técnicas, palestras, gincanas e outras atividades que acabam deixando a aula em segundo plano. Sobre esta questão, a

quantidade de aula que os professores entrevistados perdem varia pouco, mas pode chegar a 15% em média.

Cabe esclarecer que atividades fora da sala de aula fazem parte do currículo e são importantes a formação dos alunos, todavia o que se chama atenção são eventos realizados muitas vezes sem o planejamento e aviso prévio necessário aos docentes. Além disso, os assuntos são muitas vezes tratados em forma de palestra com temas que envolvem quase sempre: empreendedorismo, gestão de carreira etc.

Olhando de fora parece uma medida transparente que o CPS utiliza e uma ferramenta facilitadora do trabalho docente, e de fato pode ser entendido assim, entretanto, o que preocupa, enquanto docente que acredita em autonomia<sup>25</sup>, é o uso pedagógico e gerencial que cada unidade e a própria administração central pode realizar a partir das ferramentas e informações ali contidas. Não há, por parte dos docentes, e muito menos dos alunos (que também tem acesso restrito ao sistema) informações a fundo como os coordenadores e diretores interpretam cada prática docente. Dessa maneira, se a questão é transparência na unidade de ensino, por que não há o mesmo acesso dos docentes para com a atividade de coordenação e direção?

Como destacamos no primeiro capítulo, as ferramentas utilizadas para o controle da prática docente enquadram-se dentro de uma estrutura maior, tendo por objetivo não a melhora e aperfeiçoamento da educação e da prática docente, como bem destacou a docente 7, mas moldar a gestão educacional ao sabor dos organismos internacionais e das empresas privadas que atuam dentro das unidades de ensino.

Em contraposição a essa discussão e, levando em conta o corpo os docentes entrevistados, os coordenadores e os diretores, os que se sentiam mais à vontade para exercer sua prática profissional no CPS é justamente o docente. Mesmo precisando respeitar um cronograma de conteúdo, denominado de bases tecnológicas, todos os docentes entrevistados observam que não há interferência externa em suas aulas e em como trabalham seus respectivos conteúdos, tão pouco em seus métodos avaliativos.

Sinto que eu tenho autonomia para discorrer sobre os assuntos que eu gosto, que eu acho pertinente nas salas de aula. Nunca fui retaliado, nunca ninguém aqui chegou em mim e falou que eu não poderia levantar algum tema ou o aluno se sentiu incomodado, ainda mais que nós trabalhamos com diversas formas de pensar, tenho autonomia sim (DOCENTE,5).

---

<sup>25</sup> Partimos de uma definição Piagetiana de autonomia, que advém da razão humana de se sua liberdade em construir conhecimento por meio desta. Um esforço que o sujeito faz para pensar sobre seu próprio agir ou pensar. Para Piaget, a autonomia ocorre quando o indivíduo é capaz, pela razão, construída segundo as estruturas próprias do sujeito, de se opor às autoridades.

O docente citado é enfático e frisa que nunca houve nenhum tipo de censura para com sua atividade e pontua que desenvolve diferentes tipos de pensamentos em sala de aula, o que pode denotar um trabalho que envolva o discente a conhecer e contestar diferentes abordagens para o mesmo tema. Outra docente corrobora, mas destaca que;

Sim, eu tenho autonomia para montar minha prova, fazer a discussão do meu conteúdo, então eu nunca tive nenhuma interferência nisso, eu acho positivo. A autonomia que eu falo é restrita à sala de aula, em âmbitos maiores a participação do professor acaba sendo bem reduzida (DOCENTE, 7).

Eu sinto que sim. Por exemplo, eu estou desenvolvendo um projetinho com uma professora que é desenvolver lembrancinhas para as mães dos alunos do segundo de logística, eles vão montar mini linhas de produção, até para começar a se ambientar e assim, nunca ninguém me questionou, me podou de fazer nada, eu faço do meu jeito. A dinâmica de sala de aula e como eu vou fazer que eles entendam o que é planejamento e produção, o que são as diferentes produções, nunca ninguém se intrometeu, então eu me sinto à vontade (DOCENTE, 13).

Nota-se que o docente 7 separa a autonomia dentro da sala de aula, onde entende que goza da mesma sem sofrer interferência, entretanto, o mesmo docente é, em suas palavras, restrito a sala de aula. O que o docente chama de âmbitos maiores, pode envolver maior participação docente nas tomadas de decisões, seja na própria unidade e na administração geral do CPS. Outro docente pondera e diz que tem autonomia, mas que já teve que intervir para que a mesma fosse garantida.

Sim, não vejo ninguém querer moldar as minhas atividades, até porque eu não permito que isso aconteça. Poucas vezes tentaram interferir na minha aula, nesse sentido de querer podar atividade e eu cortei, porque se é para a aula, a autonomia tem que ser do professor. Se tudo que eu for fazer, tiver que cortar, eu não tenho autonomia e a minha atividade começa a não fluir. (DOCENTE, 8).

Já com relação às atividades de coordenação e direção e sua autonomia, houve diferenças nas respostas e até mesmo durante as entrevistas aplicadas nas unidades. Como relatamos, houve unidades de ensino que não quiseram contribuir com o trabalho e outras em que docentes não se sentiram à vontade, todavia, esse fato foi mais notado entre coordenadores e diretores.

A todo o momento surgiam perguntas acerca dos motivos do nosso trabalho, questionamentos sobre a escolha do tema e porque tínhamos escolhidos aquela unidade, aquele coordenador e diretor, foram, quase sempre, acompanhadas de longas conversas e explicações. Mesmo assim, houve unidades em que na ocasião não

conseguimos conversar com o diretor, apenas docentes e coordenadores. Já em outras, docentes e coordenadores não se sentiram à vontade para participar das entrevistas.

Não sabemos afirmar os motivos, contudo, por conhecer a instituição acreditamos que muitos não se sentiam confiantes para responder as perguntas propostas no questionário e, principalmente, não percebiam a importância em repassar informações. Não é demais lembrar que os funcionários do CPS não gozam de estabilidade assegurada em estatuto, como é o caso da maioria dos funcionários públicos, porém, também sabemos que os cargos de coordenação e direção são cargos eletivos, portanto passivos de destituição.

É por isso que eu entrei na coordenação, quando o diretor ofereceu: “Você não gostaria?”, se quiser aponte o seu nome e participe do processo democrático para ser coordenador e pelo fato de eu ver que tem essa questão democrática, como o grêmio funciona bem, os professores são sempre consultados, então eu acho bastante interessante nesse sentido (COORDENADOR, 2).

Sim, na medida do possível sim. Tem decisões que acho que nem cabe a gente descascar um abacaxi tão grande assim e aí a gente passa adiante. Mas no geral, acho que existe uma autonomia necessária para gente resolver coisas do dia a dia, tem uma facilidade, não é tudo que a gente vai decidir, que a gente precisa consultar todo mundo, todas as instâncias (COORDENADOR, 6).

A fala dos coordenadores citados, evidenciam que gozam de autonomia, mesmo frente às diretrizes empostas pelo CPS difere das demais.

Na unidade eu tenho, pelo Centro Paula Souza não. Eu deixo de fazer muitas coisas porque o Centro não permite. Porque ele tem regras que são só deles e ora rege, outra não rege. E aí, você fica presa em determinadas situações. Eu tive problemas gravíssimos com professores que simplesmente não vinham e eu não pude resolver porque o Centro não permitiu. Só que quem ouve o pai e o aluno reclamando com razão sou eu, Além de outras coisas que nós gostaríamos de fazer na unidade, mas infelizmente eu fico presa a algumas peculiaridades que em outros órgãos você não vê (COORDENADOR, 5).

Não, faria um monte de coisa diferente. Mas eu entendo que faz parte de um efeito dominó, um efeito cascata, o outro que mandou no outro que cobra do outro, então...paciência (COORDENADOR, 8).

Mais ou menos, acho que tem autonomia...posso fazer o que eu quiser, desde que haja aprovações, há sempre uma barreira do diretor e/ou do coordenador pedagógico, o que é normal também, nada demais (COORDENADOR, 1).

Para esses coordenadores a autonomia é muito relativa e muitas vezes impeditiva de realizar procedimentos que cada coordenador em seu cotidiano acharia necessário. Sobre a autonomia na atividade de coordenação, nem todos os coordenadores tem a mesma opinião, variando muito as falas, desde uma autonomia total, até mesmo coordenadores que, segundo eles, fariam muitas coisas diferentes das

diretrizes do CPS. Essa variação pode ser compreendida por vários fatores: a especificidade da unidade escolar; dos tipos de cursos; do perfil dos docentes e do tempo casa de cada um; da equipe de coordenação; da direção etc. Esses elementos criam e consolidam aquilo que acreditamos ser a identidade escolar, a formação de sua institucionalidade informal.

Já no que se refere aos diretores e sua autônima na atividade, as queixas são mais incisivas. Todos que ouvimos queixaram-se de falta de autonomia. De todos os diretores ouvidos, suas falas referentes à autonomia na atividade em que desenvolvem no CPS, foram assim feitas:

Pouquíssimo, gostaria de ter mais, não tenho um respaldo tão grande de legislação, fico até acuado em algumas ações, é isso acaba atrapalhando um pouco porque é preciso muita ajuda para resolver algumas situações, você não consegue atuar como deveria (DIRETOR 1).

Sim! Tenho autonomia (DIRETOR, 2).

Uma autonomia pequena, porque temos bastante regras. O CPS tenta padronizar, as regras são válidas para todas, e temos que seguir, por isso tem sempre uma autonomia limitada (DIRETOR, 3).

Até tenho, mas não tenho apoio, muitas vezes tenho que tomar algumas atitudes sozinha, mas devo arcar com as possíveis consequências, por não ter esse apoio (DIRETOR, 4).

De todos apenas o diretor (2) relatou ter autonomia, sendo o diretor (5) o mais direto e, ao mesmo tempo, estimulado em afirmar que não, e que preferia não justificar. Vale destacar que durante a conversa que tínhamos com os diretores, sempre pedíamos para justificar uma resposta quando a mesma pedia uma escolha, neste caso seria entre sim e não, ou mesmo pouca ou muita. Vale aqui ressaltar que em algumas unidades os diretores não se dispuseram a participar.

O restante dos diretores destacou a falta de apoio por parte do CPS quando precisam tomar decisões que invariavelmente estão fora, ou mesmo, não são contempladas pelas regras e norma institucionais do CPS. Isso denota certa rigidez por parte do CPS que não pode ser interpretado enquanto algo ruim. Em outros casos, a autonomia reclamada vai ao encontro das garantias dos docentes, naquilo que as instituições particulares gozam em razão de sua natureza. Essa evidência é encontrada na fala de um dos diretores

Tem que ser na base do diálogo, todos professores fazem o que querem, e não existe uma penalização para todos, tenho 180 professores na escola, é impossível conseguir controlar, tem professor aqui há 44 anos no cargo, e comparece poucas vezes, e eu não consigo mandar embora (DIRETOR, 4).

Essa afirmação apareceu quando perguntamos ao diretor sobre o que poderia ser aperfeiçoado para que o desenvolvimento da atividade de direção pudesse ser mais bem desempenhada. A palavra “diálogo” aparece em contraposição ao fim da fala do diretor, quando o mesmo destaca que gostaria de mandar docente “embora”. Assim, fica evidenciado que o diálogo só existe diante de uma segurança que o docente tem frente à impossibilidade de o diretor mandá-lo embora, o que não aconteceria se o cargo fosse de responsabilidade de um ente particular.

Evidentemente que essa segurança no cargo pode e faz com que servidores construam relações que não são dignas de um professor, por exemplo: faltas, falta de compromisso com alunos, obsolescência em sua dinâmica de aula etc., contudo, isso não pode ser generalizado ao ponto de criarmos uma situação oposta, ou seja, em que o diretor tenha carta branca para demitir e admitir quem bem entender, principalmente, quando se trata de serviço público. Queremos aqui crer que não foi essa a intenção quando da fala do diretor (4), porém fica registrada nossa preocupação de como valores do âmbito privado cada vez mais vem ganhando folego em instituições públicas de ensino.

O controle docente nas instituições públicas vem crescendo e se consolidando e o CPS não foge a essa realidade. Cada vez mais o trabalho do professor é cerceado pela burocracia operante e alocado por meio de planos de trabalho ou mesmo pela elevação da burocracia que em nada tem a ver com melhoria da qualidade do ensino ou reflexão sobre o mesmo, pelo contrário, tem por objetivo monitorar o conjunto das aulas nas instituições, conteúdo e métodos de ensino.

Essa burocratização do trabalho docente, atrelado a um maior controle em forma de registros automatizados e de fácil acesso pelos coordenadores, diretores e diretores regionais denota um controle administrativo de cunho também neoliberal, onde os resultados alcançados pela escola, quantificado em forma de índices que incidem no bônus, são determinados pelos controles cotidianos, construindo assim uma vivência nas unidade de ensino marcada por esses mandos.

Isso pode ser observado mesmo quando o docente se sente à vontade para exercer sua atividade, como foi o caso dos docentes do CPS por nós analisados. A grande maioria percebe que ainda goza de autonomia para com seu trabalho docente, entretanto, essa mesma não é sentida fora sala de aula. Quando os docentes vão subindo de cargo, do ponto de vista administrativo, mais essa autonomia se perde, como nos casos aqui apresentados entre os coordenadores e diretores.

#### 4.1.2. A formação continuada do docente e o ensino a distância (Ead).

De acordo com as políticas estruturantes que também fazem parte das políticas públicas educacionais, a formação continuada e a bonificação por resultado são marcas neoliberais utilizadas na rede de ensino do CPS. Com relação à formação continuada, o docente do CPS pode se especializar em cursos em outras instituições, contando com sua utilização tanto para a evolução funcional na carreira, como também na pontuação docente que serve para a atribuição e escolha das aulas.

O próprio CPS tem sua escola de formação de professores, localizada na sede administrativa, no centro de São Paulo. Lá são oferecidos diversos cursos, e de vários níveis. Desde a modalidade *stricto sensu* nível mestrado contando com duas linhas de pesquisa denominadas: Gestão e Tecnologia em Sistemas Produtivos; e Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. Há também cursos *lato sensu*, que funcionam na Fatec São Paulo, na área de inovação; tecnologia; engenharia e negócios; gestão empresarial e gestão de projetos e processos. Além dos mais novos, sendo MBA em Tecnologia e Inovação (MBT); e MBA em Engenharia e Negócios (MBE), todos voltados para áreas específicas de grande interesse ao mercado.

Porém, dos cursos oferecidos pelo CPS os mais frequentados pelos docentes são os de formação rápida, capacitações ofertadas com certificação, seja presencial ou mesmo e mais comum, os cursos à distância. O CPS mantém uma escola em sua sede especializada na capacitação de seus docentes, oferecendo os mais variados cursos nas mais variadas áreas do conhecimento, principalmente, tecnologia e inovação, mas há também cursos voltados para Sociologia, Filosofia, História e as demais áreas de formação do núcleo comum.

Para cada uma das áreas oferecidas pelo CPS em cursos de capacitação há um coordenador de projetos responsável pelo seu preparo. Geralmente os temas precisam ser demandados pelos docentes, entretanto essa prática é pouca utilizada, mesmo entre os coordenadores de projetos que entrevistamos, as demandas quase nunca chegam até eles.

Os docentes podem se inscrever para as capacitações ficando sua participação condicionada a critérios estabelecidos pelo CPS, que variam da quantidade de cursos que o docente está participando; se a área de curso tem correlação com a formação do docente e com os componentes em que leciona; e a critério também do diretor da unidade, ou das unidades, que pode deferir ou indeferir sua participação, alegando, na maioria das vezes, que a escola ficará prejudicada em suas aulas com a ausência do docente.

Para os cursos à distância esse último critério é menos utilizado, uma vez que o docente irá assistir e realizar as tarefas fora do horário de aula. Quando precisa se ausentar o docente apresenta um atestado, fornecido pelo responsável da capacitação, e seu dia é abonado pela unidade. Quando é necessário algum deslocamento para outras regiões do Estado, sobretudo para a cidade de São Paulo – sede da escola de formação de professores do CPS – os custos com transporte, hospedagem e alimentação são ressarcidos.

É interessante que o CPS mantenha essa estrutura voltada à formação de professores, o que em um primeiro momento transparece a sensação de que é uma ótima iniciativa pensar em escolas de aperfeiçoamento voltada aos docentes, contudo será que esse é mesmo o objetivo? A melhora na qualidade de ensino técnica e na formação humanizadora é o objetivo final?

Todos os professores do CPS podem realizar os cursos de aperfeiçoamento, ficando os cursos *strictu sensu* e *lato sensu* exclusivos ao professor efetivo, ou como é denominado no CPS, professor de contrato indeterminado. Sobre os temas mais trabalhados nos cursos oferecidos, as áreas de inovação e empreendedorismo mais uma vez são destaques.

Inovação e empreendedorismo eu acha que era coisa de outro mundo, que não dava para ser aplicado no núcleo comum, só que com as palestras com que o centro vem ofertando com esses dois itens, eu vi que o empreendedorismo o fato do professor vir aqui fazer um curso, eles tá sendo empreendedor por estar tentando sair do senso comum, vejo que toda vez a gente tenta renovar, ou diversificar a prática docente, eu vejo como inovadora e empreendedora (COORDENADORA DE PROJETOS, 1).

A fala da coordenadora é reveladora, na medida em que alude um viés cada vez mais trabalhado na educação brasileira e, também, no CPS, a inovação e o empreendedorismo. Para a formação integral, em que o aluno fica o dia todo na unidade, os conceitos são cotidianamente trabalhados, inclusive na formação propedêutica que é cada vez mais colocada a serviço da formação técnica voltada ao mercado de trabalho. Voltando à fala da coordenadora de projetos, essa evidencia que a mesma atrelou o termo “empreender” ao fato do professor diversificar sua aula e buscar novas metodologias de ensino, quando o termo mais adequado seria inovação, mas não inovação voltado ao mercado de trabalho, a novos nichos de vendas, mas sim inovação em sua prática docente. Em fala que parece ser mais crítica no que se refere a esse assunto.

Esses dois conceitos estão na moda e no vocabulário das pessoas, e existe uma reprodução deles, o CPS é empreendedor e inovador com ou sem os conceitos



da moda. Se a gente pensar bem o CPS é a maior rede pública de formação técnica do Brasil e provavelmente da América Latina, e a gente inova em todos os sentidos, os cursos, na prática, na competência e habilidade, então já se inovava antes do termo ser moda, e outros conceitos vão e vem, então ser empreendedor e inovador já está no CPS, e existe esse movimento de trazer isso por uma questão midiática ou querer que o centro se adeque a modernidade, e esses conceitos estão em sala de aula, temos professores que são empreendedores e inovadores no CPS. Outro dia uma professora do CPS me contou uma história de como ela fazia pão na sala com os alunos, era algo extremamente inovador há 20 anos, e hoje se alguém traz isso em um simpósio, poderia estar muito bem no eixo de inovação. Então inovação é um conceito que desde sempre está no CPS e retorna como palavras chaves de moda, que vão passar, mas o conceito está embutido na instituição (COORDENADOR DE PROJETO, 3).

Portanto, inovar é algo inerente ao processo pedagógico, entretanto sua conduta voltada a um pensamento único, pró-mercado e adicionado ao termo empreender é agora “novo” e faz parte dos princípios da gestão educacional neoliberal e das agências internacionais. Incubar esses princípios no professor, por meio de cursos de capacitação, que muitos fazem por conta das evoluções funcionais e na pontuação docente, é somente condicioná-lo a novos atributos do mercado, levando esses conteúdos para dentro da sala de aula sem ao menos uma visão mais crítica, muito pelo contrário, consolida-se através das competências e dos conteúdos discursivos em que o atributo individual é sua mais cara vitória e conquista. Alunos com os melhores desempenhos diferenciam-se por meio de relações educacionais que enaltecem a liberdade em empreender, mas que são, em sua essência, processos alienados.

A libertação relativa do ser humano em relação à sua dependência direta da natureza é alcançada por meio de uma ação social. Não obstante, por causa da reificação das relações sociais de produção, essa realização aparece em uma forma alienada: não como independência relativa à necessidade natural, mas como liberdade em relação às restrições impostas pelos laços e relações sociais, como um culto cada vez mais intenso à “autonomia individual”. Esse tipo de alienação e reificação, ao produzir a aparência enganosa da independência, autossuficiência do indivíduo, confere ao mundo do indivíduo um valor per se, abstraindo de suas relações com a sociedade, com o “mundo lá fora”. A “autonomia individual” fictícia passa a representar o polo positivo da moralidade, e as relações sociais contam apenas como “interferência”, como mera negatividade. A realização egoísta interesseira é a camisa de força imposta pelo desenvolvimento capitalista (MÉSZÁROS, 2016, p. 239).

Foca-se no professor, e na formação continuada, a cultura do neoprodutivismo - destacados por nós no primeiro capítulo – em que o mérito da empregabilidade, ou inovação, seria um atributo individual do aluno e também do docente, portanto, seu sucesso e também seu fracasso seriam resultado direto de suas escolhas e do uso de suas capacidades, habilidades e competência em usá-las, assim como já fazem nas

avaliações por menção. Como bem colocou Mészáros, na passagem acima, o egoísmo e sua realização individual são as camisas de forças do sistema. Por isso:

Para alcançar seus objetivos de mudança social pelo discurso, a luta hegemônica travada até aqui faz crer que o "fetichismo tecnológico", que consiste em tratar a ciência e a tecnologia como variáveis independentes e determinantes, que esconde as relações sociais que as produzem (principalmente no campo da comunicação/ educação/ trabalho) segue o raciocínio: a ciência determina a tecnologia, a tecnologia impõe o tipo de organização de trabalho, o tipo de organização de trabalho determina as qualificações e, por extensão, as exigências de ensino e da formação humana. Este raciocínio escamoteia as determinações econômico-políticas, omitindo o dado essencial: o desenvolvimento da ciência e da tecnologia depende dos poderes econômicos e políticos e as suas vinculações com o trabalho dependem de decisões oriundas do campo de políticas públicas, que devem ser submetidas ao controle democrático[...]O controle da natureza desta formação tem ficado de forma unilateral nas mãos do capital, através de instituições próprias ou instituições que o representam (CNI, Senai, Sebrae, Sesi etc), com o respaldo da mídia eletrônica e do sindicalismo de parceria ou de empresa, que têm servido à construção de um tipo particular de identidade operária no Brasil e também à produção de escassez (material e simbólica) (BRAGA, 2004, p. 12).

O autor, em sua análise, aponta para as determinantes do modo de produção que acaba imponto toda uma narrativa, inclusive no âmbito escolar, no qual esconde as reais conjunturas do processo produtivo de nosso tempo. Braga (2004) em outras palavras aponta para o fato de a formação escolar encontrar-se inerte ao discurso do fetichismo, portanto, alienado nas relações produtivas que alcançam a escola. E quem melhor que o professor para consolidar no aluno a narrativa do campo hegemônico? Dessa maneira, quem forma o docente, por meio dos cursos de capacitação, senão o capital privado através da infraestrutura do próprio Estado?

Sendo assim, a escola de capacitação do CPS tem, em nosso entendimento, como principal objetivo, a adaptação do professor a um mundo do trabalho cada vez mais virtual (ead) e concorrencial (disputa de aulas no CPS e a pontuação docente alcançada com as capacitações). Isso não significa que há um campo de disputa, onde alguns coordenadores dos cursos voltem suas capacitações para temas mais humanizadores e preocupado com uma formação de fato mais integral, contudo o que se percebe é cada vez mais uma canalização para um mundo selvagem.

Com relação ao Ead, outro elemento que valida à passagem de Braga (2004) naquilo que o autor definiu enquanto "fetichismo tecnológico", são os cursos de capacitação em Ead (Educação à distância). Cada vez mais presente na educação brasileira o Ead atropela a formação superior, sobretudo na graduação, e erguem conglomerados educacionais com capital nacional e internacional. No CPS os cursos na modalidade Ead já são oferecidos em cursos técnicos, principalmente os de rápida formação. São várias as unidades que oferecem essa modalidade de curso.

Crescimento do número de pessoas conectadas e a economia com profissionais da educação estão entre os principais motivos do Ead.

Na formação de professores do CPS o Ead é há tempos utilizado e a grande maioria dos cursos de capacitação é ofertada a distância mesmo em cursos presenciais, com atividades que são realizadas em plataformas digitais. Além da questão econômica, principal elemento do Ead na educação como um todo, realizar capacitações a distância voltada a professores passa por questões muito mais profundas que somente a dimensão econômica.

A respeito deste tipo de ensino, todos os entrevistados demonstraram preocupações quanto a seu uso no ensino básico, muitos ponderaram inclusive que o Ead na graduação enfraquece o ensino por se tratar de uma formação básica de nível superior, entretanto a maioria dos entrevistados acredita que esse tipo de ensino será ainda mais utilizado no país. Quando perguntamos sobre a contribuição do Ead para a educação como um todo, as opiniões dos docentes, coordenadores e diretores tiveram as seguintes respostas.

O ensino a distância ele ajuda, mas depende da disciplina de cada um. Eu estou fazendo pós a distância, mas se eu não tiver a disciplina de que aquele dia eu tenho que entregar aquela atividade e pensar: “Ah, não, vou fazer tudo final de semana”, eu vou acabar me enrolando (DOCENTE, 2).

Quem tem disciplina é bom, para os alunos do ensino médio não acho que seria possível. Quem é profissional, que tem maturidade, e quem tem necessidade, é uma solução principalmente pelo custo, pra quem ainda não tem uma formação básica, ou uma relação profissional é complicado (DIRETOR, 4).

Ele pode ser uma possibilidade numa formação extra, num complemento. Agora, numa formalidade, a sociabilidade dentro do espaço escolar faz realmente toda a diferença. Dentro desse contexto, um estudo EAD, ele é muito solitário, mesmo que ele tenha lá um tutor ou alguém a direcionar, ele ainda assim quebra essa parte da sociabilidade né. Isso é muito importante para a construção do conhecimento (COORDENADOR,4).

De maneira geral, as preocupações com a disciplina no processo de estudo em um eventual curso a distância sempre acabam aparecendo nas falas, seja de professor, diretor e/ou coordenador. Essa preocupação passa necessariamente pela experiência acumulada desses profissionais, inclusive enquanto cursistas em capacitações ofertadas, ou não, pelo CPS. A fala do coordenador (4) nos parece a mais crítica com relação a uma possível Ead para o ensino básico, podendo chegar no ensino médio a partir da reforma realizada em 2017. Sociabilidade e orientação, segundo a coordenadora, seriam pressupostas da educação básica. Para outros diretores o uso da Ead é relativizado.

Fundamental, veio para ficar, ferramenta extremamente importante, hoje usufruindo EAD, mas precisa ser melhor estruturado, não se pode jogar toda uma carga de um curso para ser feito em casa, fora da instituição com a quantidade de horas exigidas destes cursos, tem que ser mais na realidade, se a pessoa faz este curso a distância é pelo fato de não ter uma facilidade para o deslocamento até a instituição, de ter um horário fixo para o curso, é assim não consegue tocar no trabalho. Mas o EAD é fundamental, eu diria que será a escola do futuro (DIRETOR, 1).

Gosto do EAD, acho que é uma boa saída, a locomoção hoje em dia é complicada, questão de tempo e custo, ter essa oportunidade é boa. A forma de organização para conseguir o curso a distância, é um aspecto a mais de qualificação para quem faz o curso, facilita bastante coisa (DIRETOR,3).

A fala na posição de gestor da educação, sobretudo pública e profissional como é o caso, revela um discurso em consonância com o mercado de cursos Ead. Palavra como “facilidade”, “locomoção”, “flexibilidade” e “veio pra ficar”, aparecem não somente nas falas dos gestores e nas reuniões pedagógicas, mas também nas propagandas de instituições particulares cada vez mais presentes na educação brasileira.

Nossa crítica à educação a distância repousa onde ela constrói, em médio prazo, a possibilidade de ruptura, criando descontinuidade nas relações sociais e na passagem para as novas gerações de todo o conhecimento acumulado pela humanidade, sendo agora, por meio da Ead, absorvido na frente de máquinas frias, cujas emoções não são sentidas, nem sequer por meio de *emojis*. Neste sentido;

Continuidade diz respeito aos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos que fazem parte da cultura e que são considerados pelos homens como necessários de serem apropriados pelos jovens das novas gerações, a fim de permanecerem “vivos” ao longo da história, garantindo a reprodução do gênero humano (aspecto da conservação). Neste último sentido, considerar a continuidade característica da educação significa compreender a educação como uma mediação ontologicamente necessária para a formação e desenvolvimento do indivíduo enquanto membro pertencente ao gênero humano, tendo como meta valores que sintetizam as necessidades e as possibilidades do ser social (DARCOLETO, 2009, p. 124).

A Ead, mesmo em cursos de formação de professores, contribui para o fortalecimento da narrativa hegemônica, do “fetichismo tecnológico” em que muitas das vezes não há nada de novo, apenas a frieza da máquina e os conteúdos fechados em pacotes, apostilas, com respostas prontas, inaugurando *call center* da educação, de um lado alunos e de outros tutores. Nosso posicionamento vai ao encontro de alguns professores ouvidos.

Sou crítico ao EAD, acredito que ele se concilie com cursos, com capacitações, com um aprimoramento de algo que já foi construído presencialmente. Então acho que o ensino a distância como se vem falando em graduação a distância, ela é insuficiente e os alunos que frequentam esses cursos perdem o contato

humano, com o coletivo, com a orientação presencial e então eu sou crítico ao EAD. Ele é uma forma de pensar neoliberal que barateia os custos com a educação, joga a responsabilidade direto com o indivíduo. E a gente vê isso no Centro Paula Souza, vê isso com a criação da Univesp, os boatos de fechamento de cursos presenciais na tríade de Unesp, USP, Unicamp. Então acredito que o EAD tem que ser pensado com cautela, ele é um complemento, não pode ser considerado fundamental (DOCENTE, 5). Grifo nosso.

O EAD eu acho bom para uma segunda formação da pessoa, a primeira formação tem que ser presencial. Se for alguma coisa extra para complementar, até vai, mas aparecer fazendo parte da grade curricular e contando, eu acho isso uma forma de redução de custo. Não pode se negar esse direito do presencial (DOCENTE, 7).

O EAD ainda tem pontos que precisam ser analisados, minha questão maior é a da formação, por que como o aluno sai e já entra num curso EAD? Sendo que ele não foi preparado nem para fazer a leitura de um texto, como interpretar um bom texto. A questão de suprimir materiais, um livro clássico que é importante ele saber, então são coisas que me preocupam na questão do EAD. E é uma forma de baratear e sucatear a educação, não tenho dúvida disso (DOCENTE, 9). Grifo nosso.

O Brasil é o líder mundial em ensino EAD, eu vi uma pesquisa aí, perante as outras ações é uma vergonha. Estados Unidos, por exemplo, não aceitam esse modelo de educação, mesmo eles sendo capitalistas, líderes em tecnologia e em processos. Porque eles sabem a importância do professor, do aluno em sala. O Brasil ser líder em ensino EAD é uma vergonha, porque não está valorizando o professor, a sala de aula, eu acho que esse contato professor aluno é importante, acho que a primeira graduação o aluno deveria fazer presencial. Na escola ele está se preparando para ser um cidadão, se você está tirando isso dele, o cara vai chegar numa empresa e não vai saber nem se comportar. O primeiro contato hoje com o adulto é na escola, se você colocar matéria EAD, você está criando uma criança mimada, se o cara for chegar numa entrevista não vai passar ou vai durar três meses porque não sabe se comportar (DOCENTE, 11).

Horrível, eu já tentei fazer alguns, mas eu não consigo, eu acho que o ensino a distância não é para todo mundo, é para alguns. Nem todo mundo se adapta ao estilo e eu sou muito prática. Então, eu acho que a praticidade da sala de aula, de estar ali mostrando como funciona é muito melhor do que a distância, que você fica relaxado (DOCENTE, 15).

As falas dos professores são de preocupação com a Ead. Essa ocorrência pode ser atribuído a alguns fatores: o geracional, em que a maioria vem de um modelo de educação mais calcado a presença física da escola, do professor e do material de ensino; na preocupação com a formação humanizada e profissional, seja na graduação ou mesmo no ensino básico; e, por fim, no profissional se levarmos em conta o enxugamento de cargos docentes que uma educação à distância pode acarretar em uma eventual rede de ensino de educação básica. Recebendo ou não informações sobre o ensino de Ead, há professores favoráveis à sua implantação

Eu acho ótimo, muito prático. Depois que eu descobri o EAD, eu só faço meus cursos assim, a licenciatura que eu fiz, minha pós. Acho que tem que ter sim investimento e o Centro Paula Souza deveria dar para gente um curso de

capacitação, um curso de especialização de EAD, porque vai chegar uma hora que vai ter modalidade EAD na educação, então acho que é muito válido (DOCENTE, 16).

Todavia são falas que raramente são ouvidas, mesmo o docente sendo agente fundamental na construção de qualquer projeto e/ou reforma educacional, denotando que, sob a égide do capital e do modelo societário neoliberal – como bem definiu o docente (5) em sua fala – o professor é estrategicamente colocado de lado e seu trabalho diminuído em importância, em seu lugar erguem-se material apostilado e avaliações externas, desvalorizando assim seu papel. A educação Ead não leva em conta que:

Ao nos apropriarmos da cultura humana, e nos tornarmos humanos, necessitamos de objetos, pessoas, instrumentos que nos proporcionem estabelecer relações com a vida social, fazer parte dela, assim como nos apropriarmos de tudo o que foi produzido pela geração anterior. Por isso a importância do outro neste percurso. É o outro mais experiente que permitirá à criança conhecer o uso dos instrumentos conforme estabelecidos socialmente (UMBELINO, 2012, p. 11).

Com isso não queremos uma volta ao passado, ou mesmo proteger cargos frente aos avanços tecnológicos, inevitáveis no modo de produção capitalista, e sim enfatizar a importância do trabalho docente mesmo em um ambiente tecnológico e cada vez mais flexível. A conservação aqui defendida, em favor da escola pública, laica, gratuita, para todos e presencial, está enquanto patrimônio da humanidade. Estabelecer uma formação continuada aos docentes nos moldes do CPS é, em nossa interpretação, uma tentativa de habituá-lo a uma ferramenta que num futuro próximo poderá ser o único contato dele, professor, para com seus alunos.

É por meio da “internalização” das acepções capitalísticas que os indivíduos acabam convencidos de que os valores e as metas do capital são seus próprios valores e metas e de que o lugar e a função que ocupam na sociedade, mais precisamente, numa determinada classe, é “natural” (MÉSZÁROS, 2005). Realizando-se desse modo, com vistas a formar o homem para servir ao capital, bem como garantir a manutenção da sociedade vigente, a educação exerce o papel de uma mediação de segunda ordem, pois distante de se preocupar com a formação de um homem emancipado, integral, o que só pode ocorrer por meio das mediações de primeira ordem – não alienadas (DARCOLETO, 2009, p. 95).

Ainda não sabemos ao certo o caminho que a educação à distância tomara no Brasil, e nem quais modalidades de ensino serão mais afetadas. A realidade hoje são cursos de curta duração ou graduações rápidas. Em ambos os casos a qualidade é muito questionada, apesar da facilidade de acesso por parte da população aos cursos

Ead. Na formação de professores do CPS esse tipo de ensino já é maioria dentre os cursos oferecidos, e cada vez mais cursos técnicos são ofertados à distância. Há o grande facilitador em atender mais pessoas, com menos mão-de-obra qualificada, formando mais técnicos para o mercado de trabalho. Na educação básica, seu uso é visto, pela maioria dos profissionais entrevistados, enquanto uma ferramenta que atrapalharia o desenvolvimento dos alunos.

#### **4.1.3. Avaliações externas e a política de bonificação no CPS**

Um dos principais mecanismos de controle das redes de educação na atualidade em todo o mundo são os sistemas de avaliações externas. É não é difícil entender as razões uma vez que há comparação entre os diferentes sistemas, dentro ou fora de um país a nível internacional. Essas avaliações são comparadas através de índices, o mais famoso deles é o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

Consideramos avaliações externas aquelas que são produzidas fora do alcance e controle escolar e do professor, muitas vezes ficando a cargo da escola e do corpo docente somente a mera aplicação.

São avaliações que medem a suposta qualidade do ensino entre os países participantes com o intuito de debater e formular políticas públicas que subsidiem melhoras nos sistemas que apresentarem um desempenho abaixo do esperado ou mesmo abaixo da meta proposta.

Nessas avaliações os conhecimentos em matemática e português são os carros chefes. Só a partir de 2009 as competências e habilidade em ciências começaram a ser consideradas. Note que palavras do cotidiano das empresas estão presentes nos discursos, como “metas”, “qualidade”, “competências” e “habilidades”. O PISA é uma avaliação exclusiva para o ensino fundamental, considerado pelo Banco Mundial o principal nível de ensino e em que as políticas públicas precisam agir com mais atenção.

No ensino médio a principal avaliação no país é o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). O ENEM tem seu início na primeira metade dos anos de 2000 e, a partir de 2004, começa a ser formulado enquanto um vestibular para a grande parte das universidades brasileiras, públicas ou particulares. No estado de São Paulo a principal avaliação realizada é o SARESP (Sistema de Avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo). Nesta avaliação, e segundo a secretaria de educação do estado de São Paulo, atenta-se que:

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série

do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2018).

Por meio dos resultados das avaliações do SARESP é construído um índice da qualidade da educação pública do estado de São Paulo que serve para medir a qualidade do ensino e estabelecer as metas para os próximos anos ou ciclos. É por meio dos resultados de cada escola que se realiza o cálculo em valores em forma de bônus que cada um dos servidores fará jus.

Nesse sentido, na rede de ensino técnica do estado de São Paulo, tanto o ENEM como o SARESP são avaliações em que os alunos são comparados, tanto entre si, por meio de suas notas individuais, principalmente no ENEM, como também a comparação entre outras unidades do CPS e, mesmo do CPS, com a rede pública regular de ensino. Esse ranqueamento<sup>26</sup> nas unidades de CPS, apesar de não existir oficialmente, é constantemente utilizado como parâmetro de qualidade entre as unidades e entre o CPS e as demais redes de ensino públicas e particulares. O próprio CPS divulga, por meio de sua assessoria de comunicação, os melhores desempenhos das unidades do CPS.

As avaliações externas aplicadas nas unidades do CPS são avaliações que não passam pela elaboração dos docentes e algumas nem mesmo os resultados ficam na escola, como é no caso do SARESP. Avaliações em forma de olimpíadas (cada vez mais comum nas unidades), simulados realizadas por empresas que oferecem cursinhos preparatórios, universidades e faculdades públicas, além do ENEM, são as principais e que em todas as Etec's visitadas contavam com pelo menos três dessas modalidades.

Muitas vezes essas avaliações são usadas como menção bimestral por parte dos docentes. Isso é narrado como um facilitador à medida que libera o docente de uma parte da sua atividade. A elevada burocracia no seu exercício, o excesso de alunos, a cobrança por melhores resultados e a facilidade em avaliar o aluno por meio de provas externa a unidade são elementos que podem ser usados como determinantes para se compreender esse fenômeno neoliberal nas escolas públicas.

A respeito desses dois pontos: avaliações externas e ranqueamento das unidades de ensino, questionamos os docentes, coordenadores e diretores a respeito da visão de cada um sobre o tema e o que isso acarretaria na melhora em suas respectivas atividades. Na fala de algum dos docentes sobre o tema, essas avaliações são em certa

---

<sup>26</sup> Relação com as unidades de melhor desempenho no ENEM, no anexo B.



medida encarada enquanto um instrumento válido para se medir a qualidade do ensino, já para outros são avaliações estranhas ao cotidiano da unidade.

Então, tenho conhecimento de que vai ter, mas eu acho que o feedback delas são ruins. Então eu sei que o aluno tem dificuldade porque vem um número. Mas aonde que ele tem dificuldade? No que? E se é para gente ter essa avaliação como base, eu acho que o professor tem que participar de algum tipo de capacitação a respeito delas, para gente saber do que é tratado, a gente só sabe o que vai ter nessa prova quando chega, o Saresp por exemplo. E depois a gente só sabe o número, mas o que esse aluno errou a gente não sabe, então seria interessante que essas avaliações externas acontecessem num primeiro momento e num segundo momento. No primeiro momento, lá no primeiro quando o aluno está entrando, depois lá no terceiro quando ele está saindo, para a gente saber se a gente conseguiu produzir algum efeito nesse aluno. Porque só saber no terceiro ano o que o aluno sabe ou não e eu só fico sabendo no ano seguinte? Não vai adiantar em nada porque eu não consigo mais interferir nesse aluno (DOCENTE, 8).

São avaliações que mascaram, a gente sabe que ela tem um propósito de encontrar culpados, esse é o olhar que a gente acaba tendo. A gente realiza um bom trabalho no micro espaço, mas infelizmente no macro espaço, que é de onde vem essas releituras maiores, acaba de alguma forma piorando algumas escolas, que as vezes tem um nível de aprendizagem bem produtivo, mas por conta dessa visão, por conta dessa sociedade em classes, por conta dessas conjecturas que são feitas através desses vários índices que eles vão mapeando a sociedade, infelizmente essa avaliação acaba a contribuir para denegrir e não para ajudar, porque não vê sua realidade como deveria ser vista (DOCENTE, 9). Grifo nosso.

Eu acho que simulado de Enem, tem que ter, aqui foi feito, mas na verdade era o vestibular de uma faculdade meia boca, achei que não foi legal, foi péssimo aquilo, essa é uma questão. Saresp, eu acho que quando você chega no ensino médio é um reflexo de uma vida e quando você chega aqui, você tenta tirar leite de pedra, o aluno já vem com alguma deficiências, etc. e tal. Então eu não sei se é o caminho correto e eu acho que o Saresp, primeiro que não acrescenta muita coisa ao aluno, segundo que impacta no nosso bônus, o que eu acho que não deveria impactar, porque vai além das nossas forças, assim como a evasão no modular, eu discordo que tenha que impactar no bônus do professor. Então assim, eu questiono essa questão de avaliações externas que vem preparada e você tem que aplicar, eu acho que a educação tem uma meta gigante para motivar o aluno, o aluno deveria gostar de participar disso...eu questiono, eu não enxergo que isso reflita no conhecimento do aluno (DOCENTE, 13).

Essas três falas por parte dos docentes representam o que a maioria ouvida compreende com relação às avaliações externas. Com relação ao SARESP, a falta de retorno nos resultados é a maior queixa, já com relação ao ENEM e as olimpíadas, parece não haver a mesma relação, ou seja, os docentes não enxergam nessas avaliações um mecanismo de controle de suas atividades ou de construir no discente a cultura da disputa na tentativa de deixar em evidência domínios de matemática e português em comparação com outras áreas do conhecimento, apenas uma docente pontou essa questão.

Agora o que eu acho, deveria ser mais focado em outras áreas também, é muito segmentado, a OBMEP, por exemplo, é só matemática e eu não vejo nada voltado para a língua portuguesa, para geografia, inglês. Então que fosse algo não especificamente para inglês ou para português, mas que fosse em conjunto (DOCENTE, 3).

Tenho conhecimento dessas avaliações, acompanhamos isso. Inclusive o Enem é hoje uma diretriz do nosso trabalho, não tem como escapar e dizer que a gente está construindo cidadãos, estamos produzindo também pessoas preparadas para o vestibular, com certeza. O Saresp está relacionado à parte financeira da escola, com o bem-estar coletivo, com a visualização da unidade dentro do centro, passa por tudo isso (DOCENTE, 5).

Dos docentes que ouvimos e que não trabalham diretamente com o ensino propedêutico, os mesmos desconhecem essas avaliações, muitos só conhecem o ENEM por se tratar de uma avaliação que serve para adentrar em universidades públicas e particulares de todo o país. A docente três (3) traz para a discussão um elemento importante no que se refere às avaliações externas, o fato de disciplinas como português e matemática serem quase que exclusivas, incluindo a questão das olimpíadas de ambos os componentes. Como mencionamos no primeiro capítulo, as Diretrizes Curriculares Brasileira foram fortemente influenciadas pelas orientações de organismos internacionais em que a formação para o mercado se sobressai em comparação à formação humanizadora. Dessa forma, raciocínios lógicos e boa comunicação são elementos básicos para a formação da mão-de-obra dos países.

O docente cinco (5) é enfático em frisar que uma das avaliações externas, no caso o ENEM, se posta como uma das diretrizes do trabalho docente. Mais do que a formação para o mundo do trabalho ou exercício da cidadania, é uma avaliação voltada ao vestibular que baliza sua atividade. Já com relação ao SARESP o docente argumenta que esta avaliação está voltada a política financeira da escola e sua posição dentro da rede do CPS. Outros poucos docentes veem nas avaliações externas uma boa iniciativa.

Todo o método de avaliação externa eu acho que tem um método positivo. Porque você precisa de uma amostragem grande para ter uma média aritmética dos alunos, então é positivo ter uma avaliação externa. Claro que é sempre difícil trabalhar com uma avaliação externa (DOCENTE, 7).

Sim, eu acho interessante. Tem olimpíada de matemática, de física é bom que vem com uma outra visão. Eu coloco as minhas questões na prova, eu acabo viciando. Agora quando vem outra pessoa é uma coisa diferente, tem uma outra coisa e para eles que vão fazer Enem e vestibular é bom ter contato com outros tipos de avaliações, não só a minha (DOCENTE, 11).

A fala do docente onze (11) abarca bem uma das principais consequências das avaliações externas em unidades de ensino, a ênfase em componentes que atendem a formação para o mercado, como por exemplo as olimpíadas de matemática; a

comodidade com seu trabalho docente, dentre eles a elaboração de avaliações para além de testes e perguntas e repostas, e, por fim, o condicionamento da educação, aqui usado a palavra “viciando”. São todos elementos que a médio e longo prazo ajudam a distanciar o professor de sua principal função: transmitir o conhecimento acumulado pela sociedade de forma livre.

Entre os coordenadores e diretores, as avaliações externas são vistas sob uma visão diferente dos docentes e no geral são entendidas como uma boa ferramenta para se medir a qualidade do ensino.

O Saresp acho que é o maior, tem aquelas Olimpíadas de Matemática, de Ciências, mas que a gente nunca recebe os resultados. Do Saresp acho que há uma demora em passar os resultados para a Etec, como a cobrança é totalmente desvirtualizada, acho péssimo porque não temos o modelo do que eles cobram e aí só vem o aluno e vem o resultado: “Olha vocês ficaram abaixo da nota em matemática”. A gente não tem a prova, a gente não tem o gabarito para corrigir com o aluno, eles simplesmente aplicam e vão embora. Eu acho ruim, mal trabalhado (COORDENADOR, 1).

Essas avaliações que o estado manda para os alunos são interessantes nessas questões de políticas públicas educacionais. Não teria uma bola de cristal para saber aonde direcionar a verba na questão da educação, então ao meu ver, elas são viáveis sim. Eu sei que há uma vista negativa em relação a apresentação dessas provas, mas ao meu ver elas são viáveis porque vai facilitar o gerenciamento das políticas públicas educacionais, tão precisas. Como eu vou saber como está o andamento, como eu vou saber ao mesmo tempo igualar certos componentes, os assuntos oferecidos nesses componentes. Então eu sou favorável, acho necessário (COORDENADOR, 2). Grifo nosso.

Tenho e é mais para o Médio que o pessoal faz Olimpíadas. Estou conhecendo agora que entrei nesse universo de Médio. Eu acho que é interessante porque o aluno as vezes tem muito a visão da avaliação da escola e na escola a gente sabe exatamente o que se está ensinando, então ele aprendeu isso, eu vou perguntar isso. Agora quando vem essa avaliação externa, meio que avalia a escola também. “Poxa, será que eu estou ensinando mesmo tudo que vai ser cobrado?”. Acho que é bem importante (COORDENADOR, 6).

Com relação à avaliação do SARESP a não devolutiva é uma reclamação frequente, tanto de docentes e coordenadores, entretanto entre os coordenadores parece haver uma visão (pelo menos entre aqueles que questionamos) de que esse tipo de ferramenta é, no geral, voltado ao processo de ensino e aprendizagem. O coordenador dois (2) destaca que com elas o gerenciamento das políticas públicas voltadas à educação fica mais precisa. O coordenador (6) não mostra preocupação, diferente de nós, com o caminho que as políticas públicas educacionais vêm sendo trilhado e nem o real objetivo do gerenciamento das ações e resultados, tão pouco se questiona em quais meios e com quais recursos os professores desenvolvem seu trabalho. Neste ponto, nos parece que Libâneo (2012) tem razão ao afirmar que entre as principais pautas para a educação neoliberal são:

Privatização, obrigação de resultados e prestação de contas, qualidade da educação, gestão, reformas curriculares, padrões educacionais, profissionalização docente, responsabilização dos professores pelos resultados de desempenho dos alunos, agrupam as principais pautas das políticas educativas neoliberais: ênfase na qualidade da educação, protagonismo do setor privado, a autonomia da escola e dos agentes, a avaliação e prestação de contas, a competência e a eficiência (p. 3).

Essa perspectiva parece ser facilmente corroborada na fala do coordenador nove (9).

As faculdades geralmente procuram para fazer simulados. Tenho também um projeto externo de orientação profissional que é bem interessante para direcioná-los ao mercado de trabalho, que são alunos do terceiro ano. E fora isso o Saresp que é obrigatório por eles serem alunos de escola pública. Eu não acho que seja (no caso de Saresp) um índice, porque apontar é uma questão, mas o que se faz com o dado que se aponta é que a gente não vê muito resultado... investimento em cima daquilo que é apontado (COORDENADOR, 9). *Grifo nosso*

Parcerias com universidades particulares que visam na verdade um aluno bem preparado desde o ensino médio, com uma carga de conhecimento propedêutico e profissional é o real objetivo dessas instituições quando realizam “gratuitamente” simulados em unidades do CPS. São futuros alunos, futuros bolsistas que podem alavancar a instituição dentro de um mercado cada vez mais voraz.

Os diretores parecem estar mais azeitados com práticas avaliativas externas à unidade escolar, porém a crítica ao SARESP permanece, assim como entre os docentes e coordenadores.

Para nós algumas avaliações como o ENEM são bastante satisfatórias, porque tem o perfil de ser do próprio interesse do aluno, outras como SARESP que não temos o feedback já entregue ao aluno, esse aluno fica vago até na interpretação e na resolução e não sente interesse em executar. O ENEM reflete porque o aluno está procurando uma colocação na faculdade (DIRETOR, 1).

Eu acho muito bom. O Rendimento do Enem nós tivemos um bom rendimento. Só o SARESP que não, na minha visão eu não concordo, devido a essas questões de políticas organizacionais e governamentais, essa eu não aprovo. Tem que existir um parâmetro. Pra saber se tá bom como parâmetro. Acho que serve como parâmetro sim (DIRETOR, 2).

Eu não acho legal, não tem retorno, SARESP é muito simples, ninguém tem acesso as provas, vem sempre em cima da hora, existe algumas avaliações com 96 questões para o aluno, com o termo muito específico da gestão que eles não entendem, e sendo assim respondem de qualquer forma (DIRETOR, 4).

A prova do SARESP parece mesmo não agradar na rede do CPS, pelo menos entre os servidores com quem entramos em contato mais direto. As principais queixas são: primeiro a falta de retorno dos resultados das avaliações e quando chegam já estão sistematizadas em índices demonstrando se a escola alcançou as metas daquele ano e sua comparação com outras unidades; e, segundo a falta de uma avaliação mais abrangente, que incluía outros componentes, diminuindo o foco em português e matemática. Sobre essas avaliações padronizadas e estranhas aos domínios do corpo docente. Assim:

A dimensão cínica da proposta imperativa de avaliação – sem que se busque processos de equalizações efetiva das condições em que se dá o ensino e das mínimas condições econômico-sociais da maioria dos alunos – se escancara quando se promete prêmios às escolas que forem melhor sucedidas. É preciso perguntar: que critérios definem o que é uma escola bem-sucedida cognitivamente, social, política, culturalmente? Quem define os critérios e mediante que métodos tais critérios são definidos? Seria, por acaso, a rede de escolas do Banco Bradesco, que na última campanha eleitoral aparecia nos horários nobres de televisão como escolas-modelos? Que controle democrático tem este tipo de experiência? (FRIGOTTO, 2013, p. 81).

As avaliações externas acabam colaborando para aquilo que (SAVIANI, 2007) destacou para o uso que a hegemonia econômica, política e do mercado faz das principais teorias pedagógicas, arrancando seu caráter da formação humanizada, forjando uma escola pronta para atender aos desejos do mercado ao encontro das novas bases do atual modelo produtivo de acumulação flexível.

Avaliações padronizadas podem estreitar as possibilidades de conhecimento, tanto por parte do aluno como também por parte do professor, uma vez que hierarquizam práticas pedagógicas, engessando o conhecimento a um único objetivo. Assim se privilegia apenas o conhecimento cobrado nas provas, não abarcando os aspectos econômicos, sociais e culturais que cada comunidade escolar carrega. Constrói-se, portanto, toda uma força tarefa canalizada para certos tipos de conhecimentos e certos tipos de respostas, e, por que não, certos tipos de condutas.

Essas ferramentas, resultado direto de políticas educacionais do ideário social neoliberal, desempenham um papel fundamental em interiorizar nos indivíduos, inclusive nos docentes, as relações sociais reificadas. A respeito, entende-se que:

Além de reproduzir em uma escala ampliada as múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade também é responsável por produzir e reproduzir o quadro de referência dos valores, dentro do qual os indivíduos particulares definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalisticamente reificadas não se perpetuam automaticamente. Elas são bem-sucedidas nisso apenas porque os indivíduos particulares “interiorizam”

as pressões exteriores: eles adotam as perspectivas globais da sociedade de mercadorias como se fossem os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações (MÉSZÁROS, 2016, p. 266).

Nos sistemas educacionais essas interiorizações que fortalecem a hegemonia da classe dominante no seu aspecto da narrativa, do discurso e na divisão social do trabalho, chegam até o aluno por meio de vários mecanismos, muitos externos ao espaço escolar, entretanto, o lugar da fala que o docente ainda resguarda em sua atividade, legítima, se assim o docente se comportar e aceitar, o fortalecimento de práticas capitalistas como bem coloca o autor. Ele, o docente, não fica imune a esse processo, seja perdendo cada vez mais espaço ou mesmo seu lugar de fala dentro das instituições perante a sociedade, que cada vez mais o desprestigia. Além das avaliações externas, as avaliações internas que medem sua prática docente são indícios dessa interiorização, alocando o trabalho docente no mesmo patamar de um atendimento *online*, robotizado, passível de receber uma nota.

Outros dois elementos de controle para a docência no CPS são: as políticas de bonificação e o ranqueamento das unidades de ensino. O primeiro é uma política oficial da instituição que, por meio de cálculos, que envolve desde a quantidade de falta dos funcionários até a o índice de perdas de alunos (que ocorre principalmente nos cursos modulares técnicos) chegam a um valor que pode alcançar até um salário e meio (1,5), valor que podia ultrapassar os três salários até 2014. Já o ranqueamento das unidades de ensino não se trata de uma política oficial do CPS, entretanto é prática corriqueira, principalmente nas avaliações do SARESP e ENEM.

Com relação à política de bonificação, os servidores entrevistados, seja docente, coordenador e diretores apresentaram, no geral, um posicionamento contrário à sua implementação, colocando a possibilidade do valor incorporar-se aos rendimentos mensais. Neste aspecto da bonificação, as relações capitalistas no âmbito escolar parecem, pelo menos no CPS e entre os entrevistados, não contarem com seu apoio.

Sinceramente eu não entendo muito a forma como funciona a bonificação, sei que durante todo o ano letivo nós somos cobrados a garantir melhores resultados, por conta dessa bonificação. A entrega dos PDT's dos PPG's e toda essa burocracia gira em torno disso. Mas acredito que essa ideia da bonificação, ela sombreia a ideia de uma melhoria salarial justa (DOCENTE, 5).

Eu não acho legal, preferiria que fosse incorporado no salário. Eu não trabalho por bônus, eu trabalho pelo meu salário. "Se você trabalhar bem, no final vai ter um bônus", não acho que tenha que partir desse princípio tosco. Mas é claro que eu não vou me negar a receber (DOCENTE, 7).

Olha, é ótimo receber esse bônus, mas eu acho que não deveria ter. Nosso salário deveria ser digno o suficiente para não precisar ter esse bônus, pega

esse valor que a gente vai receber ao longo do ano e incorpora no salário do professor. Até porque se hoje eu for aposentar, eu vou aposentar com um tanto, mas seu incorpora essas coisas no salário já aumenta a minha aposentadoria. É interessante porque é o que temos para hoje, mas eu acho que não deveria ser uma política a ser incentivada. Política a ser incentivada deveria ser aumentar o nosso salário, melhorar nossas condições de trabalho (porque a gente ainda tá no céu, tem Etec que está em condições piores de laboratório e essas coisas), mas eu acho que deveria ser revisto em alguns pontos isso (DOCENTE, 8).

Eu acho que é uma coisa boa para o professor, e eu acho que se o professor tiver um aumento de salário, ele não iria ficar preocupado ou muito focado na bonificação. Porque você iria ter aquele seu salário base igual o Instituto Federal, lá professor ganha o valor da aula independente da carga horária dele, aquele valor é x, se ele tem uma carga horária de 10 ou de 15 aulas, então para ele o bônus é nulo. Então acho que o Centro deveria ser assim também, se tivesse um salário fixo, não em cima de carga horária. Eu acho que o bônus seria importante, mas o professor não iria ficar dependente do bônus. As vezes a gente fica ali economizando o ano inteiro para poder comprar no bônus, isso é horrível para o professor, muito frustrante (DOCENTE, 16).

A bonificação é considerada confusa, em sua formulação e aplicação aos servidores, outro ponto seria a incorporação dos valores do bônus ao salário dos docentes e demais servidores, entretanto, a lógica dessa política é agradável ao viés da acumulação flexível em que o trabalhador é individualizado em suas ações, podendo ser penalizado ou então bonificado de acordo com os rendimentos individuais. Assim cria-se uma pressão interna nas relações e força-se a responsabilização pelo desempenho na lógica neoliberal: vigilância pelos pares. O capital, aos poucos, dispensa controle vertical e assume um horizontal. Há muito de conhecimento e senso crítico por parte dos docentes em não perceber que a bonificação é uma ferramenta para não ser incorporada aos ganhos salariais, uma vez que a proposta defendida vai justamente de encontro com as políticas neoliberais de individualização, mérito pela empregabilidade, capacidade, habilidades e competência, características marcantes do neoprodutivismo, pois:

No sistema capitalista estruturado de modo antagônico, sua reprodução implica na produção e reprodução de um “indivíduo isolado e reificado”; isso por que, sob o comando do capitalismo, a atividade vital é desumanizada, subordinando-se ao princípio do “ter” em detrimento do “ser”; ou seja: nesta sociedade, os indivíduos trabalham para “ter” coisas as quais garantem a sua sobrevivência e, nesse sentido, a reprodução do capital (DARCOLETO, 2009, p. 63).

As políticas de bonificação e ranqueamento das unidades só reforçam a alienação no trabalho docente, construindo no sujeito o prazer em ter coisas por meio da docência em detrimento do ser professor. Esse fato fica mais evidenciado quando mesmo entre a maioria contrária às políticas de bonificação encontramos docentes favoráveis.

Eu acho que é algo bem válido, sempre quando você tem uma bonificação de resultado é algo que, quer ou não estimula, afinal é dinheiro, todos precisam de dinheiro. Eu gosto do que eu faço, mas eu ganho. Não acho que é algo que é feito com uma coerência muito clara, então é uma bonificação por resultados. Mas quais são os resultados? O que é analisado? Uma das coisas que entra é a questão do Saresp, mas se o foco da escola era para ser mercado de trabalho ou outra coisa, fica uma coisa meio subjetiva. Esse cálculo é meio subjetivo, não trata exatamente os resultados positivos. É importante, mas eu acho que é malfeita (DOCENTE, 10).

O docente é favorável a política de bonificação, destacando a questão do valor pago ser bom para todos e que todos trabalham por dinheiro, algo elementar dentro do sistema capitalista, porém o mesmo questiona os métodos que o CPS utiliza para se chegar aos índices e, por consequências, nos valores que cada servidor tem direito. Levanta uma interessante análise sobre o SARESP ser aplicado no CPS ao passo que a própria instituição defende uma formação voltada ao mercado de trabalho.

Poderia ser uma incoerência caso o SARESP não fosse mais uma evidência de que a formação básica escolar é sempre voltada ao mercado, seja na escola de formação propedêutica ou na rede técnica de ensino. Ambas existem para atender, em última instância, o mercado e não a formação para o exercício da cidadania, sendo as avaliações externas atreladas a seus resultados nas políticas de bonificação.

Por fim, mas não menos importante, um outro ponto que consideramos preocupante dentre as condutas administrativas usadas pelo CPS é o fechamento ou continuidade de seus cursos levando em consideração para tanto o número de alunos formados ao final do ciclo de três anos para o ensino médio integrado, ou três semestres para os cursos técnicos/modulares. Há no CPS uma deliberação em que determina a interrupção de novos vestibulares caso alguma das metas não sejam atingidas, dentre elas: os cursos precisam apresentar uma procura de pelo menos 1,5 candidato por vaga e formar, no mínimo, 25 alunos, considerando um total de 40 vagas para ambos os casos. A portaria nº 2517 de 05 de abril de 2019 estabelece que:

Quando a inscrição no Ensino Técnico (presencial e semipresencial) não atingir a demanda 1,5 candidato/vaga, o curso será objeto de estudo pela UEMT para sua implantação. Nesse caso, a abertura sendo indeferida, o candidato terá sua inscrição automaticamente remanejada para a 2ª opção indicada, quando o mesmo indicar a 2ª opção. Caso a 2ª opção indicada pelo candidato não atinja a demanda 1,5 candidato/vaga, o curso será objeto de novo estudo pela UEMT para sua implantação.

Quando a inscrição do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA e dos Cursos de Especialização não atingir a demanda 1,5 candidato/vaga, o curso será objeto de estudo pela UEMT para sua implantação (CEETEPS-GDS, 2019).



As exigências citadas podem gerar uma instabilidade no trabalho dos docentes, mesmo para aqueles com contratos indeterminados. A carga horária do docente pode ser reduzida de um semestre para outro, ocasionado prejuízos em seus proventos, ou mesmo o desligamento do docente frente a instituição, uma vez que os contratos são estabelecidos em regime celetista e por hora/aula.

Posta-se, portanto, como uma medida mercadológica, impondo a escola, e ao docente, a tarefa em buscar, semestralmente, novos candidatos, e, uma vez matriculados, a tentativa de permanência acaba recaindo também no docente, mesmo quando os motivos da desistência ou trancamento da matrícula por parte do aluno serem de cunho pessoal e/ou profissional.

Em um mundo que a mercadoria é mais importante e tudo tem seu valor de troca, o aluno é o futuro desse mercado capitalista cada vez mais global e concorrido. O docente forma um potencial consumidor, que o conduzirá a inserção na divisão social do trabalho e, assim, na produção de mais alienação.

Alienação é um conceito dinâmico: um conceito que necessariamente implica mudança. A atividade alienada produz não só a “consciência alienada”, mas a “consciência do ser alienado” [...]O “educador”, que também precisa ser educado, é tão parte da sociedade alienada como qualquer outra pessoa. Sua atividade, que consiste em uma conceitualização mais ou menos adequada do processo real, não é “atividade não alienada”, em virtude do fato de que ele, a seu modo, está consciente da alienação. Na medida em que ele é parte da alienação, ele também tem necessidade de ser educado (MÉSZÁROS, 2016, p. 167).

E qual melhor mecanismo para educar um ser alienado de suas relações de trabalho em uma sociedade de classes, em que o dinheiro é a razão do mundo, que a política de bonificação? Assim o ganho, ou não, passa a ser uma responsabilidade de cada unidade coagindo a escola, e seus servidores, a continuar com a interiorização das políticas pública educacional orquestrada pelo capital e suas agências internacionais.

Essas interiorizações estranhas à formação humanista, prega no ambiente escolar o neotecnismo agora em esferas da sociedade antes controladas exclusivamente pelo Estado, a exemplo: saúde, segurança, educação e transporte público. Todos serviços tomados pelos prestadores de serviços e, portanto, passíveis de avaliações, responsabilização individual e bonificação dos resultados. Nesse sentido, privilegiam-se os resultados, não importando as condições que esses se deram, priorizando o quantitativo, em que o currículo é entendido por conteúdo, o ensino por informação transmitida e a aprendizagem por informação absorvida (CUSTÓDIO, 2006).

As avaliações externas nas unidades escolares postam-se como ferramentas de controle, mascarando a falsa autonomia que as escolas teriam com as políticas educacionais e de cunho neoliberal. Na verdade, o que se objetiva com essas avaliações é uma padronização rígida da gestão e dos currículos, orientados de cima para baixo, focando naquilo que mais interessa ao mercado. Há, portanto, juntamente com o ranqueamento e provas tipo SARESP e ENEM, uma responsabilização dos gestores e docentes quando alguma unidade da rede de ensino não alcança metas estipuladas, não levando em conta as características e a cultura que cada escola carrega, tão pouco as condições mínimas de infraestrutura.

#### **4.1.4. O docente frente a formação discente no CPS: formação de tempo integral e a formação para o trabalho**

Três componentes fundamentais para explorar o trabalho docente em qualquer rede de ensino são: o tempo gasto com a formação; os componentes formadores; além do objetivo da formação. Nas escolas particulares é mais fácil supor que em sua grande maioria é voltada a formação de gestores, com grande ênfase aos principais vestibulares do país. Essa realidade é mais fiel em colégios com altas mensalidades em que o aluno não é preparado, em hipótese alguma, para a execução do trabalho, disso deriva o motivo de poucos colégios técnicos voltados a esse segmento social.

Na rede técnica de ensino do estado de São Paulo não é fácil compreender qual, ou quais, seriam os objetivos formadores da rede. Para explorar esses assuntos se faz necessário compreender o breve histórico que o ensino técnico passou nas últimas décadas. Apesar da histórica dicotomia que o ensino propedêutico e técnico passaram, principalmente durante a ditadura civil/militar e mesmo nos governos de FHC, é somente a partir de 2004, por meio do decreto N° 5154/04 que ficou garantido a junção das duas modalidades de ensino<sup>27</sup>.

Essa junção buscou sanar uma lacuna histórica, de procurar um caminho para um ensino menos estratificado pela origem social – ensino técnico voltado à classe trabalhadora e ensino propedêutico as classes mais privilegiadas – em um ensino mais próximo a formação politécnica, ou mesmo, no horizonte utópico, a escola única de Gramsci. Redes técnicas de ensino foram prontamente as mais atingidas pelo decreto, incluindo o CPS que até então oferecia cursos com matrículas separadas entre o núcleo comum e a formação técnica. O Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) é um modelo

---

<sup>27</sup> Sobre o decreto N° 5154/04, primeiro capítulo item 1.4.3: O ensino técnico durante os governos socialdemocratas.

que passa a existir a partir de 2004. Vamos explorar o trabalho docente no CPS buscando um entendimento desse e de outros questionamentos.

A rede de ensino técnica do estado de São Paulo sempre teve uma preocupação voltada à formação de mão-de-obra especializada, especificamente para o setor industrial e agropecuária. A partir das décadas de 1970-80 e com as mudanças nos padrões produtivos auferidas pela 3ª Revolução Industrial e sua flexibilidade produtiva, os cursos no CPS passam a se preocupar em atender demandas agora ligadas ao que se habitou chamar de terceiro setor.

Esse novo funcionário precisa dar conta tanto dos aspectos técnicos, ligados diretamente a suas funções, como também demonstrar capacidade, habilidades e atitudes rápidas, eficientes e de acordo com a estética corporal e linguística. Para tanto a educação propedêutica, sobretudo, a matemática e o português, ganham valores nesse mundo fluido e flexível.

O ensino de tempo integral no CPS abarca tanto a formação geral, propedêutica quanto a formação de nível técnico, com aulas de segunda a sexta durante sete (07) horas por dia, em média. Nesse tipo de ensino o aluno obtém duas formações em uma única matrícula e sua denominação “ensino de tempo integral” se diferencia da formação integral, como foi aqui discutida no primeiro capítulo deste trabalho. Contudo e, diferentemente do aluno do ETIM, o professor do CPS não dispõe de um cargo na instituição, tão pouco lhe é garantido uma jornada mínima de trabalho. Muitos trabalham em mais de uma unidade, chegando em casos extremos de até quatro diferentes unidades de ensino no CPS, quando não acumula cargos em outras redes de ensino, públicas e/ou particulares. Muitos docentes ainda dividem o tempo em sala de aula com suas ocupações específicas, como engenheiros, contadores, arquitetos etc., esses mais comuns nos cursos modulares e na parte técnica do ensino integrado ao médio.

Esse fato, do docente não se dedicar exclusivamente ao CPS ou ao menos de uma jornada mínima, enquanto que uma parte considerável dos alunos fica o dia nas unidades, gera, no nosso entendimento, um descompasso frente aos objetivos pedagógicos da educação de tempo integral. Libâneo, em passagem que utilizamos no primeiro capítulo, chama a atenção para essa diferença entre escola de formação integral e de tempo integral, destacando que:

Educação integral é um conceito ampliado de educação, enquanto que a escola de tempo integral é um tipo de organização escolar vista como supostamente capaz, dentro das políticas educacionais atuais, de realizar a educação integral (LIBÂNEO, 2014.p. 4).

O ETIM no CPS enquadra-se na escola de tempo integral, que tem por objetivo manter o aluno institucionalizado o dia todo, no caso do CPS, na mesma unidade de ensino. Contudo o tempo de horas não garante uma educação mais abrangente e nem é essa a pretensão do CPS, todavia a não dedicação do docente de maneira integral na unidade ou mesmo com uma jornada mínima rompe, em nosso entendimento, com qualquer perspectiva de educação integral, mesmo em cursos de tempo integral. Assim o docente não vivência sua unidade de ensino, mas seu aluno sim.

Entre os docentes o ETIM é uma experiência nova também, pois apenas a partir de 2004 e nos anos que sucederam, que essa modalidade se estruturou no país em algumas poucas redes, sobretudo voltado ao ensino médio. No que diz respeito à modalidade de ensino do ETIM, perguntamos aos docentes como cada um entende, do ponto de vista pedagógico, a formação que essa modalidade atende.

Eu acho que ela atende uma demanda do mercado, tem essa função, mas é complicado falar assim, porque os alunos do ensino médio tem um rendimento maior do que os do Etim e, no geral, não sei se é porque eles estão focados no vestibular, mas eu tenho uma preocupação maior com a educação, do Etim eu não percebo muito isso, é uma impressão minha (DOCENTE,7).

Então, a modalidade Etim eu gostei bastante porque o aluno tem a vivência do ensino médio e da questão do trabalho que é uma coisa importante. Então, ele sai com uma profissionalização para ter uma chave para o mercado de trabalho. Então, essa formação é bastante legal para ele ter uma noção de como ele pode ou não contribuir para a sociedade, a partir das práticas de administração ou informática, além da aplicação do ensino médio nessas disciplinas já mais profissional. Particularmente eu vi uma diferença muito grande (DOCENTE, 9).

O Etim, do jeito que ele é hoje eu sou contra, porque eu vejo que há uma mistura de componentes. Eu sou a favor que nos dois primeiros anos ele tivesse a base comum e no final a parte técnica, aí até no final ele poderia escolher uma área que ele quisesse. Mas o que está sendo feito hoje, eles entram aqui 7h30, saem 15h30, há uma mistura de componentes, no fim do dia eles estão cansados, então eu sou a favor do Etim, mas não da estrutura que ele tem hoje. Eu acho que ele deveria ou voltar como era anos atrás, eu acho que eles fizeram o Etim para segurar a evasão dos modulares da tarde. Mas o Etim não é ideal (DOCENTE, 11).

Eu acho que o Etim é bom, porque pelo menos o adolescente não está na rua fazendo besteira, está dentro da escola e tem que ter mais investimento. Tem que ser umas aulas mais dinâmicas, porque para segurar essa molecada dentro da sala de aula, prender atenção deles, você tem que ser malabarista, fazer umas aulas diferenciadas. Igual o professor de biologia pode levar eles para fazer o jardim sensorial, que é um jardim que ao invés de eles ficarem só na sala de aula falando de planta, eles vão lá colocar a mão na terra, mexer, as aulas têm que ser assim. O professor de química leva eles para fazer amaciante, para fazer cândida no laboratório. Então, eu acho que o ensino integral é ótimo, porque tira o aluno da rua, da marginalidade e ele precisa ter investimento, a gente tem investimento na cadeia para um bandido, por que não vai ter para o adolescente, para o aluno (DOCENTE,16).

Aos docentes não fica muito claro a quem é, e a quem serve a modalidade do ETIM. O docente sete (7) traz uma visão bem crítica, destacando o viés tecnicista, enquanto que o docente onze (11) deixa claro que a maneira como são distribuídos os componentes ao longo do curso não o agrada e pode, em seu entendimento, contribuir para que o curso perca o foco uma vez que o mesmo mistura diversas formações ao longo dos três anos. Já o docente dezesseis (16) chama a atenção a um ponto positivo do aluno do ETIM, o de frequentar o dia inteiro a escola e que com isso, sua ocupação seja exclusiva, diminuindo os índices de marginalidade. Tal leitura é bem particular e simboliza o momento atual da sociedade brasileira e sua preocupação com segurança, sendo a escola o principal mecanismo de “salvação” de futuros e possíveis marginais.

Essa interpretação carece de um enfoque mais científico, contudo esclarece que no país, para uma boa parcela da sociedade, incluindo professores, a escola é um lugar de proteção social diante da realidade que boa parte dos jovens, sobretudo jovens da periferia, estariam cotidianamente expostos.

Já no que se refere ao tipo de formação que o CPS oferta em seus cursos, destacando o ETIM, os docentes apresentam, assim como o curso, uma confusão frente a uma formação cidadã e uma formação para o mercado.

Principalmente no aluno de Etim, eu tento mesclar a formação acadêmica, pensando num futuro de faculdade, porque aqui por ser uma região pobre, ir para a faculdade é um passo relativamente grande[...]Tem esse lado, mas o lado pessoal, eu trabalho assuntos que são pertinentes para o Enem, vestibular, mas também o lado pessoal, que muitas vezes não é cobrado, mas que eu acho importante, questão de drogas e outros fatores para crescimento de vida (DOCENTE, 10).

Eu queria que falasse outras coisas, por ser uma escola técnica, é tudo muito voltado para o técnico e as vezes o núcleo comum eles não dão muita importância. E o interessante é que no final disso tudo, eles vão tudo prestar Enem. É muito contraditório, eu falo para eles abrirem os olhos, caso queiram entrar numa faculdade, mesmo que seja uma que acompanhe o curso técnico, não esqueçam do comum, porque ele que é pedido no Enem (DOCENTE, 15).

Eu estou formando profissionais que têm capacidade de atuar no mercado de trabalho, porque assim, dos alunos que eu dou aula na enfermagem, 70% deles saem daqui empregados, a maioria sai até antes de terminar o técnico. Mas nem todos, porque a maioria já é casado e tem mais de trinta anos, então esses aí são um pouco mais complicados porque tem que pensar na família, os mais jovens, a maioria sai daqui com objetivo de fazer faculdade, já entra no ensino superior. Mas assim, 70% já sai trabalhando (DOCENTE, 16).

As duas primeiras falas, dos docentes dez (10) e quinze (15) respectivamente, destoam da última, docente dezesseis (16), muito na perspectiva de formação. Enquanto os dois primeiros são docentes que atuam em cursos modulares e também nos integrados, o docente dezesseis (16) leciona somente nos cursos modulares, de

rápida duração e mais voltados para a inserção de técnicos no mercado de trabalho, sendo uma formação bem específica e de alta empregabilidade.

Nos docentes dez (10) e quinze (15) a preocupação com a formação mais ampla, do ser humano e cidadã divide atenção com a avaliação do ENEM e a inserção dos alunos em cursos superiores. Essa visão é compartilhada e colocada de maneira mais crítica quando o docente destaca que: “uma formação profissional, mas no sentido de uma cidadania desvalorizada, uma criticidade desvalorizada e mais voltada a formação técnica para formação de serviços e não formação dos cidadãos pensantes” (DOCENTE, 15).

Notamos que a formação de tempo integral proposta pelo CPS avançou pouco naquilo que acreditamos enquanto ser uma escola única de formação politécnica, em que a preparação para o trabalho não está separada da formação cidadã, filosófica e artística, defendida por Gramsci.

Por fim, a formação do aluno no CPS, tanto nos cursos modulares e no ETIM, leva em consideração uma formação adestrada às necessidades do mercado, especialmente ao terceiro setor e aos imperativos de competências e habilidades que um prestador de serviço necessita. Para tanto, a cultura do empreendedorismo e visões consideradas inovadoras são essenciais, cerca de 90% de todos os cursos e todas as modalidades ofertadas no CPS há os componentes curriculares “gestão empresarial” e empreendedorismo”. Independente do setor ou mesmo do enfoque do curso, esses componentes estão presentes. Qual o objetivo desses componentes senão o de se constituir nos discentes, desde o ensino médio, maneiras e formas dos mesmos enquadraram-se em linguagens, assuntos e comportamentos, cobrando de cada um posturas de pessoa jurídica, de dono de si mesmo, da liberdade que o sistema impõe aos indivíduos, mas que também pode ser interpretado enquanto:

Libertação relativa do ser humano em relação à sua dependência direta da natureza é alcançada por meio de uma ação social. Não obstante, por causa da reificação das relações sociais de produção, essa realização aparece em uma forma alienada: não como independência relativa em relação à necessidade natural, mas como liberdade em relação às restrições impostas pelos laços e relações sociais, como um culto cada vez mais intenso à “autonomia individual”. Esse tipo de alienação e reificação, ao produzir a aparência enganosa de independência, autossuficiente e autonomia do indivíduo, confere ao mundo do indivíduo um valor per se, abstraído de suas relações com a sociedade, com o “mundo lá fora”. A “autonomia individual” fictícia para representar o polo positivo da moralidade e as relações sociais contam apenas como “interferência”, como mera negatividade. A realização egoísta interesseira é a camisa de força imposta pelo desenvolvimento capitalista ao ser humano, e aos valores da “autonomia individual” representam sua glorificação ética (MÉSZÁROS, 2016, p. 239).

A existência humana, desde a adolescência e em alguns casos no ensino fundamental, prepara o indivíduo para um mundo cada vez mais aberto aos negócios, as transações financeiras e trocas comerciais. Entende-se que é uma sociedade presa à liberdade do indivíduo ter e sua capacidade em acumular. Esse acúmulo passa pelo conhecimento, pelas competências, experiências, capital e bens.

Na adolescência o indivíduo tem uma enorme capacidade de desenvolver vivências pessoais que vão lhe servir para toda vida. A construção do gênero humano, portanto, passa necessariamente por essa fase da vida, onde dúvidas, curiosidades e questionamentos ajudam a moldar o indivíduo, desenvolvendo pensamentos abstratos em uma fase da vida de transição (ANJOS e DUARTE, 2017). Sendo assim a cultura de se educar para o mercado interiorizando nos adolescentes práticas capitalistas deixa de lado uma formação mais abrangente e humana, capaz de construir nos indivíduos consumos próprios ao gênero humano, como arte, filosofia, empatia ao próximo, para se moldar uma espécie de *homo economicus*, isso ainda na adolescência, por meio de uma construção histórica do capitalismo e seu impacto, através do universo mercantil na vida das pessoas.

A expansão e generalização do universo mercantil causa impacto não apenas na realidade das “coisas materiais” como também na materialidade da consciência. É assim que os indivíduos, na medida em que introjetam o valor mercantil e as relações mercantis como padrão dominante de interpretação dos mundos possíveis, aceitam – e confiam – no mercado como âmbito e que, “naturalmente”, podem – e devem – desenvolver-se como pessoas humanas. No capitalismo histórico, tudo se transforma em valor mercantil (GENTILI, 2013, p. 215).

Uma evidência dessa construção perversa na formação do aluno no CPS são os grêmios estudantis e seu controle para finalidades específicas e que interessam a gestão e a saúde financeira das unidades. Desde a promulgação da Constituição de 1988 a atividade de grêmio nas unidades escolares é prática comum ao regimento das redes, com o objetivo de fortalecer as relações democráticas entre os discentes. No CPS o estatuto no grêmio preconiza, dentre outras finalidades,

melhorar a qualidade de vida e da educação dos alunos da referida unidade escolar sem qualquer distinção de raça, credo político ou religioso, orientação sexual ou quaisquer outras formas de discriminação[...]o Grêmio promoverá ações na área social, cultural, esportiva, educacional e política, podendo realizar eventos, cursos, debates, palestras, campeonatos, concursos e quaisquer outras atividades ligadas a suas finalidades<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> CEETEPS. Estatuto do grêmio. Disponível em: [http://www.portal.cps.sp.gov.br/cetec/geslinf/gremio\\_estudantil/gremio.asp](http://www.portal.cps.sp.gov.br/cetec/geslinf/gremio_estudantil/gremio.asp). Acessado em: 08.04.2019.

Não obstante os grêmios nas unidades do CPS muitas vezes são controlados para finalidades específicas, exemplo, a organização e divulgação de festas abertas à comunidade.

Limitar uma organização coletiva e eleita pelos alunos, feito os grêmios, a organização de festas para arrecadar fundos para a saúde financeira da escola, medida que deveria ser de inteira responsabilidade do Estado, configura não somente enquanto uma prática repugnante, como também uma condicionante aos alunos envolvidos, criando uma cultura organizativa no espaço escolar que poderá, em um futuro, ser utilizada pelas empresas ou usada para fins empreendedores dos alunos, ou seja, na origem o grêmio teria por finalidade fortalecer as relações democráticas no ambiente escolar, na prática, por meio de suas ações circunscritas à organização de festas para arrecadar fundos a escola, se mostra como mais uma ferramenta de controle por parte da educação voltada ao mercado.

O indivíduo deve estar apto – sempre – a aprender aquele instrumental (o qual está em constante modificação) que a lógica de produção capitalista lhe impuser. Nesse sentido, é correto afirmarmos que a educação se torna uma mediação (de segunda ordem, obviamente) fundamental para colaborar para o processo de formação do indivíduo com vistas a atender as necessidades do mercado, ou seja, o indivíduo é entendido como sendo aquele que deve se adaptar a esse mercado (DARCOLETO, 2009, p. 135).

Festas juninas, da primavera, *halloween* são comuns nas unidades do CPS e são, na maioria das vezes, abertas à comunidade. Essas festas arrecadam um valor com a organização, dividido, nem sempre de maneira párea, entre o grêmio e a APM (Associação de pais e mestres), fonte financeira importante para a saúde das unidades ao longo do ano.

Com relação à APM, questionamos os diretores ouvidos a respeito dessa fonte de recursos. “Ultimamente é o que gera a escola principalmente nas demandas mais emergenciais, na manutenção do prédio, a APM é fundamental, a verba que o centro manda para o tamanho da escola é um pouco a quem da realidade” (DIRETOR, 1). Além da APM é citado o programa do governo federal, dinheiro direto na escola: “Ela é vital. É importante porque têm algumas coisas, pra gente ganhar e pra gente resolver, a APM da escola auxilia muito” (DIRETOR, 2). Outro ponto em que a APM aparece é com relação à autonomia em seu uso. Enquanto o dinheiro que as unidades recebem é quase sempre destinado para fins específicos, com a APM a gestão tem mais autonomia, podendo assim realizar um uso do recurso mais flexível. “É a única fonte que temos de recursos livres, as únicas em que posso direcionar com autonomia” (DIRETOR, 3). Em outro caso a APM aparece como principal verba: “Se não fosse a



APM estaria perdido – Importância total. Tenho 70% da nossa verba é da APM” (DIRETOR, 5).

Em outra unidade, que fica em um município industrializado e localizada em um bairro de classe média na região metropolitana de São Paulo, a APM ganhou outro *status*. Na fala do diretor da unidade;

Fundamental, 46 pais fazem parte. Recentemente, eu estava de férias quando criaram um evento, e estavam com dificuldades, eu então me dediquei em ajudá-los, conseguimos vender 920 convites, a consequência de tudo isso é a transparência com os pais, quando eu assumi o cargo fui realista com as condições que se encontrávamos naquele momento, e conforme foi passando o tempo nos estabelecemos positivamente, em 1 ano e meio pagamos uma dívida de 33,500 mil com rifas, e outras formas, e hoje 2 anos depois somos bem estruturados, com 4 pilares, financeiro, comunicativo, eventos, e técnica (DIRETOR, 5).

Nesse exemplo a APM estruturou-se muito por conta da participação e envolvimento dos pais, isso tudo considerando o nível socioeconômico que a escola atinge com os familiares de seus alunos, maioria de classe média com filhos oriundos do ensino fundamental de escolas particulares. Sem dúvida um caso que se posta enquanto exceção, mas que denuncia mais uma vez a carência em recursos financeiros nas unidades de ensino do CPS, especialmente, quando não estão localizadas e não atingem bairros e classes mais privilegiadas economicamente. A desresponsabilização por parte do Estado frente à manutenção das escolas, onde as mesmas são levadas a criarem mecanismos cada vez mais diversificados de ganhos complementares para cobrirem gastos, é mais uma das inúmeras influências que o modelo neoliberal vem atuando na gestão pública.

Ampliar a visão de uma educação voltada unicamente para o mercado, retirando aquilo que é mais comum aos seres humanos, sua capacidade de criar mediações artísticas, filosóficas e também produtivas e com autonomia, seriam caminhos de políticas educacionais na busca de uma educação não somente de tempo integral, mas integral de fato.

Para tanto, não só a concepção de formação precisaria ser revolucionada, mas também, e, sobretudo, no CPS, a forma de contratação dos docentes modificada. A contratação por hora/aula significa hoje precarização da docência, assentando esse profissional de ensino em uma situação, por décadas, de instabilidade tanto profissional e afetiva com sua escola, como também econômica.

Do contrário, o que se percebe nas unidades de ensino é determinante para uma formação vinculada ao mercado, ou mão de obra qualificada e barata frente ao desemprego estrutural e a maiores concorrências, mascaradas por meio de práticas

pedagógicas reificadas pelo modelo hegemônico. Tais aspectos, cria nos discentes a cultura de iniciativas de liberdades individuais para empreender e inovar, como se isso bastasse para resolver e inserir a população, principalmente a jovem, enquanto cidadãos consumidores, pois é disso que se trata, formar futuros consumidores.

Ao longo do capítulo o objetivo foi o de averiguar ferramentas pedagógicas utilizadas na rede de ensino do CPS em suas unidades técnicas que fortalecem aquilo que chamamos aqui de mediações de segunda ordem, tipicamente capitalista e alienadas. Para tanto, exploramos a categoria mediação pelo viés crítico utilizando como referencial teórico Mészáros e sua teoria da alienação em Marx.

Ao averiguar a rede técnica de ensino do estado de São Paulo, por meio de aproximação e vivência nos últimos anos, de documentos e notícias divulgadas pela própria instituição e, especificamente, por meio de entrevistas com docentes, coordenadores e diretores, chegamos à conclusão que a mediação escolar, que vem se consolidando, é uma formação alienada, alimentada constantemente por um viés ideológico muito forte, que adentra as unidades de ensino por meio de políticas educacionais pensadas e geridas por organismos internacionais, com total aval dos governos estabelecidos. Assim, através de uma gestão pouco democrática e muito centralizada, opera mecanismos que em sua origem são gestados pelo pensamento hegemônico estabelecido, contribuindo para uma formação que vai ao encontro das relações capitalistas de produção e organização social.

Esses mecanismos ora são internalizados nos alunos, por meio de avaliações, feiras, propagandas, mas também por intermédio dos próprios docentes e sua atividade também alienada.

#### **4.2. O espaço escolar cooptado: governamentalidade e territorialidades**

Nesse item vamos nos voltar ao espaço escolar nas unidades do CPS e como esse pode ser visto, em seu cotidiano, enquanto um espaço de disputa entre as várias possibilidades de propostas pedagógicas, mesmo sendo parte de um território institucionalizado e organizado por uma rede estadual de ensino técnico vinculada à secretaria de tecnologia do Estado de São Paulo.

Consideramos que o espaço escolar institucionalizado é constantemente vigiado e essa vigia se dá por alguns canais que vem se mostrando bem eficiente a manutenção de um Estado que propaga a liberdade em desenvolver habilidades e competências, desde que sejam práticas aos processos técnicos e produtivos do trabalho.

O controle do conteúdo a ser trabalhado durante o ano letivo, os registros informatizados que cada docente realiza aula a aula, as reuniões pedagógicas, as

inserções de coordenadores e orientadores educacionais, e, em alguns casos, diretores no decorrer das aulas, fazem parte da proposta pedagógica nas unidades escolares do CPS e podem ser, dependendo da unidade, aplicadas em seu cotidiano.

Nas unidades do CPS é corriqueiro acontecer palestras e oficinas oferecidas por instituições internacionais (transnacionais), como descrevemos ao longo do deste capítulo. Consideramos que essas medidas veem ajudando a consolidar no CPS a cultura do empreendedorismo servil, da inovação voltada ao mercado de trabalho e a construção de mais acumulo de capital. Isso passa, necessariamente, pelas políticas educacionais de cunho neoliberal que moldam corpos flexíveis para um mercado cada vez mais competitivo e escasso a mão-de-obra, sobretudo nos países considerados não desenvolvidos.

Todavia, como mencionamos no começo desse item, consideramos o espaço escolar enquanto um território em disputa, sobretudo no que diz respeito as possibilidades pedagógicas que podem ser desenvolvidas no dia-a-dia escolar por parte de docentes que vislumbre uma formação mais humanizada.

No CPS avaliamos que há poucos canais que podem ser considerados espaços de disputa. As aulas em si com certeza entra nesse rol uma vez que, como colocado pela maioria dos docentes ouvidos, há, ainda, uma autonomia com relação ao seu andamento, mesmo com o cerceamento imposto pelo currículo (bases tecnológicas), pelo controle on-line das atividades (NSA) e pelas intersecções que acontecem durante o ano letivo que acabam, muitas vezes, inviabilizando as aulas em forma de palestras e oficinas voltadas, quase sempre, ao mundo corporativo.

Feiras culturais e a semana Paulo Freire, que acontecem uma vez ao ano em todas as unidades, além das feiras tecnológicas, podem ser considerados também espaços de disputa na medida em que projetos e oficinas propostas e desenvolvidas, tanto pelos docentes e também pelos discentes, dependendo dos temas e sugestões, entram para aquilo que consideramos ser caminhos alternativos dentro das regras e daquilo que é mais corriqueiro nas unidades do CPS. Dito isso, entendemos a escola enquanto um espaço em disputa, mas que pelo peso institucional e relevância nos últimos séculos, se posta enquanto uma microterritorialidade que a todo tempo faz parte daquilo que Foucault definiu como espaços da governamentalidade.

A intenção aqui não é a de aprofundar os debates a respeito da definição do conceito de governamentalidade, desenvolvido por Foucault na segunda metade do século XX, ou da categoria de território, dentro do âmbito da ciência geográfica, e sim, o de averiguar as políticas neoliberais na rede de ensino do CPS e como esses dois conceitos nos auxiliam no entendimento do trabalho docente nesta instituição.

#### 4.2.1. A governamentalidade nas unidades do CPS

Esse debate se faz necessário uma vez que a nova razão do mundo - definida nessa tese enquanto neoliberalismo - é operacionalizada por meio de regras e condutas orquestradas nas redes de comunicação mundial, mas que são sentidas no chamado “espaço banal” (pegando emprestado o termo utilizado pelo geógrafo Milton Santos para designar o espaço do cotidiano vivenciado pela maioria da população).

A produção do espaço nacional é, cada vez mais, disposta aos gostos e padrões de organismos internacionais por meio de uma modernização ocidental que tem o mercado como grande trunfo do poder. É por meio dessa conduta que os Estados nacionais são levados a não mais controlar militarmente sua população por meio da força, como assim foi durante boa parte da história da humanidade, e, sobretudo, durante a consolidação do capitalismo enquanto modo de produção global. Ou seja, controlar as populações por meio da vigia (o Big Brother de 1984), mas o de condicionar as populações a reagir as variadas situações dentro do esperado.

É nesse ponto que o conceito de governamentalidade, ao nosso entender, pode ser agenciado e interpretado também como um controle das populações, mas também dos territórios, inclusive dos chamados microterritórios.

Por governamentalidade, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade média nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo” (FOUCAULT, 2008, p. 143).

A governamentalidade moderna nasce para substituir o poder punitivo do príncipe pelo disciplinador, em outras palavras, o Estado agora deve ser um aparelho que ajuda e impera no sujeito uma autodisciplina, capaz de construir um ajuste aquilo que a contemporaneidade pede: sujeito de si próprio, uma necessidade de se submeter, o tempo todo, aos hábitos construídos para tornar factível o ideário do momento histórico da sociedade atual.

Nesse ideário, e a partir dos anos de 1970, o liberalismo se fundamenta como o principal hábito a ser construído nos sujeitos, o cotidiano da sociedade deve ser orientado tendo por base a liberdade, mas essa liberdade circunscrita a razão econômica do neoliberalismo norte americano. Liberdade para empreender, inovar e ser “dono de si mesmo”. Num mundo com cada vez mais flexibilidade financeira e, ao mesmo tempo, amarras populacionais, a governamentalidade precisa, cada vez mais, se tecnificar para controlar e esse controle passa pelo espaço geográfico e pelas instituições de Estado, que chamaremos aqui de microterritórios.

Para conhecer e controlar esses espaços foi fundamental a emergência de novos saberes científicos, destacando aqui a Economia enquanto ciência; demografia; saúde

pública; psicologia, e, sobretudo, a estatística, considerada por Foucault a ciência do Estado moderno. Sobre a estatística e sua importância para o conceito de governamentalidade em Foucault:

A estatística, tornar-se-á uma ciência de governo fundamental. Essa nova ciência descobre que a população tem fenômenos específicos e recorrentes de sua agregação, irreduzíveis aqueles da família. É o caso das regularidades próprias da população, tais como: taxas de natalidade, mortalidade, morbidade, endemia, epidemia, trabalho e riqueza. Quando a estatística realiza a quantificação dos fenômenos específicos da população com seus efeitos econômicos, a consequência disso é o desaparecimento da família como modelo econômico. Ainda assim a família continua sendo um segmento privilegiado da população, porque quando se quiser saber algo sobre o comportamento sexual, sobre a demografia e sobre o consumo, é imprescindível a passagem pela família (CANDIOTTO, 2010, p. 38).

Nesse aspecto, a família perde centralidade, agora o Estado deve governar a população, buscando, em tese, seu bem-estar. Essa seria então a finalidade última do governo. Para tanto o Estado moderno teve que romper com a forma que exercia o poder até então. De um poder total sobre a vida e a morte de sua população, típico dos governos absolutistas do século XV, para um poder gestável, do fazer viver e deixar morrer, traço marcante a partir da contemporaneidade (DELEUZE, 1988).

Outro traço marcante é sem dúvida a construção normativa que na atual fase de acumulação do capital, tem no Neoliberalismo o principal mecanismo de formação, controle e razão dos indivíduos. Como foi discutido nessa tese o neoliberalismo não é simplesmente um modelo econômico, como foi o liberalismo do século XIX ou o Keynesianismo durante boa parte do século XX e sim, um modelo social. Foucault traz uma leitura muito próxima dessa interpretação quanto ao neoliberalismo.

Ele (o Estado) tem de intervir sobre a própria sociedade em sua trama e em sua espessura. No fundo, ele tem de intervir nessa sociedade para que os mecanismos concorrenciais, a cada instante e em cada ponto da espessura social, possam ter o papel de reguladores – e é nisso que a sua intervenção vai possibilitar o que é o seu objetivo: a constituição de um regulador de mercado geral da sociedade. Vai se tratar, portanto, não de um governo econômico, como aquele com que sonhavam os fisiocratas, isto é, o governo tem apenas de reconhecer e observar as leis econômicas; não é um governo econômico, é um governo de sociedade (FOUCAULT, 2004, p. 151). Grifo nosso.

Enquanto um modelo de sociedade, e uma nova razão de mundo que começa a ser aplicada por volta dos anos de 1970 o neoliberalismo, assim como os modelos produtivos e econômicos que moldam a concretude da sociedade e sua relação com o espaço, necessita de uma disciplina para ser ampliado, e essa modelagem é construída por inúmeros canais dissipadores de informação: mídia, marketing, indústria cultural etc.

Porém, uma outra parte dessas modelagens determinantes a implantação desse modelo é deixada ao próprio Estado, mesmo aquele de cunho neoliberal, desnudando assim uma primeira falácia: o Estado vem diminuindo sua importância frente os arranjos sociais fruto daquilo que se convencionou chamar de pós-modernidade.

Diferentemente disso, o que há, na verdade, é um deslocamento da atuação do Estado, levando-o a estabelecer novas práticas, ciências e regulações na sociedade que o coloque ao mesmo tempo enquanto um ente regulador, que garanta os contratos estabelecidos entre os pares, principalmente quando esses pares são desigualmente dotados de recursos econômicos, habilidades técnicas e teóricas, e, mercantilizando seus serviços que a pouco eram tidos como direitos e passam então, dentro dessa nova lógica neoliberal, a servir a quem pode ser servido. Assim o Estado muda sua intervenção na sociedade, se voltando muito mais para questões financeiras que sociais.

A sociedade regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais é uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca das mercadorias quanto os mecanismos da concorrência. São esses mecanismos que devem ter o máximo de superfície e de espessura possível, que também devem ocupar o maior volume possível na sociedade. Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial. Não uma sociedade de supermercado – uma sociedade empresarial (FOUCAULT, 2004, p. 152).

Essa sociedade empresarial e, portanto, concorrencial, atinge em cheio a forma como o Estado vinha atuando na sociedade. Competindo contra todos num mundo cada vez mais escasso e obedecendo comandos e normas, o Estado tornar-se uma empresa e isso gera uma onda avassaladora sobre os direitos historicamente conquistados nas últimas décadas. Privatizam-se empresas estatais lucrativas, individualizando e privatizando assim lucros que até pouco tempo eram compartilhados, tudo isso em forma de serviços sociais, assim se coletiviza os prejuízos, por exemplo quando o estado é chamado a socorrer empresas de grande porte, sobretudo instituições financeiras usando o dinheiro do contribuinte, como foi feito pelo governo brasileiro nos anos de 1990 ou pelo governo norte americano na crise de 2008.

Para que esse ideário seja amplamente aplicado, para que cada pessoa possa gozar a “liberdade” em empreender (pois é disso e somente a isso que se trata) os indivíduos precisam, desde cedo, saber realizar essas escolhas no mundo da concorrência e do livre mercado. Na medida em que o ente estatal também se empresaria, esse jogo passa então a fazer parte de toda a sociedade e o neoliberalismo necessita que os indivíduos possam construir habilidades e competências para realizar as escolhas e participar, da melhor maneira possível, do jogo. A ideia de empresário de

si mesmo constrói, por um lado, o sujeito pós-moderno, e, por outro, retira das pessoas o sentimento de pertencimento.

É por meio da disciplina que o exercício do poder se efetua, um exercício que pode ser oculto e que não depende tanto mais do discurso do rei (líder), mas sim das normas impostas a todos, e, sobretudo, de quem vigia o cumprimento das normas e discerne daquilo que é anormal, incorreto etc. Mais do que punir, como durante muito tempo o Estado se ocupou, na contemporaneidade o mais eficaz é controlar e vigiar.

Esse vigiar é cada vez mais eficiente por conta da uniformidade técnica alcançada por meio de uma imposição política construída pela égide do meio técnico, científico e informacional. Mas é nos espaços institucionalizados que a vigia se faz mais perceptível no cotidiano, e nessa fase de acumulação flexível e financeira do sistema capitalista a escola, mais uma vez, é colocada enquanto centralidade.

Nas unidades do CPS, como vimos nesse capítulo, as ações orquestradas pelo estado de cunho neoliberal desaguam para a construção de um currículo todo pautado para a flexibilidade de corpos, despolitização do trabalho docente e na construção de ações e condutas auto reguladoras, assim o indivíduo poderia desenvolver as habilidades de auto controle, daquilo que a governamentalidade neoliberal espera dele: autocensura, habilidades múltiplas, inovação e espírito empreendedor.

Estabelecida esta distinção, pode-se perceber mais facilmente o movimento histórico da escola em articulação com a sociedade. Enquanto na modernidade desenvolve-se um aparato estratégico em torno da vigilância e da docilidade do corpo do indivíduo, na contemporaneidade busca-se uma nova estratégia voltada para o controle do cérebro, a fim de garantir um sujeito flexível, que seja empresário de si. Neste sentido, pede-se o deslocamento de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle (OLIVEIRA, 2013, p. 563).

Como também observamos nesta tese, a construção de indivíduos aptos aos novos comandos e arranjos socioeconômicos passa pela formação do docente, mas também pela perda de sua importância no cotidiano da escola, enquanto sujeito mais adequado para a transmissão e construção do conhecimento. Essa afirmação pode parecer contraditória, mas não é. Vejamos.

No CPS, defendemos aqui que está em curso os dois métodos: primeiro, os docentes são convidados a desenvolver um currículo que não é, em nenhum momento, construído ou opinado pela classe, impondo metodologias típicas do ideário de instituições internacionais, feito o banco mundial que, para tanto, os docentes são constantemente chamados a frequentar cursos rápidos definidos enquanto *capacitação docente*. Nesses cursos os professores entram em contato com toda uma literatura e prática de como trabalhar nos discentes os ideários neoliberais.

Segundo; está em curso, dentro das unidades do CPS, uma tentativa de retirada do professor de sua atividade precípua, a de lecionar, e isso vem ocorrendo de várias maneiras: seja a intromissão de atividades secundárias as aulas e absorção do conhecimento acumulado e sistematizado em forma de gincanas, feiras de negócios, olimpíadas/disputas internas, palestras com temas direcionados ao mundo corporativo etc., ou pela construção de projetos em parcerias com empresas, sobretudo transnacionais, em que o docente não participa e não tem conhecimento, só se deparando com a informação quando é impedido de lecionar frente as tarefas no qual esses projetos desenvolvidos por essas empresas pedem a participação dos alunos.

É interessante observar que os projetos são direcionados a ter alguma viabilidade econômica, ficando quase que excluído a possibilidade de se pensar soluções mais humanizadas. Um exemplo disso aconteceu em uma das unidades do CPS visitada em que foi proposto aos alunos desenvolver uma ideia de futuro, ou seja, uma ideia que fosse inovadora para a sociedade. Essa oficina foi oferecida em parceria com uma empresa transnacional.

Tendo em vista acontecimentos paralelos como a guerra da Síria, um grupo de alunos teve a ideia de criar um aplicativo que ajudasse refugiados a se estabelecerem no Brasil, garantindo dessa forma, os direitos mais básicos de um ser humano. Isso ocorreria até os mesmos terem as capacidades legais e jurídicas para se reorganizarem, e, conseqüentemente, se reintegrarem a uma sociedade de forma com que não fossem fragilizados. A ideia tinha como principal objetivo trabalhar com ONG's especializadas e pessoas que estivessem dispostas a oferecer trabalho, moradia e educação.

O aplicativo se sustentava em alguns pilares, um deles seria a não imersão dos refugiados em meios ilícitos para garantir o dinheiro mínimo de sobrevivência, reduzindo a marginalização. Outro pilar seria o de valorização da troca cultural e das experiências que uma pessoa pode carregar, e, por fim, garantir os direitos humanos a todas as pessoas. No fim a ideia não foi selecionada como finalista e muito menos cogitada. O retorno de um dos “especialistas” e responsável pela aplicação da dinâmica na unidade escolar do CPS (e representa de uma empresa transnacional) foi que a proposta do aplicativo voltada aos refugiados não tinha potencial econômico.

Nesse exemplo as intencionalidades são as de fomentar nos alunos do CPS o espírito inovador e empreendedor, típicos do ideário neoliberal, com um desvirtuamento, nesse caso, da emancipação humana que a educação pública pode fomentar nos alunos, assim, sem o conhecimento da maioria dos docentes da unidade, uma empresa dita os caminhos que os alunos devem seguir na construção de suas formações básicas.

Mesmo com a maioria dos docentes destacando que ainda gozam de autonomia para lecionar, portanto reconhecem sua liberdade de cátedra frente a instituição, o que



se esboça no CPS é, na verdade, não a intervenção do estado nas aulas, mas sim uma diminuição da importância da docência, principalmente da atividade em aula, somado a possibilidade do EAD (ensino a distância) já na formação básica do aluno durante os três anos do ensino médio, se desenha portanto um cenário em que o professor terá cada vez menos lugar de fala no cotidiano da escola.

Retomando Michael Young (2007) em “Para que serve a escola”, o autor destaca a importância de o currículo escolar ser trabalhado pelo professor com o objetivo de construir no aluno a possibilidade desse entrar em contato com o que o autor chamou de “conhecimento poderoso”:

Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas se refere ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo (p. 1294).

O tipo de “conhecimento poderoso” que o autor chama a atenção pode ser compreendido como sendo um currículo pautado no conhecimento teórico e desenvolvido para fornecer generalizações e universalidades. Um tipo de conhecimento sistematizado e independente do contexto socioeconômico da escola e do aluno (Young, 2007), capaz de dotar no indivíduo certos tipos de expertise que irá assegurar uma compreensão de mundo para além de sua realidade, esse pode ser considerado, segundo o autor, o “conhecimento poderoso”.

Pelo contrário, quando o currículo é focado somente na realidade do aluno, na socialização, ou no máximo em uma formação técnica para o mercado de trabalho, fica estabelecido o limite ao acesso do conhecimento científico, e mais, fica impedido ao aluno em se apropriar das metodologias desenvolvidas ao longo da História da humanidade e em trabalhar, junto aos professores, novas interpretações e técnicas para sua realidade. Esse conhecimento poderoso é sim trabalhado nas unidades do CPS, mas vem perdendo espaço frente a uma onda de práticas pedagógicas neoliberais que adentram a instituição sem o devido debate.

Assim, se concretizando a tendência: a da perda de espaço no ambiente escolar por parte do docente no CPS, a governamentalidade neoliberal encontraria menos resistência para aplicar suas ações num ambiente “moderno”, com aulas a distância, com formação técnica voltada ao mercado de trabalho, com agenciamentos guiados por apenas uma base ideológica, construindo novas gerações mais aptas a trabalhar dentro das perspectivas impostas pelo mercado financeiro e legitimadas pelo estado e por outros canais de informação.

Assim, esta nova tecnologia de governo, presente na sociedade atual, faz com que a escola, enquanto máquina de governamentalidade, esteja cada vez mais preocupada em formar sujeitos autônomos, sujeitos que saibam conduzir a si mesmos ou, como já foi dito, sujeitos que sejam empresários de si. Em suma, a escola atua como uma maquinaria encarregada de preparar competências que orientem os futuros sujeitos-clientes a atuarem num mundo marcado pelo mercado e pela competição (OLIVEIRA, 2013, p. 575).

Formar sujeitos autônomos naquilo que o neoliberalismo defende enquanto autonomia para escolhas no mercado concorrencial em nada tem a ver com a proposta de formação por meio de uma escola que considere as possibilidades do sujeito enquanto seres humanos, e nessa tese colocada junto a proposta de Gramsci e a escola de formação única.

Essa ambivalência da ideia de liberdade surge no neoliberalismo enquanto uma postura frente a rigidez do mundo fordista e dos governos totalitários de meados do século XX. No ideário neoliberal acreditamos que a liberdade do sujeito é seu ponto para sua completa alienação, uma vez que

o exercício da autoridade pressupõe a existência de um livre sujeito de desejo, necessidade, direitos, interesses e escolha. Todavia, sua sujeição é também uma condição para a sua liberdade: para que possa agir livremente, o sujeito deve ser antes conformado, guiado e moldado para tornar-se alguém capaz de exercer responsavelmente sua liberdade num sistema de dominação. Sujeição e subjetivação estão uma ao lado da outra. Uma é a condição para a outra (DEAN, 1999, p.165).

O que se busca é a passagem de uma sociedade de trocas de mercadoria, típicas do mundo fordista do século XX, para uma na qual todos, incluindo suas diferenças e desigualdades, seriam subordinados ao mercado concorrencial. Qual outra instituição poderia, tão rapidamente, moldar sujeitos-clientes, senão a escola?

Acreditamos que a escola seria um espaço de reprodução da governamentalidade na sociedade capitalista, a moldar sujeitos de acordo com sua base ideológica na divisão social do trabalho. Daí deriva a escola direcionada às classes abastadas com competências, habilidades, valores e, sobretudo, um currículo voltado a gerência, comandos, direção e chefia, enquanto que as escolas voltadas às classes populares ficaria limitada ao trabalho manual, ou sob a égide da 3ª Revolução Industrial, preparada para a flexibilidade, contratos de trabalho temporários, intermitentes, automatizados e preparados inclusive para o não trabalho.

Assim, se faz cada vez mais necessário vigiar todos os espaços, e o meio técnico científico contribui para esse feito. Disciplinar os corpos para um autogoverno de todos. É nesse aspecto que os micros poderes se estabelecem e perfaz, cada vez mais, a necessidade de controles normativos tornando esses espaços enquanto

microterritórios. Dentre esses microterritórios, verdadeiros espaços de controle do ser, Foucault (2008) destaca: hospitais, quartéis, empresas, presídios e a escola.

#### **4.2.2. Entre o espaço e o lugar: o território na geografia**

Entender o espaço escolar enquanto um território é ter como princípio que o território pode ser compreendido em diferentes abordagens e escalas, sendo assim um conceito multidimensional e multiescalar, denotando a complexidade em definir e compreender o conceito em questão. Todavia, mais do que explicar ou mesmo arrancar da totalidade suas variáveis de interpretação, é preciso reconhecer esse atributo multi do território, assim o pesquisador não cairá no perigo que é gastar tinta e, mesmo depois de um grande esforço, não conseguir muitos resultados em suas análises.

Haesbaert (2006), aponta para uma tentativa de sintetizar o conceito, sendo o mesmo:

[...] produto de uma relação desigual de forças, envolvendo o domínio ou o controle político-econômico do espaço e sua apropriação simbólica, ora conjugados e mutuamente reforçados, ora desconectados e contraditoriamente articulados. Esta relação varia muito, por exemplo, conforme as classes sociais, os grupos culturais e as escalas geográficas que estivermos analisando. Como no mundo contemporâneo vive-se concomitantemente uma multiplicidade de escalas, numa simultaneidade atroz de eventos, vivenciam-se também, ao mesmo tempo, múltiplos territórios (p. 119).

O autor aborda pelo menos três dimensões no seu entendimento de território, sendo a política e econômica mais ligada ao plano material e a cultural no plano simbólico e imaterial. Em trabalhos mais recentes o mesmo autor traz para a discussão uma abordagem/dimensão também natural ou naturalista. Cabe aqui contextualizar ou associar que a abordagem política do território está na gênese de sua formação enquanto categoria de análise nas ciências geográficas, sobretudo na corrente clássica e em autores como Ratzel, enquanto que o território econômico é muito utilizado pelo materialismo histórico e na luta de classes e dominação do espaço geográfico pelas classes dominantes ao longo da História humana. Já na abordagem cultural o território é associado a apropriação do espaço por grupos específicos que desenvolvem atividades das mais variadas áreas e cria assim um sentimento, pertencimento e valorização.

Ainda falando mais de História, o território na geografia passou a ser associado, ao longo do século XIX e boa parte do século XX, enquanto uma dominação do espaço através do Estado nação e de seu poderio militar, típico durante o período imperialista e colonialista que reinou no capitalismo no mesmo período.

Assim, as escalas de produção do conceito passam a ser entendidas, e até certo modo congeladas, tornando o território, muitas vezes e erroneamente, como uma construção a priori do pesquisador, tal qual acontece com a região, nesse caso com mais sentido se entendermos que a região pode ser utilizada para o planejamento de partes do território nacional ou imperial.

Nessa conjectura, a categoria espaço é relevante na medida em que as relações sociais, os meios pelo qual o ser humano se faz nas mais variadas dimensões e escalas, acontece no espaço.

Nesse sentido, defendemos que, para falar de território, primeiro, é preciso estabelecermos, com maior clareza, como estamos definindo espaço, já que é de espaço que falamos [...] estabelecemos que entre espaço e território, há o lugar, como conceito intermediário. Espaço como categoria mais ampla, lugar como conceito mais empírico, que permite particularizar e circunscrever o espaço para a pesquisa, torando-o apreensível para o trabalho do sujeito do conhecimento (TURRA NETO, 2015, p. 55).

O espaço reina enquanto categoria em permanente movimento, tanto o espaço material, das relações sobretudo econômicas na atualidade, mas também no campo das ideias, dos debates políticos, científicos, travados senão pela herança imediata da concretude, esse último um espaço imaterial.

Mézáros (2016) aponta que as mediações se estabelecem ao longo de toda a História da Humanidade e que cada momento, ou cada etapa do processo histórico, determina as possibilidades que cada um construirá, dependendo sempre da classe social a qual pertence e, do meio social que frequenta. Assim, no capitalismo, os sujeitos econômicos, base na organização social hegemônica, materializa suas ações por meio de necessidades, segundo Mézáros, alienadas pela divisão social do trabalho. Essa ação é responsável, numa etapa global de relações econômicas e uniformidade técnica, pela produção do espaço.

É assim que vemos a produção do espaço para além do âmbito material, para desvendar as intencionalidades, as ações dos sujeitos que ditam o ritmo do trabalho, do não trabalho e dos equipamentos dispostos de maneira conexa e desconexa, dependendo dos hábitos, tradições e práticas cotidianas que, por uma lado reforçam as ações e, por outro, criam, no atual momento econômico, não só diferenças, mas também desigualdades.

O “estado” representa uma situação dada dos elementos constitutivos de um território, a norma é um deles, o “movimento” se refere às forças sociais em confronto, as intencionalidades de classe e não classe em seu projeto de consolidação territorial, em um devir constante e contraditório. As determinações territoriais são processualidades histórico-espaciais reveladoras destes projetos,

intencionalidades dos sujeitos e que colocam os elementos constitutivos do território em direção à hegemonia. O movimento (as práticas socioespaciais) é que consolida e altera os estados das determinações territoriais, o que implica compreender que o território não é dado à priori, e sim que sua gênese e consolidação estão nas relações sociais que o sustentam, o que revela sua dimensão de classe – o território é uma expressão de hegemonia de classe, trata-se aqui essencialmente uma concepção classista de território (SOUZA, 2018, p. 520).

Assim, partimos do princípio que o território não é um conceito que pode ser compreendido por si, e sim por meio dos objetivos dos indivíduos e suas intencionalidades para com o projeto de sociedade que se estabelece, o projeto hegemônico de sociedade, outras categorias e conceitos. Souza (2009) em artigo que trata dos limites e de sua importância a metodologia da ciência geográfica, traz para o debate algumas contribuições.

[...] o espaço é uma projeção humana, objetivação da vida, como sentido de sua existência e os territórios são apropriações concretas exercidas por estas ações (práxis) que expressam dimensões materiais e imateriais. Esta perspectiva de associação entre território e apropriação não determina um apriorismo economicista.

Considerando a carga ideológica que essa aproximação carrega é preciso conceber esse processo de apropriação para além de uma categoria empírica de território-Estado. Esta categoria empírica erroneamente é utilizada para transformar o “território” como “categoria de análise”, ainda que veementemente se afirme que não seja esta opção assumida, é o que se expressa, o que se revela num erro metodológico (porque teórico) severo (p. 106).

Sendo o território uma apropriação, diferente do espaço, que segundo o autor posta-se como uma projeção, ele, o território, é sem dúvida um conceito fundamental para se perceber, entender e questionar o poder, mas também não o único. Sua capacidade de análise se limita a outras, ou mesmo, como o próprio autor coloca “Este erro metodológico de compreensão do território como categoria de análise se estabelece pela estaticidade que o conceito apresenta na ligação binominal/binária (território-Estado)” (SOUZA, 2009, p. 107).

O autor chama de armadilha algumas leituras de territórios na qual os sujeitos estão fora, ou então “neutros” perante as relações sociais que projetam o espaço, denotando assim a ideia de uma diferenciação que pode ser entendida enquanto naturalidade, ou então que o território seria uma apropriação pelo próprio território

A análise precisa reconhecer que se as relações sociais produzem o espaço e, por sua vez, a diferencialidade destas relações produzem o território, são as diferencialidades que evidenciam o processo de projeção espacial do capital, por alguns autores, tal projeção/aparição é denominada de “desenvolvimento” (sic). O desenvolvimento passa a ser um atributo do território (em-si) e não dos sujeitos (para-si). De uma forma invertida se apresenta esta lógica como

produtora do território e não o inverso [...] Seus quatro elementos, as relações de poder, os símbolos, as normas organizativas e a identidade subjetiva são capazes de permitir a compreensão de suas articulações e cartografias. (SOUZA, 2009, p. 112-126).

Esse caráter relacional e essa particularidade nas ações, traz a necessidade cotidiana de qualificar seu domínio, principalmente pelas mudanças que ocorrem a todo tempo no espaço, colocando o desafio da territorialidade por meio da sua territorialização. Autores como Solinís (2009) nos chama a atenção que é por meio da territorialização que surgem as qualidades do território, e sua territorialidade.

[...] a territorialização não se dá exclusivamente de uma só forma, e a territorialidade não é eterna. Ambas são sempre diferentes e dependem do tempo que as produz. Também são funções dos vínculos que as configuram e concretizam no território. Mais claramente, dependem da formação social e das relações sociais, legítimas ou não, que lhes dão forma (SOLINÍS, 2009, p. 268-269).

Gestão e conscientização são atributos da territorialidade, que pode se expressar em várias escalas geográficas tanto do ponto de vista material, como de sua gestão, como também imaterial e o sentimento de pertencimento. Assim, a dimensão política ganha vantagem quando pretendemos relacionar o conceito de território às práticas sociais estabelecidas ao longo do processo histórico e seu poder.

As territorialidades são impressões simbólicas/subjetivas das relações sociais e, portanto, produzem e são produtos dos territórios num processo cíclico. Elas representam mudanças e/ou permanências e estão ligadas às temporalidades. As territorialidades são influenciadas pelas técnicas e pelo modo de produção, mas manifestam-se na cultura, no comportamento, ou seja, nas ações de indivíduos e grupos sociais (CANDIOTTO e SANTOS, 2009, p. 323).

A forma do território entendida quase como um sinônimo de controle espacial, nos casos de Estados/Nação fronteiras, atribui a ideia de limites, ou fim de territórios para a constituição de outros, sendo, portanto, perfeitamente compreensível um sujeito poder vivenciar diferentes territórios, podendo ser material, imaterial, político, econômico e cultural.

Nessa leitura a conjuntura atual traz de novidade os territórios em redes, não que ele seja um atributo do atual meio técnico, científico e informacional, esse resultado dos avanços tecnológicos da última Revolução Industrial, mas sim o seu reconhecimento enquanto uma possibilidade de relacionar sociedade - tempo – espaço pelo prisma do poder, portanto do território descontínuo não mais no formato zona e, agora, sob a égide do grande capital.

Dessa constatação está a ideia de território rede, que para alguns autores, entre eles Milton Santos, são sítios que constituem uma parte do espaço e que mesmo sendo cada vez mais luminosos por seu aparato técnico ainda não são capazes de desaparecer com o espaço banal, aquele do cotidiano.

O território, hoje, pode ser formado de lugares contíguos e de lugares em rede: São, todavia, os mesmos lugares que formam redes e que formam o espaço banal. São os mesmos lugares, os mesmos pontos, mas contendo simultaneamente funcionalidades diferentes, quiçá divergentes ou opostas (SANTOS, 1994, p. 16)

Essa nova forma de território se faz sob a mesma lógica do processo de acumulação capitalista. Como já citado no primeiro capítulo, Arrighi (1996) demonstra como os ciclos de acumulação capitalista se deram de duas ações contraditórias e complementares: a lógica territorial feudal, mais conservadora e de garantias de ordenação territorial apropriado, e, dos mercados e como ele foi arrematando, via dominação espacial pelo viés militar, novas porções que, na origem do processo de acumulação, tinham também um controle espacial. Faziam-se territórios descontínuos Europeus em boa parte da América, África e Ásia.

Assim, os territórios redes do atual estágio de acumulação de capital, voltado as transnacionais e seus negócios em escalas globais, orquestram hoje um território hierarquizado e normativo, a serviço do grande capital numa escala global.

Mas, quem produz, quem comanda, quem disciplina, quem normaliza, quem impõe uma racionalidade às redes é o Mundo. Esse mundo é o do mercado universal e dos governos mundiais. O FMI, o Banco Mundial, o GATT, as organizações internacionais, as Universidades mundiais, as Fundações que estimulam com dinheiro forte a pesquisa, fazem parte do governo mundial, que pretendem implantar, dando fundamento à globalização perversa e aos ataques que hoje se fazem, na prática e na ideologia, ao Estado Territorial (SANTOS, 1994, p. 18).

O neoliberalismo é o outro braço dessa globalização perversa, e ambos esses braços –democracia de mercado e neoliberalismo– são necessários para reduzir as possibilidades de afirmação das formas de viver cuja solidariedade é baseada na contigüidade, na vizinhança solidária, isto é, no território compartilhado [...] Na democracia de mercado, o território é o suporte de redes que transportam regras e normas utilitárias, parciais, parcializadas, egoístas (do ponto de vista dos atores hegemônicos), as verticalidades, enquanto as horizontalidades hoje enfraquecidas são obrigadas, com suas forças limitadas, a levar em conta a totalidade dos atores (SANTOS, 1994, p. 18).

Dessa maneira percebemos uma mudança na força de dominação do território pelo grande capital ao longo dos séculos, quando consideramos que

[...] enquanto nas sociedades modernas “clássicas”, ou sociedades disciplinares, como afirmou Foucault, dominavam os territórios-zona que implicavam a dominação de áreas (a expansão imperialista pelo mundo até “fechar” o mapa-mundi em termos de um grande mosaico estatal é o exemplo de maior amplitude), o que vemos hoje é a importância de exercer controle sobre os fluxos, redes, conexões (HAESBAERT, 2016, p. 97).

Ademais, e considerando o atual movimento de globalização excludente orquestrado pelo neoliberalismo e seu ideário societário, os territórios podem estar relacionados a variadas escalas, apesar da geografia, nas últimas décadas, abonar mais ênfase em suas análises aos territórios com escalas nacionais ou internacionais, parecendo assim que no cotidiano e nas escalas locais, onde a ideia de lugar se faz presente e sentida, não ganhasse a relevância que achamos necessária. Assim, como em Foucault, quando o autor coloca para o debate a importância dos micro poderes, chamamos aqui a atenção para os microterritórios e sua relação com o espaço escolar.

#### **4.2.3. O território no âmbito do espaço escolar**

Não é muito comum encontrar trabalhos que tratem dos territórios numa escala geográfica muito reduzida, o que pode ser classificado enquanto um microterritório. Essa dificuldade pode estar atrelada ao fato da geografia se debruçar, historicamente, sobre os territórios nacionais, o binômio território/nação, ou, mais recentemente, com os territórios redes e sua relação com a globalização operacionalizada pelo grande capital e seu processo de exclusão social.

Contudo, para uma análise do que aqui é proposto, ou seja, a alienação do trabalho docente nas escolas técnicas do Centro Paula Souza (CPS), se faz necessário uma redução da escala geográfica para se compreender como essa alienação, debatida aqui no presente capítulo, pode levar a uma mudança nos arranjos espaciais e nas relações de poder, sobretudo o poder simbólico construído com o tempo e com a vivência, podem gerar certos tipos de consequências nos espaços escolares com a materialização das práticas pedagógicas típicas do mundo neoliberal. Antes, é preciso deixar claro porque estamos considerando a escola, e mais precisamente as unidades escolares do CPS, enquanto microterritórios.

Enquanto um conceito multiescalar e que tem na relação sociedade/espço mediado pelo poder, seus atributos, além de símbolos e identidade, um território precisa de outros para ser melhor compreendido. Ele pode ser ligado mais a apropriação, e assim sendo requer tempo e vivência para a formação de seus laços de solidariedade, acomodação, representação cultural e de relações de poder. Pode inclusive apresentar hierarquias, como em comunidades tradicionais ou mesmo no ambiente escolar, e,



nesses casos, atrelado a uma territorialização que pode ser sadia ao arranjo e projeção espacial que ali se materializa por meio de relações também solidárias.

A formação de um território dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação, provocando o sentido da territorialidade que, de forma subjetiva, cria uma consciência de confraternização entre elas (ANDRADE, 1995, p. 20).

Por outro lado, o território também pode ser construído pelo poder hierarquizado já em sua origem, o poder do Estado, das empresas ligadas ao grande capital, ou de organismos internacionais (veja o exemplo do Banco Mundial) e se constituir mais do que uma territorialização, pode sim, e a História mostra que de fato acontece, em um territorialismo.

deve-se ligar sempre a ideia de território à ideia de poder, quer se faça referência ao poder público, estatal, quer ao poder das grandes empresas que estendem os seus tentáculos por grandes áreas territoriais, ignorando as fronteiras políticas (HAESBAERT, 2008, p. 19).

Por territorialismo entendemos toda forma de propiciar exclusão e vazios econômicos, culturais a determinados grupos, seja estrangeiro ou mesmo minorias étnicas. Geralmente são orquestrados por movimentos conservadores e de extremo fundamentalismo naquilo que pregam. Nesse caso, os agenciamentos que se apropriam das relações sociais e fomentam um tipo de arranjo social criam territórios segmentados e com um cunho de separação e marginalização grotescos.

Apropriação e dominação desembocam, ambas, no espaço cotidiano, vivido pela maioria da população mundial, principalmente nos espaços de controle da chamada sociedade pós-moderna e as escolas são parte desse processo de adaptação de corpos e mentes. Elas criam diferentes territórios, tornando-se sujeitos, professores, coordenadores e diretores, ora mais ora menos, atores de uma dominação econômica e de um ideário social canalizado para a mera reprodução de práticas desenvolvidas por organismos que em nada tem a ver com as vivências e da apropriação do território escolar.

Assim, no nosso entendimento, a escola não somente é um território, como também um território ao mesmo tempo apropriado e dominado. Apropriado porque nela há o poder simbólico, identificação, solidariedade e identidade, isso por todos os sujeitos que nela vivem e se reproduzem, seja em forma de trabalho e/ou aprendizado. Por outro lado dominado, uma vez que a escola, seja particular ou pública, obedece a mandos padronizados e normativos, pertencendo a redes de controle, nacionais e, como vimos, internacionais.

[...] o território enquanto espaço simultaneamente dominado e apropriado, ou seja, sobre o qual se constrói não apenas um controle físico, mas também laços de identidade social. Simplificadamente podemos dizer que, enquanto a dominação por um grupo ou por uma classe traz como consequência um fortalecimento das desigualdades territoriais sociais, a apropriação e construção de identidades territoriais resulta num fortalecimento das diferenças entre os grupos, o que, por sua vez, pode desencadear tanto uma segregação maior quanto um diálogo mais fecundo e enriquecedor (HAESBAERT, 2006, p. 210).

As escolas são territórios e são lugares afetivos, paisagens afetivas e simbólicas, mudando com o tempo de sujeitos, mas continuando no consciente das pessoas. São também espaços normativos, dos objetivos econômicos e de determinantes sociais dependendo do período histórico ao qual consideramos. São territórios do estado, uma vez que por eles são controlados e financiados, e, dependendo da base ideológica do governo que controla o estado no momento, são elas, a escolas, prolongamentos do território em rede do grande capital. O próprio Estado, agora voltando nossas análises para uma escala geográfica maior e mais tradicional, é

um território do capital, se transforma na mesma proporção em que se alteram as lógicas e formas de reprodução do modo burguês, e que a “lógica do capital” (financeiro) também se encontra mediada pelo Estado, seja no âmbito das dívidas públicas, dos fluxos cambiais, como nas regulações e desregulações sobre o capital financeiro/patrimonialista (SOUZA, 2016, p. 64).

O CPS contava com 221 escolas em 2018, tendo mais que dobrado de tamanho de 2002 a 2017, e essas novas unidades fazem parte da rede de ensino técnica do estado de São Paulo, ampliado pelas lógicas do capital privado apoiado no Estado, como vimos no segundo capítulo, assim

Ocorre que, como cada nó de um território descontínuo é, concretamente e à luz de outra escala de análise, uma figura bidimensional, um espaço, ele mesmo um território (uma favela territorializada por uma organização criminosa), temos que cada território descontínuo é, na realidade, uma rede a articular dois ou mais territórios contínuos (SOUZA, 2014, p. 93).

Segundo o autor, cada ponto do território rede é também um território, articulando territórios descontínuos em rede. Isso fica mais claro para as cidades globais e como elas são pontos sólidos, luminosos da propagação dos mandos e dos ganhos do grande capital. Trazendo essa analogia para outras redes, em menor alcance e impacto a se projetar no espaço geográfico, cada unidade do CPS é também um território, ou melhor, um microterritório.

A microterritorialidade é sentida na ação que se produz no “não pensamento” do sujeito. Dessa forma ela é o espaço prático da ação, estando híbrido entre uma constância das formas e normas, sejam elas sociais (o espaço social reproduzido e normatizado pela técnica e pela lei/moral) sejam elas culturais (o espaço cultural a agregação e dos jogos de interação humana informal). Por outro lado, é também o espaço de identificação contido na imaginação e avaliação subjetiva constante dos sujeitos sobre quem são a “si mesmos” e quem são “os outros” com quem convivem. Mais além, é o espaço da produção de certas sensações por estímulos múltiplos trazidos de fora do que é imediato, guardados na intimidade e concebidos nas experiências pessoais diversas em outras situações, em outras dimensões materiais e imateriais (Da COSTA, 2013, p. 66).

Na escola os sujeitos são necessariamente diferentes, tem funções diferentes e veem ao outro como diferente, porém coexistem num mesmo espaço sem ao qual não existiria. A escola tende, desde o princípio, deixar claro quem são os sujeitos, suas limitações, seus afazeres, sua hierarquia administrativa e seus mandos, sejam mandos formais, obedecendo a princípios de um agente externo aos seus limites, o Estado, ou uma rede de escolas particulares controladas por uma organização financeira, ou mesmo mandos informais, construídos em seu dia-a-dia por meio de regras que nascem do seu cotidiano.

A escola não pode ser entendida pelo seu próprio espaço e regras, pois é resultado de inter-relações sociais, institucionais, de normas produzidas em seu próprio espaço, mas também fruto de imposições externas, currículos pensados pelo agente público, por organismos internacionais. Laclau (2011) destaca que nenhum discurso é totalmente hegemônico, mesmo que a sua intenção seja a hegemonia ela será sempre temporária, condicionada, efêmera e provisória.

O que há de mais novo nesse espaço de disputa na escola, e nas unidades do CPS, é a tentativa, ao nosso entendimento, em deslocar o docente de sua atividade precípua, sua autonomia de cátedra, o substituindo, colocando em seu lugar tutores e empresas privadas nas rédeas do processo de ensino/aprendizagem. A esse processo, no CPS, chamamos de desterritorialização do docente. Esse ocupa seu espaço no cotidiano escolar por meio de relações afetivas e simbólicas. Ocupa espaço, mas suas relações de poder são cada vez mais tênues e frágeis. A escola é território de um projeto liberal e não de um projeto emancipador e criador de sujeitos sociais históricos.

#### **4.2.4. A desterritorialização do docente nas unidades técnicas do CPS**

Desfazer para, em seguida, refazer. Pode parecer um pensamento bem banal, e de fato é, contudo, para a aplicação desse raciocínio, e desse movimento, voltado a

complexidade social, é, sem dúvida, um desafio analítico, principalmente quando a proposta é encaixá-lo ao ambiente escolar.

Desfazer, desencaixar e deslocar. Esses parecem ser termos bem próximos da denominação: desterritorialização, cunhado pelo autor Henri Lefebvre que se espalhou pelo mundo afora com a dupla Guatarri e Deleuze, ganhando um significado polissêmico e, por vezes, ambíguo e confuso.

Confuso porque para alguns autores, o mais famoso deles Fukuyama, afirmava um fim, um fim de um longo processo no desenvolvimento humano, e, assim, se vislumbrava um mundo sem a necessidade de fronteiras e, por consequência, Estado Nação. Dessa maneira o território também não se faz necessário e a desterritorialização produziria vazios/vácuos no tecido social, tanto em sua materialidade como também em sua apropriação simbólica. Os seres humanos não teriam mais a necessidade de produzir novos territórios.

Já para o autor Octávio Ianni (1992) a desterritorialização significa, principalmente, desenraizar. O autor considera a desterritorialização enquanto um produto da globalização onde mercadoria, moeda, capital, empresa, agência, gerência tende a desenraizar, incluindo nisso grupos étnicos. Essa leitura é pertinente na medida em que leva em conta antigas relações de apropriação e dominação, contudo também é uma análise incompleta na medida em que não leva em conta o movimento de reterritorialização. Dessa maneira, o espaço geográfico, diferentemente do que apontou Fukuyama, não fica esvaziado ou desprovido de novas ações e preenchimentos de objetivos, pelo contrário.

O território enquanto um híbrido, formado pela materialidade e por atributos imateriais, só pode ser entendido levando em conta essa ambiguidade, além de considerar que no território há possibilidades de diversos usos, apropriações e dominação. Sendo assim, quando focamos nossa análise apenas em parte do movimento podemos cair num erro elementar: o de considerar o território apenas enquanto espaço de controle, dominação e uso político e econômico. Um exemplo é o de classificar de desterritorialização uma empresa transnacional quando a mesma se desloca de um país desenvolvido (economicamente) para um outro não desenvolvido (economicamente). Chamar esse movimento de desterritorialização implica cair no erro de se analisar o movimento pela metade, de maneira parcial e economicista.

Essa é a narrativa do neoliberalismo, de colocar a deslocalização das empresas mundiais como um agenciamento da desterritorialização, para assim, diminuir a importância do Estado frente a sociedade, numa clara tentativa de se apoiar nesses Estados que são, em sua maioria, dependentes de tecnologia, emprego e, principalmente, mascarar a marginalização e empobrecimento da sua população.

Precarização nas relações de trabalho, flexibilização produtiva, aumento da desigualdade e diminuição do bem estar da população são levados a crer, pelo ideário neoliberal, que trata-se de uma consequência conjuntural das sociedades e que o desenvolvimento econômico, com base na forte presença das empresas transnacionais e da pouca participação do Estado, sobretudo nas questões sociais, seriam o caminho, uma espécie de cartilha para se alcançar a prosperidades das sociedades e dos indivíduos, hoje em situação de miserabilidade.

Assim, sob a égide neoliberal, a desterritorialização das empresas transnacionais (sua deslocalização para economias menos desenvolvidas) seria um movimento necessário e um fim em si mesmo, portanto uma desterritorialização, quando na verdade se trata de uma territorialização, na forma de rede de produção circulação e consumo, de alguns grupos hegemônicos, feito para perpetuar as condições de pobreza e, aí sim, de desterritorialização da população mais vulnerável.

Essa territorialização gera territorialismos, principalmente nos impactos ao meio ambiente e as populações tradicionais que viviam nesses territórios apropriados por séculos, as vezes milênios. Portanto cabe ao pesquisador considerar a quem e para quem esse processo sempre indissociável de (re)desterritorialização atinge, sobretudo na dimensão econômica, uma vez que território é um conceito histórico e, necessita, a todo momento, se adequar aos estágios do período de acumulação.

[...] se existe uma desterritorialização do ponto de vista econômico, ela está muito mais ligada aos processos de expropriação, precarização e/ou exclusão inseridos na lógica de acumulação capitalista do que na simples esfera do capital “fictício”, da deslocalização das empresas ou da flexibilidade das atividades produtivas. É preciso, antes de mais nada, distinguir “desterritorialização por quem e para quem”. Geralmente estes discursos da desterritorialização - seja na globalização do capitalismo (de acumulação flexível), da fluidez do capital financeiro ou da “deslocalização” das grandes empresas – servem apenas para ocultar a real desterritorialização, a daqueles que, submetidos a essa “liberdade improdutiva” e à flexibilidade da relações de trabalho, acabam não tendo emprego ou sendo obrigados a subordinar-se a condições de trabalho cada vez mais degradantes (HAESBAERT, 2016, p. 193).

Dependendo do prisma que se pretende enxergar o processo, num mesmo movimento podemos cair no erro de evidenciar, propositalmente ou não, apenas um lado, privilegiando uma análise que geralmente se faz pelo mais forte, do mais dotado de poder político e econômico. Tratada assim a desterritorialização se posta como um mito.

O mesmo autor chama a atenção para o fato de que foi Marx quem primeiro percebeu como o atual modelo de acumulação de capital desterritorializa, num viés econômico, o trabalhador quando o mesmo é desprovido de sua terra para se

proletarizar enquanto trabalhador “livre” nas fábricas do século XIX, ao mesmo tempo em que o modo de produção que se desenvolvia a todo vapor reterritorializava as relações de trabalho, posse e renda, fazendo consagrar a pirâmide social que nascia e as duas classes sociais antagônicas: proletários e burguesia industrial. Assim a des(re)territorialização é um fenômeno antigo, mas que apenas recentemente vem ganhando espaço nos debates.

Nossa proposta aqui é de aproximar suas contribuições para o campo educacional, numa escala mais próxima do espaço banal naquilo que nos propomos nessa tese: o trabalho docente no CPS e as consequências de um projeto educacional calcado no neoliberalismo.

Como discorrido aqui, o trabalho docente no CPS vem sendo mediada por relações alienadas, desprovida de debate crítico ou voltada a uma formação mais humana, no lugar disso vem se desenvolvendo um modelo educacional que zela pela concorrência entre docentes, entre discentes e em lógicas empresarias e mercadológicas cujas palavras empreender e inovar são norteadoras de grande parte da formação continuada dos docentes, dos currículos das unidades e na formação por competência, habilidades e valores.

Todo esse conjunto de ações, típicas do ideário neoliberal, foi neste trabalho levantado a luz das unidades de ensino técnicas administradas pelo CPS e esse conjunto tem como objetivo principal moldar um aluno apto as novas relações de trabalho também a um mundo sem trabalho. Todavia, molda-se também docentes, dirigentes e coordenadores ao ponto do trabalho desses servidores, pouco a pouco, serem substituídos por operações automatizadas ou mesmo por prestadoras de serviços ligadas a empresas transnacionais, como foi observado aqui em parcerias diversas nas unidades de ensino, se postando, em nosso entendimento, enquanto ferramentas de controle.

Na construção do conceito de governamentalidade, Foucault enfatiza que a ciência estatística seria o principal campo de controle num tipo de estado que a partir da pós-modernidade está mais interessado, e tecnicamente aparelhado, para controlar as populações ao invés de punir. Esse controle passa pela produção de informação sobre a nação, desde faixa etária, renda, localização de moradia, trabalho e lazer, e até mesmo o controle sanitário, elemento importantíssimo para a autoridade do estado frente as condições de saúde, controle de doenças e níveis de produtividade.

No campo escolar a estatística entra com força para produzir indicadores de qualidade dos mais variados tipos e objetivos. Nível de aprovação, reprovação, evasão, desempenho dos alunos em determinados campos do conhecimento (sobretudo linguagens e matemática), mas também produz conhecimento a respeito de todos os

funcionários da unidade escolar, como: formação; cursos de capacitação, frequência e medidores de desempenho em forma de questionários, escolar e aplicado aos pares e aos discentes, como é o caso do CPS.

Todas essas informações juntas possibilitam ao CPS um banco de dados riquíssimos e inacessível a boa parte dos funcionários e docentes da Instituição, dotando assim um peso, um poder da Instituição, e de uma elite burocrática que tem acesso as informações produzidas, frente a maioria dos funcionários e alunos. Dessa forma CPS traduz seu poder na rede de unidades escolares como um domínio, uma vez que é o único que controla os sujeitos que produzem os espaços da rede técnica de ensino e que, por consequência, se torna um controle poderoso por parte do CPS.

Esse controle é traduzido e chega a cada unidade levando em conta os objetivos finais de um governo neoliberal: controlar e direcionar a formação docente e discente a fim de assegurar que os princípios neoliberais sejam de fato trabalhados no cotidiano das escolas técnicas. É nesse ponto que começa a ser colocada em prática toda uma conduta, burocracia, didática, aparato tecnológico e comportamental que leva a um deslocamento do docente no CPS.

A mudança de atuação por parte do estado frente a serviços ainda oferecidos por ele, como é caso da educação, não passa imune aos desdobramentos de controle e, sobretudo, em construir comportamentos que sejam de acordo com o ideário neoliberal de empreender num mundo cada vez mais volátil.

Nas instituições públicas oficiais, como a escola (incluindo aí as unidades do CPS), o docente passa a ser treinado para reproduzir essa nova razão do mundo, essa nova necessidade econômica da qual o sistema não pode abrir mão. Esse treinamento vem em forma de cursos de capacitação, presencial ou em Ead, sempre voltados ao mundo corporativo ou a condutas de hábitos e valores imprescindíveis ao sistema e que precisam ser trabalhados nos alunos, tais como: controle emocional; respostas rápidas a diferentes problemas; concorrência com os demais alunos e salas de aulas; produção de conhecimento sempre voltado a aplicação financeira e/ou produtiva com possíveis ganhos.

No CPS há também um outro condicionamento feito por meio de parcerias, geralmente com empresas transnacionais onde são oferecidos cursos, palestras e oficinas que buscam garantir uma reprodução de práticas do mundo corporativo já na formação básica dos alunos, quebrando assim um vínculo construído com base na apropriação do espaço escolar entre professores e alunos, substituído por tutores ajudando a moldar um aluno diferenciado em uma instituição como as Etec's.

Como se isso não bastasse a essas empresas, se fortalece a tentativa em arrancar uma possibilidade de conhecimento inovador de jovens estudantes

(conhecimento tácito), tudo isso articulado em uma forma organizacional em rede, podendo acessar vários territórios, várias escolas e inúmeras realidades distintas, dotando essas empresas globais de ainda mais poder em forma de domínio concreto.

Essas novas articulações territoriais em rede dão origem a territórios – rede flexíveis onde o mais importante é ter acesso aos pontos de conexão que permitem “jogar” com a multiplicidade de territórios existente, criando assim uma territorialidade. Mas não se trata, também, como no passado, da simples possibilidade de “acessar” ou de ativar diferentes territórios. Trata-se de fato de vivenciá-los, concomitante e/ou consecutivamente, num mesmo conjunto, sendo possível criar aí um novo tipo de “experiência” espacial integrada (HAESBAERT, 2016, p. 345).

No caso do docente o território é algo mais instrumental, ligado aos simbolismos e solidariedade, com pouca ou nenhuma hierarquia, já para as empresas transnacionais, o território é funcional, pronto para atender os desejos do mercado e da eficácia econômica capitalista e altamente hierarquizado. Daí um aplicativo que não serve para a acumulação de capital, no ideário da escola neoliberal, não serve ao processo de ensino e aprendizagem.

Aliado a isso, uma conduta alienante de parte dos docentes no CPS, cada vez mais mergulhado em um mundo longe de sua formação de origem, agenciada por diversos cursos de capacitação – na qual o docente participa condicionado a evolução funcional de seu plano de carreira – gera, cada vez mais nas unidades do CPS, um deslocamento e, porque não, um esvaziamento da função precípua do docente, a de educar para a vida, para o trabalho, para a cidadania.

[...] pode-ser ler aí uma desterritorialização como dinâmica de “esvaziamento” do espaço em relação ao tempo ou vice-versa: não há mais, obrigatoriamente, a necessidade de que o contexto em seu sentido tradicional de entorno imediato ou condições ambientais diretas, seja o principal elemento para compreendermos as relações sociais (ou socioespaciais), na verdade, é que a própria concepção de “contexto” que está sendo alterada. Cada vez mais a dinâmica social se efetiva em relação com outros níveis espaciais, outros pontos de referência, muitas vezes completamente alheios às circunstâncias locais ou de contato face a face (HAESBAERT, 2016, p. 159).

Em um ambiente escolar o docente é quem, historicamente, mais constrói relações com o espaço de ensino e aprendizagem. Relações afetivas e, também, relações burocráticas. É o docente quem desempenha a principal função de uma escola, quem passa a maior parte do tempo com alunos, funcionários e coordenadores. É o docente, geralmente, o sujeito que mais tempo permanece em uma mesma escola, muitas vezes aposentando na escola pela qual começou a lecionar e, não é difícil de achar docentes que foram alunos na escola onde hoje lecionam.



Portanto, a figura do docente na escola, e mesmo nas unidades do CPS onde o contrato não se dá por cargo e sim por hora/aula, é uma figura territorializada no ambiente escolar, uma territorialização muito mais ligada a dimensão imaterial e de apropriação afetiva.

Com o convívio esvaziado, seja por um contrato que não assegure ao docente um trabalho em somente um unidade de ensino ou quando há, como na atual conjuntura brasileira, um enxugamento no número de aulas e de tempo de permanência do estudante por meio de medidas como a da reforma do ensino médio, concretizado no CPS por meio das modalidades de ensino denominadas de *M-Tec*<sup>29</sup> ou *Novotec*<sup>30</sup>, aliada a parcerias com empresas transnacionais e com mecanismos de assujeitamento da docência ao Ead e ao deslocamento desse profissional, há um projeto em diminuir a importância e a convivência do docente para com seu espaço escolar.

No CPS há uma contradição que consolida esse projeto quando alunos passam todo o dia na unidade escolar e o docente, com contrato de trabalho por hora/aula, não. Quando todo esse projeto neoliberal é ativado numa rede de ensino feito o que está em curso no CPS, denominamos esse fenômeno de esvaziamento do trabalho docente, ou, como ficou aqui definido: desterritorialização docente.

---

<sup>29</sup> Ensino Médio com Habilitação Técnica Profissional (M-Tec), onde os estudantes cursam, em um único período, disciplinas da grade curricular comum e do curso técnico de sua escolha. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/em-2019-ensino-medio-no-centro-paula-souza-tera-mais-modalidades/>. Acessado em: 03.07.2019.

<sup>30</sup> O Novotec é realizado pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico, junto com o Centro Paula Souza. Os estudantes participam de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Trata-se de uma formação rápida e focada nas necessidades do mercado de trabalho. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/newsletters/clipping/novotec-2019-programa-de-cursos-tecnicos-gratuitos-em-sp-cita-etec-e-fatec/>. Acessado em: 03.07.2019.

## Conclusão

Nossa pesquisa teve como ponto de partida buscar entender como as políticas neoliberais chegam a rede de ensino do Centro Paula Souza, em suas unidades de formação técnica (Etec's) e quais as consequências para o trabalho docente. Após quase quatro anos de pesquisas e reflexões sobre a docência em unidades de formação técnica do Centro Paula Souza, alguns apontamentos podem ser feitos.

Consideramos que a educação é dotada de mediações entre indivíduos e Instituições, fruto da totalidade social e que essas mediações, quando são operacionalizadas por meio de processos alienantes a formação humanizadora, produz mediações de segunda ordem carregadas de ações fragmentadas e descontinuas, com o intuito de despolitização na formação do indivíduo e, também, do docente. Tudo para operar na educação uma adaptação as mudanças no sistema capitalista, ao longo dos últimos séculos.

Partimos do pressuposto que as mudanças engendradas nas bases do sistema produtivo vigente (também econômicas e sociais) acontecem para que o modo de produção hegemônico possa operar com cada vez mais eficiência e acumulando mais capital, atuando em ciclos geopolíticos, desde as cidades estados Italianas de Veneza e Genova nos séculos XV e XVI, passando pela hegemonia Holandesa nos séculos XVI e XVII, Inglês XVIII e XIX, até o presente ciclo geopolítico norte americano no século XX. Esses ciclos carregam em si características em comum, tais como o crescimento econômico; exploração da mão-de-obra; e o prolongamento baseado nas mudanças tecnológicas e sua dinamicidade que impõe uma constante mudança nos valores, códigos e modelos sociais (Arrighi, 1996).

Nos dois últimos ciclos se consolidaram as grandes teorias econômicas: o liberalismo do fim do século XIX e o Keynesianismo do século XX. Já o neoliberalismo, desenvolvido ainda na primeira metade do século XX, foi colocado em prática nos anos de 1970 em países que viviam sob ditaduras ideologicamente a direita do pêndulo político da guerra fria.

A grande diferença é que sob o ideário neoliberal a sociedade global é, pela primeira vez na História, organizada por um modelo societário, e não apenas econômico. Com uma proposta de controle absoluto perante os mecanismos de produção, o neoliberalismo se utiliza dos desdobramentos técnicos da chamada 3ª Revolução Industrial para operar um pacote que é capaz de vigiar e controlar pessoas e moldar novas habilidades mais úteis ao desenvolvimento do padrão produtivo (o Toyotismo) e da flexibilização de direitos e regras que o mundo keynesiano impunha ao funcionamento de toda a sociedade.

Para os adeptos do modelo, um mundo de “iguais” leva a uma livre escolha de cada indivíduo tendo como base as habilidades, valores e atitudes que cada um carrega em si construído ao longo da vida. Assim, para os liberais, a proletarianização da sociedade faz mal ao livre mercado.

Essa mudança concreta na organização social tem na educação formal uma de suas principais ferramentas. A polivalência e a flexibilidade no neoliberalismo preparam o aluno, ao invés de uma autonomia do indivíduo frente as possibilidades de realização individual enquanto ser humano, a não mais que uma adaptação a um tipo de trabalho altamente concorrido e corroído de garantias mínimas de dignidade, com desemprego estrutural e contratos de trabalho temporários e voláteis.

No que se refere aos objetivos específicos dessa tese, podemos, a cada um deles, nos debruçarmos a luz de nossas investigações, elencando e destacando aquilo que conseguimos extrair de resultados de nossas análises, sempre com a preocupação em se atentar aos desdobramentos das políticas educacionais e sua aplicação nas unidades de ensino.

No que se refere em como as políticas neoliberais, desde sua concepção e origem, adentram as políticas educacionais no Brasil e no Centro Paula Souza, vimos, no primeiro capítulo dessa tese, que para Gramsci a escola seria usada pela classe social dominante enquanto um direcionamento moral e intelectual da sociedade, assim, sob a intervenção neoliberal, por meio de organizações supranacionais, transforma as unidades de ensino em agências com colaboradores (funcionários e professores) e clientes/consumidores (alunos).

Novos paradigmas educacionais são colocados como objetivos, sobretudo em economias de países emergentes por meio de políticas articuladas com instituições internacionais (Banco Mundial) e governos com apreço as políticas neoliberais, construindo assim agendas educacionais em diferentes redes públicas de ensino em vários países e também no Brasil.

Reformas nos diferentes níveis e descontinuidades nas políticas públicas educacionais são realizadas a fim de adaptar as redes de ensino as propostas neoliberais, dentre os exemplos, podemos aqui destacar: diminuição do orçamento, diminuição na contratação de docentes, parcerias com empresas privadas e currículos pautados no ensino por competências e habilidades preparando para o trabalho alienado, além da ora separação ora uma junção do ensino propedêutico junto ao técnico, como ocorreu no Brasil nas últimas décadas. Essas seriam algumas das novas abordagens que a proposta de educação neoliberal impõe.

A atividade precípua da escola (ensinar ao aluno o conhecimento científico acumulado pela humanidade) é gradativamente substituída por uma proposta de escola

pronta para amenizar os problemas sociais por meio de soluções locais e totalmente desconexas com a complexidade geral de país e de mundo, além do preparo, já no ensino fundamental e aprofundado no ensino médio, aos conhecimentos técnicos e mínimos para uma operação de habilidades úteis ao modelo de acumulação.

Surgem as escolas de tempo integral, inclusive no nível médio da formação básica. Diferente da escola de formação integral, essas são voltadas ao preparo para o trabalho e adaptando o aluno para todas as mazelas que encontrarão na flexibilização produtiva e contratual. É nesse sentido que escolas técnicas de nível médio veem suas unidades dobrarem de tamanho, como foi o caso da rede técnica de ensino do CPS.

A educação de tempo integral no CPS não fornece ao aluno um conhecimento “poderoso” para usar as palavras de (Young, 2007). Essa formação de tempo integral no CPS tem por objeto quase que exclusivo a absorção mínima de um conhecimento prático e técnico, aliado as necessidades imediatas do mercado de trabalho alienante.

Já com relação a como se desenrolou a ampliação das escolas técnicas no CPS, identificando seu processo de ampliação e razões, no período de 2002-2017, nessa direção, a ampliação das unidades, no período destacado, passando pela estruturação da rede de ensino em questão e como se deu a ampliação empreendida no período citado.

Constatamos que a ampliação das escolas técnicas do Estado de São Paulo obedeceu a mesma lógica excludente quando de sua estruturação na segunda metade do século XX. Enquanto no período as cidades atendidas com escolas técnicas eram as mesmas que contavam com ramais ferroviários, fruto da infraestrutura para o escoamento da produção cafeeira do estado, no período de ampliação (2002-2017) foram as cidades atendidas pelo ramal rodoviário as beneficiadas com novas unidades de ensino, sobretudo as regiões metropolitanas de São Paulo e seu entorno imediato de Campinas, Sorocaba, e São José dos Campos. Dessa maneira a ampliação obedece a lógicas do capital financeiro, nacional e internacional, inclusive com cursos voltados mais ao chamado terceiro setor.

Averiguando o trabalho docente frente as políticas educacionais de cunho neoliberal e sua autonomia e capacidade de crítica frente a esse processo constatamos que no CPS a “pedagogia da exclusão” faz parte de um significativo conjunto de práticas docentes, e que esse tipo de pedagogia, típica do ideário neoliberal, é reforçado por canais de controle cada vez mais eficiente na estrutura administrativa e normativa da rede. Propostas curriculares baseadas no ensino por competência, controle do trabalho docente por meio de diários eletrônicos que não são acessíveis a todos os funcionários com o mesmo conjunto de informações; capacitações docentes oferecidas pelo próprio CPS com temas ligados ao mundo corporativo e temas ligados ao empreendedorismo

dominam os cursos cada vez mais oferecidos na modalidade de ensino a distância (visando a diminuição de custo e uma adaptação docente a ferramenta), além de avaliações externas que não passam pela apreciação dos docentes e que muitas vezes determinam ganhos e perdas para a escola e para o corpo dos funcionários em forma de bônus, ajudando a engessar uma visão e um caminho formativo. Esse caminho muitas vezes, ou quase sempre, é consolidado por mediações alienantes.

Constatamos, por meio de Mészáros, que é através do trabalho, ou seja, da relação do ser humano com o seu meio que se constroem a necessidade da mediação. É por meio da mediação que o ser humano se diferencia dos demais animais e ergue para si relações mais complexas, como a filosofia, as artes, as ciências etc. Assim, só podemos entender a categoria de mediação por meio do trabalho e como as sociedades, em cada momento histórico, se relaciona com seu meio e com os outros seres humanos. Portanto, é por meio do trabalho que chegamos às relações de mediação na educação. No atual estágio da história humana, onde reina a divisão de classes, as relações de trabalho são cada vez mais distantes da emancipação humana. Para classes mais privilegiadas do ponto de vista econômico as mediações são voltadas ao planejamento e mando das ações, enquanto que para uma maioria o trabalho se torna um fim em si, ou seja, uma mera reprodução de afazeres para se alcançar objetivos puramente econômicos e de sobrevivência. Rompe-se assim com a universalidade das relações do ser humano e seu entorno, e aquilo que é típico da humanidade (filosofia, arte e ciência) é colocado a serviço do modo de produção e torna-se também uma mercadoria.

Para além dessa mercantilização da vida, e num plano mais puro, o ser humano carrega todas as possibilidades de desenvolvimento, contudo, mediado cada vez mais por relações alienantes, uma parcela cada vez maior da humanidade, sobretudo a classe trabalhadora, é impedida pelas relações capitalistas de se desenvolver plenamente. As redes de educação formal, incluindo o CPS, canalizam/direcionam sua formação aos interesses e necessidades do mercado. Assim, para uma parcela cada vez maior da sociedade, as relações estabelecidas são mediações de segunda ordem, ergue-se barreiras e a população se reporta alienada de suas potencialidades.

Nesse sentido a educação reproduz esse hiato e o docente torna-se então um dos principais agentes, mesmo que inconscientemente, pois também é um indivíduo dotado de relações alienantes, no processo educacional de adaptar corpos e mentes ao trabalho na era neoliberal.

Todo esse escopo é somado a um desvirtuamento dos grêmios estudantis, usados como mecanismos de captação de recursos, ficando em segundo plano seu real objetivo de fortalecer relações e princípios democráticos além de uma relação contratual que favorece o CPS em poder descartar o docente caso a Instituição entenda que

determinado curso não será mais ofertado. É esse conjunto de signos que ditam o que consideramos ser condutas pedagógicas e de gestão típicas do ideário neoliberal. Todas essas medidas fazem parte de um projeto maior na tentativa de moldar uma sociedade pronta para os desafios impostos pelo atual estágio de modelo produtivo.

Nas escolas do CPS o conjunto de documentos curriculares que produzem poderes e relações desiguais, discursos pedagógicos, competências, habilidades e valores propagados sendo alguns mais valorizados que outros, moldam um tipo de instituição que forma para o mercado de trabalho, com a padronização dos sujeitos (alunos). Todavia, o espaço escolar está sempre em disputa e há inúmeros sujeitos e instituições lutando pela sua hegemonia. Nessa perspectiva a escola é um microterritório, dotado de micro poderes e, constantemente usado pela governamentalidade que opera por meio de um conjunto de conhecimentos e pacotes tecnológicos com a finalidade em assegurar um controle perante a sociedade. Um espaço em disputa, e o docente, enquanto sujeito que disputa esse espaço, essa hegemonia, precisa se inteirar do debate para não se alienar em sua atividade profissional.

Por fim, identificando os fatores e consequências do deslocamento do trabalho docente na rede de ensino técnica do estado de São Paulo vem passando frente as políticas neoliberais colocadas em prática, esses processos são, por nós, denominados de determinações territoriais da ordem neoliberal sobre o trabalho docente. As determinações territoriais é movimento das práticas socioespaciais em função da construção de um projeto de hegemonia (SOUZA, 2016, 2018). Neste sentido as determinações seriam as imposições de uma modelo de Estado neoliberal da educação produzindo os deslocamentos espaciais para exercício do trabalho, a fragmentação dos salários e da carga horária, a distribuição do docente nas escolas, os contratos temporários ou sem estabilidade.

A tese por nós levantada sugere que as políticas neoliberais empreendidas na Instituição de ensino do CPS fazem parte de um conjunto do ideário neoliberal e que leva a um maior controle por parte dos burocratas da educação, sobretudo frente ao trabalho docente, gerando um deslocamento desse trabalho. O sujeito docente é cada vez mais controlado por uma governamentalidade operada por ferramentas técnicas e eficazes. Se não bastasse, todo esse controle ideológico e operacional desagua na desterritorialização do docente no espaço escolar.

Há no CPS, em suas unidades de ensino de tempo integral, espaços comuns aos docentes e discentes, entretanto com temporalidades distintas. No primeiro caso profissionais que atuam em mais de uma unidade precisam dividir seu tempo com escolas diferentes em regiões também diferentes, enquanto que no segundo caso,

temos alunos que durante o dia ficam institucionalizados no mesmo espaço escolar. Essa diferenciação de temporalidades pode gerar espacialidades, vivências e afetividades também distintas.

Nesse sentido, nossa investigação confirmou que há na rede pública de escolas técnicas do estado de São Paulo políticas neoliberais em seu cotidiano e que essas políticas têm como principal consequência um deslocamento da figura do docente em sua atividade precípua, qual seja, a tarefa de lecionar. Esse fator tem como principal consequência uma desterritorialização do docente no ambiente afetivo, profissional e político do espaço escolar, ao mesmo tempo o espaço deixado pela docente é (re)territorializado principalmente por instituições privadas, sobretudo transnacionais que veem na rede de escolas do CPS um canal de propagação de suas lógicas corporativistas e um espaço de cooptação e captação de habilidades que podem ser utilizadas como ferramentas.

A tônica de nosso trabalho incidiu sobre a categoria de mediação no âmbito escolar, assim foi necessário nos ater para um entendimento mais apurado e objetivo dessa categoria de análise com a finalidade de compreender as relações que se estabelece no espaço escolar, proporcionando assim respostas para os questionamentos levantados, como também um caminho metodológico mais conciso.

Ao longo de nossa pesquisa percebemos que o capitalismo, enquanto modo de produção hegemônico e cada vez mais mundializado, carrega uma moral ocidental e um discurso modernizador frente a outras culturas e lógicas de organização socioeconômica. Esse discurso modernizador é o instrumento justificador das mudanças engendradas nos últimos séculos, incluindo a operacionalização das políticas neoliberais.

Em suma, analisar as razões e consequências das políticas educacionais de cunho neoliberal para com o trabalho docente no CPS são imprescindíveis para lograr êxito na elucidação dos objetivos propostos. A luta por uma escola única (politécnica) com a apropriação dos fundamentos científicos, artísticos, filosóficos, tecnológico e não somente para a reprodução cega e alienada do tecnicismo, são caminhos que acreditamos ser mais sugestivos a um desenvolvimento baseado em princípios menos financeirizados.

Uma rede de escolas técnicas que, diferente da atual, democratize o ensino e não somente garanta o acesso. Uma escola que não esvazie o trabalho docente, pois assim sendo, tratará de uma escola também vazia de significados humanos e de alunos também vazios de humanidades. Uma escola que propicie ao docente mais que somente voz, que propicie também tempo e espaço para o desenvolvimento de sua atividade.

Esperamos com essa tese contribuir para o fortalecimento do debate acadêmico (tão necessário a época em que escrevo essas palavras). Na luta por um ensino laico, público, gratuito e de qualidade, com acesso por parte da classe trabalhadora em todas as regiões do país (democratização territorial de sua oferta), e, por fim, um dos pontos mais importantes, quadros permanentes de professores e funcionários bem qualificados e bem remunerados, possibilitando tanto o desenvolvimento econômico como também social.

Com relação a eventuais novos caminhos na pesquisa acadêmica, o fim de um ciclo, como esse, sempre nos serve e nos nutre de ideias. Num primeiro momento aprofundar as questões ora desenvolvidas, principalmente na direção de continuar a analisar as relações que se estruturam dentro do espaço escolar, e na relação do trabalho docente, talvez, se aproximando a outros campos do conhecimento, como a neurociência e as teorias educacionais que trabalham numa perspectiva histórico crítica, seriam caminhos, pensamos nós, para o prosseguimento das atividades de pesquisa.



## Referências Bibliográficas

ALVES, Ronaldo Sávio Paes. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO - Uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas do Brasil (2000-2010). In: **XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2011**, São Paulo - SP. Anais do XXVI simpósio nacional da ANPUH - Associação Nacional de História, 2011.

ANDRADE, Manuel Correia de. **A questão do território no Brasil**. São Paulo-Recife: Hucitec-IPESPE, 1995. 135 p.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos e DUARTE, Newton. A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes. **NUANCES**, v. 28, p. 115-132, 2017.

ARRIGUI, Giovanni. **O Longo Século XX: dinheiro, poder e as origens do nosso tempo**. São Paulo: editora Unesp, 1996. 408 p.

ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e a Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 41-74.

BATISTA JR, Paulo Nogueira. **Mitos da Globalização**. São Pulo. Editora: eletrônica, 1998.

BRAGA, William Dias. Mediação e processos de compreensão intersubjetiva das representações sociais do Trabalho. **Datagramazero** (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 5, n.3, 2004.

BERNARDES, Antonio. Quanto as categorias e aos conceitos. **Revista Formação Online**, n. 18, volume 2, p. 39-62, 2011.

BRASIL. **Decreto** nº 5.154, de 23 de junho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, de 4 de fevereiro de 2004, Seção 1, p. 2.

BRASIL. Plano decenal de educação para todos - Brasília: MEC, 1993 – versão acrescida 136 p. 1. Política da educação 2. Planejamento da educação 3. Educação básica 4. **MEC. Secretaria de Educação Fundamental** I. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto, 1993.

CABANAS, José Quintana. **Teoria da Educação**. Porto: ASA, 1995.

CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Filosofia Unisinos**, v. 11, p. 33-43, 2010.

CANDIOTTO, L. Z.; SANTOS, R. A. dos. Experiências geográficas em torno de uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 315-340. (Geografia em Movimento).

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto, Brasília**, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n.100, especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CEETEPS. **Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**. Disponível em: <http://www.cps.sp.gov.br>. Acessado em 05.10.2017.

CEETEPS. **Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**. Disponível em: <https://websai.cps.sp.gov.br/Autenticacao/Default.aspx>. Acessado em 19.09.2018.

CEETEPS. **Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**. Plano de Curso Profissional de TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET, 2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed – Porto Alegre: Artmed, 2007. P248.

COELHO, Fernando de Souza; DELGADO, Darlan Marcelo. A Educação Técnico-Profissionalizante no Brasil, entre o Fordismo/Taylorismo e o Pós-Fordismo: evolução, características e desafios. In: **XXIV Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração - ENANPAD**, 2000, Florianópolis-SC. Anais do XXIV Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração - ENANPAD, 2000.

COSMO, Claudia de Carvalho e FERNANDES, Silvia Ap. de Sousa. Neoliberalismo e Educação: Lógicas e Contradições. 2009. (**Apresentação de Trabalho/Comunicação**).

COSTA, Áurea de Carvalho. **As Relações entre Estado e escola no neoliberalismo: a função social da escola no Estado Mínimo e as novas orientações às políticas educacionais**. 1 edi. Curitiba: Appris, 2013. 166p.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. IN: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**; vol.94 no.236 Brasília Jan./Apr. 2013.

DA COSTA, BENHUR PINÓS. Microterritorialidades: uma relação entre objetividade do espaço, cultura e ação intuitiva do sijeito. **Maneiras de ler: geografia e cultura** [recurso eletrônico] / Álvaro Luiz Heidrich, Benhur Pinós da Costa, Cláudia Luisa Zeferino Pires (organizadores). Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar Cultura, 2013.

DARCOLETO, Carina Alves da Silva. **Educação e Mediação: limites e possibilidades da educação escolar a partir da categoria da mediação em István Mészáros**. Tese (Doutorado em Educação Escolar): Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras – campus de Araraquara, 2009.

DARNOT, Pierre e LAVAL, Cristian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DEAN, Mitchell. **Governmentality: power and rule in modern society**. London: Sage, 1999.

DIAS, Leila Christina. Redes: emergência e organização. IN: **Geografia: conceitos e temas** (ORG): Iná Elias de Castro; Paulo César da Costa Gomes; Roberto Lobato Côrrea. 16ª ed – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316. 2014.

DUARTE, Newton. Vigotsky e a pedagogia Histórico - crítica: A questão do desenvolvimento psíquico. **NUANCES**, v. 24, p. 19-29, 2013.

FIBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Atlas do Desenvolvimento Humano** (PNUD), Censo, 2010. Disponível em < <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>>. Consultado em: 14.03.2018.

FIORI, José Luís. **O poder global e a nova geopolítica das nações**. Crítica y Emancipacion, (2): 157-183, 2009.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: reflexão sobre o caso brasileiro. In: Pablo Gentili. (Org.), **Pedagogia da Exclusão**. 19ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013, v. p. 159-183.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e população**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1979.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas (IPEA)**, Brasília, v. 21, p. 211-259, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo. Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, 6.ed: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão – crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: **Pedagogia da exclusão crítica ao neoliberalismo em educação**. Pablo Gentili org. 19. Ed. Petrópolis, RJ, 2013.

GOVERNO DE SÃO PAULO. **Secretaria da Educação do estado de São Paulo**. Disponível em: <http://saesp.fde.sp.gov.br/2018/>. Acessado em: 05.11.2018.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a organização da Cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. In: HEIDRICH, A. L. **A emergência da multiterritorialidade: a resignificação da relação do humano com o espaço**. Canoas-Porto Alegre: Ed. ULBRA-Ed. da UFRGS, 2008. p. 19-36.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos** – 2ª ed. – São Paulo: contexto, 2006.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade** – 10ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

HAYEK, Friedrich A. **O caminho da servidão**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HARVEY, David. **A Condição pós-moderna**. São Paulo: Ed. Loyola, 1989.

HEGEL, G. N. **Fenomenología del Espíritu**. Trad. Wenceslau Roces. México, Fondo de Cultura, 1987.

HEGEL, G.W.F. **Princípios da Filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. (1985). **Dialética do esclarecimento**. São Paulo: Zahar, 1985.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

KLIASS, Paulo. As múltiplas fases da financeirização. In: *Jornal dos economistas: a financeirização do mundo*, nº 339. Órgão oficial do corecon-RJ e sindecon-RJ, 2017.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1º Ed – São Paulo: Boitempo, 2019.

LENCIONI, Sandra. Mudanças na Metrópole de São Paulo e Transformações Industriais. **Revista do Departamento de Geografia (USP)**, São Paulo, v. 12, p. 27-42, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, Valdeniza M. da. (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. 1ed.Goiânia: CEGRAF, 2014, v. 1, p. 4-309.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e políticas para a escola: elementos para uma análise pedagógico-política de orientações curriculares para o ensino fundamental, 2012. (**Apresentação de Trabalho/Congresso**).

LIMA FILHO, Domingos Leite; GARCIA, Nilson Marcos Dias. Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPEd**. ANPEd: Caxambu, 2004.

LIPIETZ, Alain. Fordismo, fordismo periférico e metropolização. In: **Ensaio FEE**. Porto Alegre, 10(2): 303-335, 1989.

MARQUE, Rosa Maria. O capitalismo contemporâneo e a financeirização. In: **Jornal dos economistas: a financeirização do mundo**, nº 339. Órgão oficial do corecon-RJ e sindecon-RJ, 2017.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Vol. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os economistas).

MARX, Karl. **O Capital**. Condensação de Gabriel Deville. Tradução de Albano de Moraes. Bauru, SP: EDIPRO, 3. Ed, 2008.

MÉZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2º ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**; tradução Nélío Schneider. 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

MIRANDA, Marília Gouvea; SANTOS, Soraya Vieira. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? In: **Perspectiva (UFSC)**, v. 30, p. 1073-1098, 2012.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo. Editora ática, 1992.

MONBEIG, Pierre. **Pioneiros e fazendeiros de São Paulo**. São Paulo: Hucitec, 1984.

MORAES, C. S. V.; ALVES, J. F. (orgs.). Contribuição à pesquisa do ensino técnico no estado de São Paulo: **inventário de fontes documentais**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd, 2007.

NOSELLA, P.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. Mario Alighiero Manacorda: aos educadores brasileiros. Campinas: **HISTEDBR – FE/ UNICAMP**, 2007.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Governamentalidade e práxis educacional na contemporaneidade. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, V 27, n. 54, p. 558-579. Jul/dez de 2013.

OLIVEIRA, Cássio. Antunes. As concessões rodoviárias e suas implicações na dinâmica industrial e nos fluxos econômicos. In: Eliseu Savério Sposito. (Org.). **O novo mapa da indústria no início do século XXI: diferentes paradigmas para a leitura das dinâmicas territoriais do Estado de São Paulo**. 1ed. São Paulo: Editora UNESP, 2015, v. 1, p. 507-540.

OLIVEIRA; Roberto Guena; MICHEL, Fernando Dutra; CYDIS, Helena Beatriz Betella (org.). **A experiência brasileira de concessões de rodovias**. São Paulo: Fipe, 2006.

ORTIGARA, Claudino. Mecanismos de regulação e as políticas para a educação profissional nos governos FHC e Lula In: **Cultura, Saberes e Práticas: memórias e Histórias da Educação Profissional** (Org) Carvalho, Maria Lucia Mendes. São Paulo: centro Paula Souza, 2011.

QUINTANA CABANAS, José M. **Teoria da educação**. Porto: ASA, 1995.

RIFKIN, Jeremy. **Sociedade com custo marginal zero**. São Paulo – M. Books do Brasil Editora LTDA, 2016.

ROSA, Sandra Valéria Limonta. Reflexões sobre a educação integral na perspectiva da escola unitária de Antoni Gramsci. In: **XVIII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da UFG**, 2009, Goiânia - GO. Anais do XVIII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da UFG, 2009.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998b, p120.

RODRIGUES, José. **O Moderno Príncipe Industrial: o Pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas, SP, 1998a.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Tempos entrelaçados no cotidiano da escola de Ensino Fundamental. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. Anais... Caxambu**, MG: ANPED, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/T1302538971432.DOC>. Acesso em: 09 de abril. 2017.

SANTOS, Milton. **A Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. Ed 8. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 25º ed . Rio de Janeiro: Record, 2015.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia de; SILVEIRA, Maria Laura (Org). **Território: globalização e fragmentação**. Ed: Hucitec. São Paulo – SP, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores e Associados, 2007.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise e casos práticos**. São Paulo: Cengage learning, 2010. 133 p.

SILVA FILHO, Penildon. A Expansão da Educação Superior Federal e os Modelos Curriculares Inovadores a partir do REUNI. In: **XV Coloquio Internacional de Gestión Universitaria, 2015, Mar del Plata. XV Coloquio Internacional de Gestión Universitaria**. Florianópolis/SC: INPEAU/UFSC, 2015. v. 1.

SILVEIRA, Ana Flávia Hauenstein e GARCIA, Jaci Rene Costa. **Mediação de conflitos: aplicação do método dialético de Hegel introduzida no ordenamento jurídico brasileiro pelo Código de Processo Civil de 2015**. 2018. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

SILVA, Edjane dos Santos Silva. Pedagogia do Capital: uma Análise Crítica da Influência da Teoria do Capital nas Políticas de Educação Profissional no Brasil em Tempos Neoliberais. In: **Cultura, Saberes e Práticas: memórias e Histórias da Educação Profissional** (Org) Carvalho, Maria Lucia Mendes. São Paulo: centro Paula Souza, 2011.

SILVA FILHO, P. A Expansão da Educação Superior Federal e os Modelos Curriculares Inovadores a partir do REUNI. In: **XV Coloquio Internacional de Gestión Universitaria, 2015, Mar del Plata. XV Coloquio Internacional de Gestión Universitaria**. Florianópolis/SC: INPEAU/UFSC, 2015. v. 1.

SINTEPS. Sindicato dos Trabalhadores do Centro Paula Souza. **Cartilha SINTEPS 2017**. Acessado em: <http://www.sinteps.org.br/>. Disponível em: 15.04.2019.

SOLINÍS, Germán. O que é o território ante o espaço? In: RIBEIRO, M. T. F.; MILANI, C. R. S. (Org.). **Compreendendo a complexidade socioespacial contemporânea: o território como categoria de diálogo interdisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 265-287.

SOUZA, J.G. **Questão de Método: a homogeneização do território rural paulista**. Jaboticabal-SP: Unesp. (Tese de Livre Docência). 2008a. 163p.

SOUZA, José Gilberto de. Limites do território. **Agrária** (São Paulo. Online), v. 10, p. 99-130, 2009.

Souza, J.G. Local-Global: território, finanças e acumulação na agricultura. In: LAMOSO, L.P (Org.). **Temas do desenvolvimento econômico brasileiro e suas articulações com o Mato Grosso do Sul**. 1ed.Curitiba-PR: Íthala, 2016, v. 1, p. 26-54.

SOUZA, J.G.; MIZUSAKI, M. Y. A (re)conquista do Estado: antipolítica, agronegócio e genocídio no Brasil. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.12, n.2, p. 507-532, 2018. ISSN: 1982-3878

SOUZA, Marcelo Lopes de. O território: sobre espaço, poder, autonomias e desenvolvimento IN: **Geografia: conceitos e temas** (ORG): Iná Elias de Castro; Paulo César da Costa Gomes; Roberto Lobato Côrrea. 16ª ed – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

SPOSITO, Eliseu Savério; FURINI, Luciano Antonio; MELAZZO, Everaldo Santos; OLIVEIRA, Cassio Antunes de. O novo mapa da indústria no Estado de São Paulo: metodologia para a obtenção e interpretação de dados. In: Eliseu Savério SPOSITO. (Org.). **O novo mapa da indústria no início do século XXI. Diferentes paradigmas para a leitura das dinâmicas territoriais do Estado de São Paulo**. 1ed.São Paulo: Editora UNESP, 2015, v. 1, p. 327-366.

TORRES, R. M. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

TURRA NETO, Nécio. Espaço e Lugar no Debate sobre Território. **Geograficidade**, v. 5, p. 52, 2015.

UMBELINO, Janaina Damasco. A mediação em Vigotski: reflexões sobre um conceito. In. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino – UNICAMP** – Campinas, 2012.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

VELUDO-DE-OLIVEIRA, Tania. Modesto. Amostragem Não Probabilística: Adequação de Situações para Uso e Limitações de Amostras por Conveniência, Julgamento e Quotas. **Administração On Line** (São Paulo), São Paulo, v. 2, p. s/n, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. TOMO III. MADRID: Visor, 2012.

WINCKLER, Carlos Roberto e SANTAGADA, Salvatore. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? In: **Econ. FEE**, Porto Alegre, v 39, n. 3, p 97-110, 2012.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

ZANOLLA, S. R. S. O conceito de mediação em Adorno e Vigotski. **Psicologia e Sociedade**, v. 24, p. 441-480, 2012.

ZUENZER, Acacia. Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997, 104p.



## Apêndice A – Formulário

### Formulário voltado aos Docentes do CPS

Parte integrante do projeto de doutorado desenvolvido junto a UNESP/campus Rio Claro.

Docente/doutorando responsável: Profº Ms. Anderson Marioto

\*Obrigatório

1. 1. Autoriza a utilização das informações que constam neste formulário para finalidades científicas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

2. 1.2. Gostaria de se Identificar?

3. 1.3. Idade \*

*Marcar apenas uma oval.*

De 20 a 25 anos

De 26 a 35 anos

De 36 a 45 anos

De 46 a 55 anos

Mais de 55 anos

4. 1.4. Há quanto tempo Leciona? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Até 2 anos

De 3 a 5 anos

De 6 a 10 anos

De 11 a 20 anos

Mais de 20 anos

5. 1.5. Há quanto tempo leciona no CPS? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Até 2 anos

de 3 à 5 anos

De 6 à 10 anos

De 11 à 20 anos

Mais de 20 anos

6. 1.6. Seu curso de graduação? \*

09/04/2018 Formulário voltado aos Docentes do CPS

<https://docs.google.com/forms/d/1Pf4rU5aq6-34xfRjvbNB8TdMy9xOjQuenmaKK49aklc/edit> 2/5

7. 1.6.1. Formação Acadêmica? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Bacharel

Licenciado

Especialista

Mestre

Doutor

8. 1.7. Qual tipo de Universidade? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Pública

Particular

Filantrópica

9. 2. É docente vinculado ao CPS em qual

Região Administrativa e/ou município? \*

10. 2.1. Tipo de Contratação no CPS? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Determinado

Indeterminado

11. 2.3. Em quantas unidades do CPS você Trabalha? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Apenas 1 unidade

Em duas unidades

Mais de duas unidades

12. 2.3.Qual a Distância no deslocamento de sua casa para a unidade sede em que leciona? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Até 5 Km

de 6 Km à 15 Km

De 16 Km à 30 Km

De 31 Km à 50 Km

Mais de 50 Km

09/04/2018 Formulário voltado aos Docentes do CPS

<https://docs.google.com/forms/d/1Pf4rU5aq6-34xfRjvbNB8TdMy9xOjQuenmaKK49aklc/edit> 3/5

13. 2.4. Se leciona em mais de uma unidade. Qual a Distância no deslocamento de sua casa para a unidade ampliada em que leciona? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Até 5 Km

De 6 Km à 15 Km

De 16 Km à 30 Km

De 31 Km à 50 Km

Mais de 50 Km

Não tenho unidade ampliada

14. 2.5.Qual sua atual carga Horária no CPS? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Até 5 horas/aula

De 6 à 15 horas/aula

De 16 à 25 horas/aula

De 26 à 34 horas/aula

15. 2.6.Gostaria de ampliar sua atual carga horária no CPS? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

Talvez

Já tenho carga completa

16. 2.7.1. Na sua opinião deveria haver a implantação de uma jornada mínima aos docentes do CPS? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Não

sim, de 10 horas/aula

sim, de 20 horas/aula

sim, de 34 horas /aula

17. 2.7.Desenvolve trabalho Docente em instituição que não seja ligada ao CPS? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

18. 2.8.Desenvolve atividade remunerada não ligada ao trabalho docente? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

09/04/2018 Formulário voltado aos Docentes do CPS

<https://docs.google.com/forms/d/1Pf4rU5aq6-34xfRjvbNB8TdMy9xOjQuenmaKK49aklc/edit> 4/5

19. 2.9.O trabalho docente no CPS corresponde a qual porcentagem de sua atual renda mensal? \*

*Marcar apenas uma oval.*

até 20%

de 21% a 50%

de 51% a 80%

de 80 a 100%

20. 2.10. Leciona, no CPS, em cursos modulares e também integrados ao ensino médio? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

21. 2.11.Leciona, no CPS, somente em cursos integrados ao ensino médio? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

22. 2.12.Leciona, no CPS, apenas em cursos modulares? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

23. 2.13.Leciona, no CPS, apenas para o ensino médio? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

24. 2.14.Por que professor? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Desejo de Infância

Escolha racional

Condicionantes profissionais

Falta de opção

Segurança no emprego

25. 2.15. Conhece o Sindicato dos Trabalhadores do Centro Paula Souza- SINTEPS? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

26. 2.15.1. É docente Sindicalizado \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

09/04/2018 Formulário voltado aos Docentes do CPS

<https://docs.google.com/forms/d/1Pf4rU5aq6-34xfRjvbNB8TdMy9xOjQuenmaKK49aklc/edit> 5/5

Com tecnologia

## Apêndice B – Questionários

### Roteiro de Entrevista

Pesquisador/Docente: Anderson Marioto

Direcionado aos DOCENTES do Centro Paula Souza. Modalidades de ensino médio/técnico.

Nome:

Idade:

1. Perfil do Docente

1.1. Formação

1.2. Universidade:

Pública ( ) Privada ( x )

1.3. Tipo de Contratação:

Determinado ( ) Indeterminado ( x )

1.4. À quanto tempo leciona?

1.4.1. Qual sua formação? Tem licenciatura?

1.5. Em quantas unidades do CPS Trabalha?

1.6. Qual a Distância no deslocamento de sua casa a unidade em que leciona?

1.7. Qual sua atual carga Horária?

1.7.1. É favorável a implantação de uma jornada mínima aos docentes do CPS?

Justifique sua resposta.

1.7.1. Qual, ou quais, os componentes curriculares que leciona?

1.8. Gostaria de ampliar sua carga horária no Centro Paula Souza?

sim ( ) não ( )

1.9. Desenvolve trabalho docente em outra Instituição?

Sim ( ) não ( )

Se sim, qual?

1.10. Desenvolve atividade remunerada que não é ligada à docência?

Sim ( ) não ( )

Se sim, qual?

1.11. O trabalho docente no CPS é sua principal fonte de renda?

sim ( ) não ( )

1.12. Leciona em cursos Modulares e também Integrados com o ensino médio?

Sim ( ) não ( )

1.13. Leciona somente em cursos Integrados ao ensino médio?

Sim ( ) não ( )

1.14. Leciona somente em cursos Modulares?

Sim ( ) não ( )

1.15. Leciona somente para o ensino médio?

Sim ( ) não ( )

1.16. Conhece seu supervisor Regional

Sim ( ) não ( )

2. Parte específica

2.1. O que julga que poderia ser melhorado para que você possa aperfeiçoar seu método de ensino/aprendizagem.

2.2. Quando alunos apresentam resultados insatisfatórios, há uma co-responsabilidade desses resultados (direção, coordenação, docente, país e aluno), ou, pelo contrário, uma individualização? Justifique sua resposta.

2.3. No último ano letivo, quantas aulas você julga que deixou de lecionar devido as atividades extracurriculares dos alunos?

2.4. Tem conhecimento de projetos desenvolvidos na unidade? Se sim, quais e qual sua avaliação a respeito dos projetos?

2.5. Com relação a burocracia do CPS. Qual sua avaliação sobre o assunto?

2.6. Quais as atividades e burocracias você, docente, realiza principalmente atividades que não apresentam vínculo direto com as aulas?

- 2.7. Na sua unidade há a cultura de práticas organizacionais, práticas pedagógicas típicas de empresas?
- 2.8. Sua opinião, enquanto docente, com relação a base curricular desenvolvida no CPS, principalmente a voltada ao componente curricular em que leciona?
- 2.9. Quais seriam os objetivos das reuniões pedagógicas e planejamento? Acredita em sua efetividade no que se refere ao ensino/aprendizagem? Quais os principais temas tratados nessas reuniões em sua unidade escolar?
- 2.10. Enquanto Docente, qual sua compreensão do ensino baseado em currículos que medem as competências, as habilidades e os valores absorvidos pelos alunos?
- 2.11. Quais medidas você julga que são necessárias para que o docente tenha autonomia em suas avaliações? É orientado a realizar avaliações conjuntas, com outros componentes curriculares?
- 2.12. No que se refere a avaliação interna de seu trabalho realizado pela coordenação pedagógica. Considera a avaliação necessária e eficaz? Os discentes realizam avaliações a respeito do trabalho docente?
- 2.13. Quais materiais didáticos você dispõe e quais gostaria de dispor para o desenvolvimento pleno do componente curricular por você desenvolvido?
- 2.14. O material que utiliza em sala de aula: livro didático, apostila ou material próprio, produzido por você?
- 2.15. Você considera que tem tempo hábil (remunerado) para pensar criticamente sobre suas aulas e atividades docentes?
- 2.16. Seu trabalho na(s) Etec(s) atende(m), na sua opinião, a qual tipo de formação?
- 2.17. O que acha da organização Sindical no Brasil? É filiado(a) ao Sindicato da sua categoria? Por quê? Conhece o SINTEPS (Sindicato dos funcionários do Centro Paula)?
- 2.18. Por que professor(a)?
3. Parte Geral
- 3.1. Com relação as avaliações externas, tem conhecimento de sua aplicação na unidade de ensino? Qual sua opinião frente ao assunto?
- 3.2. Com relação ao um possível ranqueamento das Etec's, qual sua opinião? No que isso afetaria o dia-a-dia das unidades?
- 3.3. Quantos cursos de capacitação você frequentou no último ano letivo. Desses, quantos foram impostos a sua participação?
- 3.4. No geral, as capacitações tratam de quais temas/assuntos?
- 3.5. Considera que a aula é a principal ação desenvolvida na unidade? Sente isso da direção, coordenação, docentes e alunos?
- 3.6. Você sente que tem autonomia na atividade que desenvolve? Justifique sua resposta.
- 3.7. Com relação a política de bonificação. Qual sua opinião enquanto docente e qual o impacto dessas políticas na educação?
- 3.8. Para você, qual a importância da escola pública nos dias atuais?
- 3.9. Qual a contribuição do ensino EAD à educação com um todo?
- 3.10. Considera a Centro Paula Souza um bom lugar para desenvolver a atividade? Justifique sua resposta.
- 3.11. Com relação ao ensino integral desenvolvido nas unidades. O que, em sua opinião, poderia ser feito para seu aperfeiçoamento? A unidade tem cursos do projeto piloto do CPS? Se sim, qual sua opinião a respeito do projeto?
- 3.12. No que se refere ao plano de carreira docente em vigor. Tem conhecimento do plano de carreira, como funciona, quais as principais regras para a evolução? Quais foram, na sua opinião, os principais mecanismos para sua aprovação?

Roteiro de Entrevista  
Pesquisador/Docente: Anderson Marioto  
Direcionado aos Coordenadores do Centro Paula Souza. Modalidades de ensino  
médio/técnico.

Nome:

Idade:

1. Perfil do Docente/Coordenador

1.1. Formação

1.2. Universidade:

Pública ( ) Privada ( )

1.3. Tipo de Contratação:

Determinado ( ) Indeterminado ( )

1.4. À quanto tempo leciona?

1.4.1. Qual sua formação? Tem licenciatura?

1.5. Em quantas unidades do CPS Trabalha?

1.6. Qual a Distância no deslocamento de sua casa a unidade em que leciona?

1.7. Qual sua atual carga Horária?

1.8. Gostaria de ampliar sua carga horária no Centro Paula Souza?

sim ( ) não ( )

1.8. Desenvolve trabalho docente em outra Instituição?

Sim ( ) não ( )

Se sim, qual?

1.10. Desenvolve atividade remunerada que não é ligada à docência?

Sim ( ) não ( )

Se sim, qual?

1.11. O trabalho docente no CPS é sua principal fonte de renda?

sim ( ) não ( )

1.12. Leciona em cursos Modulares e também Integrados com o ensino médio?

Sim ( ) não ( )

1.13. Leciona somente em cursos Integrados ao ensino médio?

Sim ( ) não ( )

1.14. Leciona somente em cursos Modulares?

Sim ( ) não ( )

1.15. Leciona somente para o ensino médio?

Sim ( ) não ( )

2. Parte específica

2.1. Qual tipo de coordenação você desenvolve?

2.2. Quantas horas/aula e quantos dias na semana você tem para a atividade de coordenação?

2.3. Qual a frequência de reuniões com o restante do corpo pedagógico?

2.4. Em resumo, quais os principais pontos (objetivos) do seu projeto de coordenação?

2.5. Quantos projetos há no momento na unidade de ensino.

2.6. Desses quais são desenvolvidos e realizados por Docentes e quantos são desenvolvidos por pessoas e/ou Instituições de fora do CPS?

2.7. Quais parcerias com empresas privadas a unidade mantém no momento? Quais suas vantagens e desvantagens?

2.8. Quais as premissas de um coordenador para que ele tenha uma boa relação com o corpo docente da unidade de ensino. Justifique sua resposta.

2.9. Os docentes da unidade poderiam ter um vínculo maior com a unidade de ensino? Como você enxerga a contratação de docentes por hora/aula?

2.10. Há falta de professores na unidade de ensino. Se sim, em quais áreas?

2.11. Qual a proporção de docentes determinados e Indeterminados na unidade de ensino?

2.12. Quantos cursos foram abertos e quantos foram fechados na unidade nos últimos 5 anos? Considerando as salas descentralizadas.

- 2.13. Quando alunos apresentam resultados insatisfatórios, de quem julga ser a principal responsabilidade? (direção, coordenação, docentes, pais, Estado). Justifique sua resposta.
- 2.14. Quais atividades são desenvolvidas na unidade podem ser consideradas atividades inovadoras? Justifique sua resposta.
- 2.15. Considera que a unidade em que coordena desenvolve práticas empreendedoras? Justifique sua resposta.
3. Parte Geral
- 3.1. Com relação as avaliações externas, tem conhecimento de sua aplicação na unidade de ensino? Qual sua opinião frente ao assunto?
- 3.2. Com relação ao um possível ranqueamento das Etec's, qual sua opinião? No que isso afetaria o dia-a-dia das unidades?
- 3.3. Quantos cursos de capacitação você frequentou no último ano letivo. Desses, quantos foram impostos a sua participação?
- 3.4. No geral, as capacitações tratam de quais temas/assuntos?
- 3.5. Considera que a aula é a principal ação desenvolvida na unidade? Sente isso da direção, coordenação, docentes e alunos?
- 3.6. Você sente que tem autonomia na atividade que desenvolve? Justifique sua resposta.
- 3.7. Com relação a política de bonificação. Qual sua opinião enquanto docente e qual o impacto dessas políticas na educação?
- 3.8. Para você, qual a importância da escola pública nos dias atuais?
- 3.9. Qual a contribuição do ensino EAD à educação com um todo?
- 3.10. Considera a Centro Paula Souza um bom lugar para desenvolver a atividade? Justifique sua resposta.
- 3.12. No que se refere ao plano de carreira docente em vigor. Tem conhecimento do plano de carreira, como funciona, quais as principais regras para a evolução? Quais foram, na sua opinião, os principais mecanismos para sua aprovação?

#### Roteiro de Entrevista

Pesquisador/Diretores: Anderson Marioto

Direcionado aos Diretores das unidades de ensino do Centro Paula Souza

Nome:

Idade:

1. Perfil do Diretor

1.1. Formação

1.2. Universidade:

Pública ( ) Privada ( )

1.3. Tipo de Contratação:

Determinado ( ) Indeterminado ( )

1.4. Qual sua formação? Tem licenciatura?

1.5. Em quantas unidades do CPS você tem aulas?

1.6. Qual a Distância no deslocamento de sua casa a unidade que Dirige?

1.7. Gostaria de ampliar sua carga horária no Centro Paula Souza?

sim ( ) não ( )

1.8. Desenvolve trabalho docente em outra Instituição?

Sim ( ) não ( )

Se sim, qual?

1.9. Desenvolve atividade remunerada que não é ligada à direção?

Sim ( ) não ( )

Se sim, qual?

1.10. A atividade no CPS é sua principal fonte de renda?

sim ( ) não ( )

1.11. Lecionou em cursos Modulares e também Integrados com o ensino médio?





3.12. No que se refere ao plano de carreira docente em vigor. Tem conhecimento do plano de carreira, como funciona, quais as principais regras para a evolução? Quais foram, na sua opinião, os principais mecanismos para sua aprovação?

#### Roteiro de Entrevista

Pesquisador/Docente: Anderson Marioto

Direcionado ao Coordenador do CETEC/capacitações do Centro Paula Souza.

Modalidades de ensino médio/técnico.

Nome:

Idade:

1. Perfil do Docente/Coordenador

1.1. Formação

1.2. Universidade:

Pública ( ) Privada ( )

1.3. Tipo de Contratação:

Determinado ( ) Indeterminado ( )

1.4. À quanto tempo é coordenador?

1.4.1. Qual sua formação? Tem licenciatura?

1.7. Qual sua atual carga Horária?

2. Parte específica

2.1. Qual tipo de coordenação você desenvolve?

2.2. qual o tempo que você tem para a atividade de coordenação?

2.3. Qual a frequência de reuniões com o restante da equipe?

2.4. Em resumo, quais os principais pontos do seu projeto de coordenação?

2.5. Quantos cursos de capacitação o CETEC ofereceu aos docentes no último ano letivo?

2.6. No geral, quais temas são mais presentes nas capacitações oferecidas?

2.7. Quais os critérios de escolha das capacitações oferecidas?

2.8. Com relação aos docentes que ajudam no desenvolvimento e aplicação das capacitações. Quais os critérios de escolha?

2.9. No geral, qual a importância das capacitações no dia a dia das unidades de ensino?

2.10. A procura pelas capacitações é elevada?

2.11. No que se refere as capacitações oferecidas, considera que as mesmas contribuem para as inovações no CPS? Justifique sua resposta.

2.12. Quais as práticas empreendedoras são desenvolvidas na escola de capacitação do CPS? Justifique sua resposta.

2.13. Quais as contribuições da cultura empreendedora nas Etec's? Justifique sua resposta.

2.14. Como você julga as parcerias que o CPS estabelece com as empresas do setor privado de caráter formativo e pedagógico?

3.15. Quantas vagas o CPS oferta em média em suas capacitações?

3. Parte Geral

3.1. Com relação as avaliações externas, tem conhecimento de sua aplicação na unidade de ensino? Qual sua opinião frente ao assunto?

3.2. Com relação ao um possível ranqueamento das Etec's, qual sua opinião? No que isso afetaria o dia-a-dia das unidades?

3.3. Quantos cursos de capacitação você frequentou no último ano letivo. Desses, quantos foram impostos a sua participação?

3.4. No geral, as capacitações tratam de quais temas/assuntos?

3.5. Considera que a aula é a principal ação desenvolvida na unidade? Sente isso da direção, coordenação, docentes e alunos?

3.6. Você sente que tem autonomia na atividade que desenvolve? Justifique sua resposta.

- 3.7. Com relação a política de bonificação. Qual sua opinião enquanto docente e qual o impacto dessas políticas na educação?
- 3.8. Para você, qual a importância da escola pública nos dias atuais?
- 3.9. Qual a contribuição do ensino EAD à educação com um todo?
- 3.10. Considera a Centro Paula Souza um bom lugar para desenvolver a atividade? Justifique sua resposta.
- 3.11. Com relação ao ensino integral desenvolvido nas unidades. O que, em sua opinião, poderia ser feito para seu aperfeiçoamento? A unidade tem cursos do projeto piloto do CPS? Se sim, qual sua opinião a respeito do projeto?
- 3.12. No que se refere ao plano de carreira docente em vigor. Tem conhecimento do plano de carreira, como funciona, quais as principais regras para a evolução? Quais foram, na sua opinião, os principais mecanismos para sua aprovação?

## Anexo A – Projetos desenvolvidos nas unidades do CPS sob coordenação de instituições particulares (Pense grande – telefônica; Google Startup in School; e Coworking Público).

02/10/2017

Programa Pense Grande - Impact Hub São Paulo



### O CHAMADO

O Programa Pense Grande é um programa educacional da Fundação Telefônica, em parceria com o Impact Hub e o Centro Paula Souza, que trabalha com o desenvolvimento de jovens entre 15 e 29 anos e com a criação de novos empreendimentos por parte desses jovens. O objetivo do programa é empoderar o jovem que vive longe das áreas de elite de grandes centros urbanos, trabalhando sua identidade como empreendedor, fornecendo ferramentas tecnológicas habilitadoras e uma metodologia de como empreender. Com isso, espera-se que os jovens possam internalizar a atitude empreendedora, sabendo identificar uma oportunidade local e, a partir disto, começar a desenvolver um empreendimento. Espera-se que, a partir de um contato maior com sua comunidade e com conhecimentos em empreendedorismo e tecnologia, o jovem possa criar soluções que envolvem tecnologia digital para problemas de sua comunidade, gerando impacto social e valor econômico. Essas soluções devem partir de uma oportunidade identificada. Podem ser bens ou serviços, mas precisam contar com o uso da tecnologia digital e devem causar um impacto local ou mais amplo. Portanto, além do jovem, o programa também impacta positivamente nos territórios onde está inserido, gerando inovações em contextos onde normalmente não aconteceriam. As organizações sociais que executam o programa em seus respectivos territórios também ganham competências de inovação. Em parceria com o Centro Paula Souza e o Impact Hub, o Programa foca no desenvolvimento de competências sócio emocionais, tais como, liderança, autonomia, criatividade, responsabilidade, iniciativa, pensamento crítico, solução de problemas, dentre outras, bem como desenvolvimento do conhecimento técnico em empreendedorismo, para os estudantes das Etec's de forma a complementar a formação nesta área já realizada. O Programa Pense Grande será realizado em 6 meses, sendo o início setembro de 2016 e fevereiro de 2017 e envolverá a participação de aproximadamente 25 alunos, com a turma que irá se formar em cada escola. Além disso, 2 atividades serão realizadas exclusivamente com os professores, por considerá-los essenciais nesse processo e por considerar muito importante uma entrega para estes profissionais.

---

### PILARES DO PROGRAMA

### QUERO PARTICIPAR

---

PILARES

---

### METODOLOGIA

---

<http://saopaulo.impacthub.com.br/programa-pense-grande/>

1/2



Notícias > Notícias > Destaque > Google abre inscrições para Etecs no StartUp in School 2018

## Google abre inscrições para Etecs no StartUp in School 2018

21 de Fevereiro de 2018



O programa StartUp in School está com inscrições abertas para Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) que queiram receber a consultoria em 2018. Esta é a terceira edição da parceria, que envolve o Centro Paula Souza, Google e Ideias de Futuro para levar lições de empreendedorismo a alunos e professores.

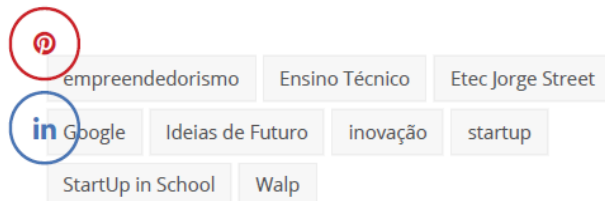
Neste ano, podem se inscrever unidades atendidas pelas supervisões regionais Leste, Noroeste, Sul/Baixada, Araçatuba e São José do Rio Preto, com prioridade para as escolas que não receberam esse programa ou similares até 2018. A submissão de interesse deve ser feita pela [internet](#) até dia 26. A divulgação das oito escolas selecionadas será feita em 6 de março.

Nesta edição, o curso *Competências Empreendedoras na Escola*, destinado aos professores, terá 20 horas em vez de 8, incluindo 12 horas na modalidade a distância. Também haverá novas premiações, destacando a Etec com maior cultura empreendedora e premiação adicional para os grupos de estudantes com bom desempenho nas atividades aplicadas na escola.

Ao longo do programa, os alunos passam por uma capacitação que inclui conceitos de *design thinking*, programação e modelo de negócios, e também participam de uma competição para criar novas startups. Na última etapa do concurso, os grupos vencedores de cada escola concorrem entre si por um espaço na final, com apresentação de projetos e um Day Camp no campus do Google, na Capital. Os campeões recebem mentoria da Ideias de Futuro durante três meses para continuar aprimorando sua empresa.

#### Resultados

O StartUp in School já foi aplicado em 17 escolas e produziu startups de sucesso, que saíram do papel. Um dos grupos vencedores da edição de 2016 aproveitou a premiação do ano passado para lançar aplicativo originado no programa, o **Walp**, disponível para download gratuito para celulares. O projeto, criado por alunos da Etec Jorge Street, de São Caetano do Sul, une organizações não-governamentais e doadores e facilita o contato entre os dois. Veja mais informações sobre as edições de [2016](#) e [2017](#).



#### Veja Também



Ex-aluno aprimora hamburgueria com ajuda da Escola de Inovadores

Alunos selecionados para o Intercâmbio Cultural do Centro Paula Souza embarcam neste fim de semana



Parlamento Jovem Brasileiro está com inscrições abertas

**GOVERNO DO ESTADO  
SÃO PAULO**

pesquisar 

Notícias  > Notícias > Destaque > Inscrições prorrogadas para espaço de coworking público

## Inscrições prorrogadas para espaço de coworking público

© 21 de Fevereiro de 2018



**acessa**campus

**Inscrições PRORROGADAS**

Inscreva-se até o dia 28/02  
[www.acessasp.sp.gov.br/acessacampus](http://www.acessasp.sp.gov.br/acessacampus)



**GOVERNO DO ESTADO  
SÃO PAULO**

As inscrições para quem quiser participar do Acessa Campus, espaço público para trabalho compartilhado que começará a funcionar na Escola Técnica Estadual (Etec) Parque da Juventude no final de março, foram prorrogadas até o dia 28 de fevereiro, exclusivamente pela [Internet](#).

<http://www.cps.sp.gov.br/inscricoes-prorrogadas-para-espaco-de-coworking-publico-na-etec-parque-da-juventude/>

1/3

Lançado em janeiro, o projeto busca estimular o empreendedorismo paulista com a criação de um *coworking* com 80 posições disponíveis.

Estudantes das Etec's e das Faculdades de Tecnologia do Estado (Fatecs) e de outras instituições de ensino que estejam desenvolvendo projetos ou empreendimentos, entre demais pessoas físicas, além de empresas de micro e pequeno porte e Microempreendedores Individuais (MEIs) podem participar da iniciativa.

#### Estrutura

O primeiro Acessa Campus surge em parceria com o Centro Paula Souza, AcessaSP e a Fundação Telefônica Vivo. A unidade vai funcionar no espaço do AcessaSP, na Etec Parque da Juventude. São 835 m² de espaço utilizados, ocupando todo um andar do prédio, além de sala de reuniões e espaço *lounge*.

Os selecionados ocuparão as salas de *coworking* por dez meses, tendo acesso a espaço de trabalho, rede wi-fi e apoio de profissionais para o desenvolvimento dos seus projetos de forma gratuita. Em contrapartida, devem oferecer horas de palestra, treinamento ou consultoria para a comunidade, especialmente para alunos da Etec Parque da Juventude.

f

#### Orientação

G+

Dos 80 selecionados, 60 serão acompanhados pela Fundação Telefônica Vivo por meio da metodologia já testada do Pense Grande, recebendo capacitações, contando com assessores e mentores, participando de conversas com empreendedores e tendo acesso a diversas ferramentas para ajudar no desenvolvimento do projeto.

pin

O espaço ainda terá uma sala aberta ao público, com mesas e wi-fi, com cerca de 20 lugares, bastando fazer cadastro no local. Futuramente, serão disponibilizados materiais virtuais sobre empreendedorismo, indústria criativa e inovação e, em momentos específicos, a presença de agentes de formação, apoiando os usuários com conhecimentos em gestão, marketing e jurídico.

Com essa nova proposta, o Governo do Estado de São Paulo adere a uma onda mundial que conecta instituições de ensino e espaços colaborativos de trabalho, com uma ação pioneira para apoiar o empreendedorismo no Estado. Os resultados obtidos nessa primeira edição indicarão o caminho para que essa oportunidade chegue a mais municípios paulistas.

#### Localização

Etec Parque da Juventude: Av. Cruzeiro do Sul, 2.630, prédio I – Santana



## ETEC, VOLKSWAGEN E IBM DESENVOLVEM CURSO QUE DÁ FORMAÇÃO TÉCNICA

George Garcia 14/05/2019 Educação

Curir

Compartilhar 0

Publicado por Jornal Repórter Diário  
2.273 visualizações

O Centro Paula Souza e a Volkswagen anunciaram nesta terça-feira (14/05) parceria para implantação de nova turma do curso de Articulação dos Ensinos Médio-Técnico e Superior na Escola Técnica Estadual (Etec) Jorge Street, em São Caetano. Cerca de 200 alunos serão beneficiados com o programa, que envolve o ensino médio técnico e o curso superior de desenvolvimento de sistemas.

O programa P-Tech possibilita que o estudante complete em cinco anos os Ensinos Médio, Técnico e superior Tecnológico – atualmente, são necessários seis anos. Outro diferencial é a oportunidade de fazer 200 horas de experiências dentro de empresas do setor de tecnologia, somadas às três mil horas regulares do curso. Na turma da Etec Jorge Street, os 40 estudantes poderão vivenciar na fábrica Anchieta da Volkswagen, em São Bernardo, práticas profissionais, realizadas nos três anos iniciais do curso. Conhecerão as áreas de tecnologia da informação e desenvolvimento de produto, as inovações da Indústria 4.0 aplicadas ao processo produtivo, o Laboratório de Protótipo Virtual e tecnologias avançadas como o Manual Cognitivo dos modelos Virtus e T-Cross, entre outros.

“Esse novo modelo de ensino vai impactar positivamente em análise e desenvolvimento de Sistemas, possibilita que os alunos apliquem no ambiente real de trabalho a teoria que aprendem em sala de aula. É a maneira mais eficiente de oferecer uma formação profissional que acompanhe as necessidades e inovações do setor produtivo”, afirma a diretora-superintendente do Centro Paula Souza, Laura Laganá. “O aluno vai estar lá, num ambiente de trabalho com contato com as novas tecnologias; a Indústria 4.0, com Inteligência Artificial, com a Internet das Coisas e todas as tecnologias que vocês amam”, continuou Laura em discurso aos alunos.



Na solenidade realizada na Etec de São Caetano a gerente executiva de Recursos Humanos da Volkswagen do Brasil, Raquel Sá, que é ex-aluna de Etec, frisou a importância da formação. “É um grande prazer estarmos nesta cerimônia, para mim



*Diretora do Centro Paula Souza, Laura Laganá, discursa para alunos da Etec Jorge Street. (Foto: Divulgação)*

especialmente é um orgulho porque sou filha de Etec também. Voltar a esse ambiente e poder contribuir

com muito mais pessoas que passaram pela mesma situação que a minha nos dá um prazer muito grande. É imprescindível formarmos jovens preparados para liderar e atuar num ambiente de grande mudança. A proposta do P-Tech em parceria com o Centro Paula Souza e nosso parceiro IBM vem nos auxiliar no nosso dever com a sociedade e vamos juntos preparar nossos jovens para essa era digital", declara.

## ESTÁGIO

Os estudantes também receberão o apoio de profissionais da Volkswagen do Brasil, que atuarão como mentores no projeto. Os jovens formados no P-Tech terão prioridade para contratação pelo programa de estágio da empresa. As outras duas turmas do curso foram implantadas em parceria com a IBM nas Faculdades de Tecnologia do Estado (Fatecs) Americana, na Região de Campinas; Zona Leste, na Capital, também com 40 vagas em cada unidade.

Assim como em São Caetano, o ingresso dos estudantes ocorre pelo Ensino Médio com Habilitação Técnica Profissional em Desenvolvimento de Sistemas. Ao concluir o ciclo de três anos, o aluno poderá completar o curso superior tecnológico de Análise e Desenvolvimento de Sistemas com mais dois anos de estudo. Desta forma, eles aprendem uma profissão técnica, vivenciam a experiência profissional, e ingressam no ensino superior na Fatec para aprofundar seus conhecimentos.

"A tecnologia está presente em todos os setores e devemos agir para desenvolver a futura força de trabalho", afirma o presidente da IBM Brasil, Tonny Martins. "Estamos animados em ter a Volkswagen implementando esse programa inovador conosco e incentivamos Tech e apoiar a formação de profissionais do século 21."

## Receba diariamente o RD em seu WhatsApp

Envie um WhatsApp para **11 94984-9581** para receber notícias do ABC diariamente em seu celular.

Curir Compartilhar 0

Santo André ganha nova loja da rede Assai

[Leia o artigo a seguir >](#)

## Conheça o alarme que assusta qualquer bandido.

Alarme Verisure | Patrocinado

## Lembra dela? Respire fundo antes de ver como ela está agora

Direct Healthy | Patrocinado

## O segredo para comprar na Americanas que as pessoas não sabem

Cuponomia | Patrocinado

**Anexo B – Ranque das melhores Etec's no Enem e aprovação nos vestibulares do país, 2019.**

60 Melhores escolas públicas do Estado			
Posição	Escola	Município	Média das provas objetivas
1	Colégio Técnico Industrial Prof. Isaac Portal Roldan (Unesp)	Bauru	671,36
2	Colégio Técnico de Campinas (Unicamp)	Campinas	660,85
3	Etec São Paulo	São Paulo	654,78
4	Colégio Técnico de Lorena Prof. Nelson Pesciotta	Lorena	649,92
5	Instituto Federal de São Paulo - Suzano	Suzano	645,33
6	Instituto Federal de São Paulo - Cubatão	Cubatão	642,04
7	Colégio Técnico Industrial Prof. Carlos Augusto Patrício Amorim (Unesp)	Guaratinguetá	637,79
8	Etec Presidente Vargas	Mogi das Cruzes	635,83
9	Instituto Federal de São Paulo - Bragança Paulista	Bragança Paulista	629,37
10	Colégio Técnico de Limeira (Unicamp)	Limeira	626,98
11	Etec Vasco Antonio Venchiarutti	Jundiaí	626,68
12	Etec Guaracy Silveira	São Paulo	626,63
13	Etec Irmã Agostina	São Paulo	626,34
14	Etec de São Roque	São Roque	625,33
15	Escola Técnica de Paulínia	Paulínia	620,79
16	Etec Professor Carmine Biagio Tundizi	Atibaia	620,36
17	Etec Júlio de Mesquita	Santo André	619,88
18	Etec de Embu	Embu das Artes	619,66
19	Etec Doutora Ruth Cardoso	São Vicente	618,63
20	Etec Bento Quirino	Campinas	618,01
21	Etec Conselheiro Antonio Prado	Campinas	617,57
22	Instituto Federal de São Paulo - Campus Jacareí	Jacareí	616,59
23	Etec Getúlio Vargas	São Paulo	616,27
24	Etec Philadelpho Gouvea Netto	São José do Rio Preto	616,16
25	Etec de Poá	Poá	614,52
26	Etec Takashi Morita	São Paulo	613,89
27	Etec Martin Luther King	São Paulo	613,05
28	Etec Professor Basílides de Godoy	São Paulo	612,41
29	Etec Trajano Camargo	Limeira	611,6

Fonte: [https://www.cps.sp.gov.br/mais-uma-vez-escolas-tecnicas-estaduais-se-destacam-no-enem/?fbclid=IwAR2SsleN9I7R4IFEOjEgQY\\_eokWc5wsQ0XWLzYARZCyczbUf4JTQ0SQPxIk](https://www.cps.sp.gov.br/mais-uma-vez-escolas-tecnicas-estaduais-se-destacam-no-enem/?fbclid=IwAR2SsleN9I7R4IFEOjEgQY_eokWc5wsQ0XWLzYARZCyczbUf4JTQ0SQPxIk)

## **Anexo C – Plano de carreira, Centro Paula Souza**

15/04/2019. Lei Complementar nº 1.240, de 22 de abril de 2014 - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo

LEI COMPLEMENTAR Nº 1.240, DE 22 DE ABRIL DE 2014

Altera a Lei Complementar nº 1.044, de 2008, que institui o Plano de carreiras, de Empregos públicos e Sistema retributório dos servidores do CEETEPS e dá outras providências

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei complementar:  
Artigo 1º - Passam a vigorar com a seguinte redação os dispositivos adiante enumerados da Lei Complementar nº 1.044, de 13 de maio de 2008.

I - o artigo 5º:

“Artigo 5º - O Plano de Carreiras, Empregos Públicos e Sistema Retributório, de que trata esta lei complementar, organiza e escalona as classes que o integram, tendo em vista a complexidade das atribuições, os graus diferenciados de formação, a responsabilidade e experiência profissional requeridas, exigíveis para o exercício das respectivas atribuições, definindo: I - os requisitos mínimos para ingresso;

II- a agregação e alteração de denominação de empregos públicos; III - evolução funcional das classes mediante progressão e promoção:

IV - estabelecimento de sistema retributório para as classes que compõem o Quadro de Pessoal do CEETEPS, constituídas de referências e graus, com os respectivos valores salariais, bem como os benefícios e gratificações que fazem jus.” (NR)

**ANEXO I**

A que se refere o inciso I do artigo 25-A da Lei Complementar nº 1.044, de 13 de maio de 2008, acrescido pelo inciso I do artigo 2º da Lei Complementar nº 1.240, de 22 abril de 2014

**ESCALA SALARIAL - PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR**

REF.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P
I	29,00	30,16	31,36	32,62	33,92	35,28	36,69	38,16	39,68	41,27	42,92	44,64	46,42	48,28	50,21
II	34,50	35,88	37,32	38,81	40,37	41,98	43,66	45,41	47,22	49,11	51,08	53,12	55,24	57,45	59,75
III	41,06	42,70	44,41	46,19	48,03	49,96	51,95	54,03	56,19	58,44	60,78	63,21	65,74	68,37	71,10

**ANEXO II**

A que se refere o inciso II do artigo 25-A da Lei Complementar nº 1.044, de 13 de maio de 2008, acrescido pelo inciso I do artigo 2º da Lei Complementar nº 1.240, de 22 abril de 2014

**ESCALA SALARIAL - PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICO**

REF.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P
I	17,15	17,84	18,55	19,29	20,06	20,87	21,70	22,57	23,47	24,41	25,39	26,40	27,46	28,56	29,70
II	21,44	22,29	23,19	24,11	25,08	26,08	27,13	28,21	29,34	30,51	31,73	33,00	34,32	35,69	37,12
III	26,80	27,87	28,99	30,15	31,35	32,61	33,91	35,27	36,68	38,14	39,67	41,26	42,91	44,62	46,41

**ANEXO III**

A que se refere o inciso III do artigo 25-A da Lei Complementar nº 1.044, de 13 de maio de 2008, acrescido pelo inciso I do artigo 2º da Lei Complementar nº 1.240, de 22 abril de 2014

**ESCALA SALARIAL - AUXILIAR DE DOCENTE****JORNADA - 40 HORAS SEMANAIS****GRAUS**

REF.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P
I	2.376,42	2.471,47	2.570,33	2.673,14	2.780,07	2.891,27	3.006,92	3.127,20	3.252,29	3.382,38	3.517,68	3.658,38	3.804,72	3.956,91	4.115,18
II	2.817,94	2.941,06	3.058,70	3.181,05	3.308,29	3.440,62	3.578,25	3.721,38	3.870,23	4.025,04	4.186,04	4.353,48	4.527,62	4.708,73	4.897,08
III	3.365,24	3.499,85	3.639,84	3.785,44	3.936,85	4.094,33	4.258,10	4.428,43	4.605,56	4.789,79	4.981,38	5.180,63	5.387,86	5.603,37	5.827,51

**JORNADA - 20 HORAS SEMANAIS****GRAUS**

REF.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P
I	1.188,21	1.235,74	1.285,17	1.336,57	1.390,04	1.445,64	1.503,46	1.563,60	1.626,15	1.691,19	1.758,84	1.829,19	1.902,36	1.978,46	2.057,59
II	1.413,97	1.470,53	1.529,35	1.590,52	1.654,14	1.720,31	1.789,12	1.860,69	1.935,12	2.012,52	2.093,02	2.176,74	2.263,81	2.354,36	2.448,54
III	1.682,62	1.749,92	1.819,92	1.892,72	1.968,43	2.047,16	2.129,05	2.214,21	2.302,78	2.394,89	2.490,69	2.590,32	2.693,93	2.801,69	2.913,75

**ANEXO IV**

A que se refere o inciso IV do artigo 25-A da Lei Complementar nº 1.044, de 13 de maio de 2008, acrescido pelo inciso I do artigo 2º da Lei Complementar nº 1.240, de 22 abril de 2014

**ESCALAS SALARIAIS - EMPREGOS PÚBLICOS PERMANENTES****SUBANEXO 1 - Agente de Supervisão Educacional****GRAUS**

REF.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P
I	3.832,60	4.024,23	4.225,44	4.436,71	4.658,55	4.891,48	5.136,05	5.392,85	5.662,50	5.945,62	6.242,90	6.555,05	6.882,80	7.226,94	7.588,29
II	4.252,51	4.507,14	4.732,49	4.969,12	5.217,58	5.478,45	5.752,38	6.040,00	6.342,00	6.659,09	6.992,05	7.341,65	7.708,73	8.094,17	8.498,88
III	4.867,61	5.047,99	5.300,39	5.565,41	5.843,68	6.135,87	6.442,66	6.764,79	7.103,03	7.458,19	7.831,10	8.222,65	8.633,78	9.065,47	9.518,75

**SUBANEXO 2 - Especialista em Planejamento Educacional, Obras e Gestão****GRAUS**

REF.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P
I	3.889,00	4.083,45	4.287,62	4.502,00	4.727,10	4.963,46	5.211,63	5.472,21	5.745,82	6.033,12	6.334,77	6.651,51	6.984,09	7.333,29	7.699,95
II	4.355,68	4.573,46	4.802,14	5.042,24	5.294,36	5.559,07	5.837,03	6.128,88	6.435,32	6.757,09	7.094,94	7.449,69	7.822,18	8.213,28	8.623,95
III	4.878,36	5.122,28	5.378,39	5.647,31	5.929,68	6.226,16	6.537,47	6.864,34	7.207,56	7.567,94	7.946,34	8.343,65	8.760,84	9.198,88	9.658,82

**SUBANEXO 3 - Analista de Suporte e Gestão****GRAUS**

REF.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P
I	2.519,00	2.644,95	2.777,20	2.916,06	3.061,86	3.214,95	3.375,70	3.544,49	3.721,71	3.907,80	4.103,19	4.308,34	4.523,76	4.749,95	4.987,45
II	2.821,28	2.962,34	3.110,46	3.265,98	3.429,28	3.600,75	3.780,79	3.969,82	4.168,32	4.376,73	4.595,57	4.825,35	5.066,61	5.319,94	5.585,94
III	3.159,83	3.317,83	3.483,72	3.657,90	3.840,80	4.032,84	4.234,48	4.446,20	4.668,51	4.901,94	5.147,04	5.404,39	5.674,61	5.958,34	6.256,25

**SUBANEXO 4 - Agente Técnico e Administrativo****GRAUS**

REF.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P
I	1.142,00	1.199,10	1.259,06	1.322,01	1.388,11	1.457,51	1.530,39	1.606,91	1.687,25	1.771,62	1.860,20	1.953,21	2.050,87	2.153,41	2.261,08
II	1.279,04	1.342,99	1.410,14	1.480,65	1.554,68	1.632,42	1.714,04	1.799,74	1.889,72	1.984,21	2.083,42	2.187,59	2.296,97	2.411,82	2.532,41
III	1.432,52	1.504,15	1.579,36	1.658,33	1.741,24	1.828,30	1.919,72	2.015,71	2.116,49	2.222,32	2.333,43	2.450,10	2.572,61	2.701,24	2.836,30

**SUBANEXO 5 - Operacional de Suporte****GRAUS**

REF.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P
I	1.072,00	1.125,60	1.181,88	1.240,97	1.303,02	1.368,17	1.436,58	1.508,41	1.583,83	1.663,02	1.746,18	1.833,48	1.925,16	2.021,42	2.122,49
II	1.200,64	1.260,67	1.323,71	1.389,89	1.459,39	1.532,35	1.608,97	1.689,42	1.773,89	1.862,59	1.955,72	2.053,50	2.156,18	2.263,99	2.377,19