



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DIANE ANDREIA DE SOUZA FIALA

**A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DE GRADUAÇÃO
PÚBLICA NO ESTADO DE SÃO PAULO (2000-2007)**

**CAMPINAS
2016**

DIANE ANDREIA DE SOUZA FIALA

**A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DE GRADUAÇÃO
PÚBLICA NO ESTADO DE SÃO PAULO (2000-2007)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA
DIANE ANDREIA DE SOUZA FIALA, E ORIENTADA
PELO PROF. DR. LUIS ENRIQUE AGUILAR

**CAMPINAS
2016**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F44p Fiala, Diane Andreia de Souza, 1974-
A política de expansão da educação profissional tecnológica de graduação pública no Estado de São Paulo (2000-2007) / Diane Andreia de Souza Fiala. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Luís Enrique Aguilar.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Centro Paula Souza. 2. Educação tecnológica. 3. Análise de política. I. Aguilar, Luís Enrique, 1958-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Policy of expansion of public higher education thru colleges in São Paulo state (2000-2007)

Palavras-chave em inglês:

Centro Paula Souza

Colleges

Policy Analysis

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Luís Enrique Aguilar [Orientador]

Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis

Sueli Soares dos Santos Batista

Emerson Freire

Newton Antonio Paciulli Bryan

Data de defesa: 12-04-2016

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DE GRADUAÇÃO
PÚBLICA NO ESTADO DE SÃO PAULO (2000-2007)**

Autora: Diane Andreia de Souza Fiala

COMISSÃO JULGADORA:

Orientador: Prof. Dr. Luís Enrique Aguilar

Prof. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista

Prof. Dra. Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2016

DEDICATÓRIA

Primeiramente eu dedico esta dissertação de mestrado à minha mãe Inêz, que foi a minha primeira professora. Foi ela quem me ensinou a fazer os primeiros rabiscos, os primeiros traços, as primeiras letras, a escrever meu nome, a fazer contas e a memorizar a tabuada, antes mesmo de eu estar matriculada na primeira série da educação básica, para eu não ficar atrasada por não ter cursado o pré-escolar.

Também dedico esta dissertação aos meus queridos mestres: profs. Priscila (*in memoria*) e Ideval Jorge, respectivamente meus professores das 1ª e 4ª séries do ensino primário, por terem despertado em mim o interesse pela leitura, pelo estudo, pelo conhecimento, pela educação e por lecionar.

Dedico também este trabalho ao meu esposo Marcelo Fiala, companheiro de tantas lutas, aventuras e desventuras; à minha irmã Camila (companheira de luta na área da educação tecnológica e que me ajudou a contextualizar os períodos históricos escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa), ao meu pai Ariovaldo (por sempre exigir que eu fosse uma aluna dedicada às tarefas acadêmicas e que cumprisse meus deveres e cobrasse meus direitos) e aos meus irmãos Alexandre e João Paulo (por me apoiarem em minhas andanças e em minhas idas e vindas).

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, o professor e pesquisador Dr. Luís Enrique Aguilar, por compartilhar comigo seus conhecimentos, escutar minhas angústias, ter redirecionado os caminhos desta pesquisa quando necessário; realmente, é uma honra tê-lo como orientador! E, em seguida, agradeço à Prof. Me. Sandra Pittet, da *Universidad Nacional de Rosario*, Argentina, por suas sábias palavras e magníficas aulas de Epistemologia que deram novo rumo ao recorte epistemológico desta dissertação. Agradeço ao prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan, por ser essa pessoa sábia e maravilhosa que sempre nos indica leituras clássicas e fundamentais para a construção do conhecimento.

Agradeço às minhas companheiras de pesquisas: professoras Dra. Juliana Augusta Verona e Dra. Sueli Soares dos Santos Batista, por também acreditarem no potencial da educação tecnológica no Estado de São Paulo. E à grande amiga professora Dra. Lívia Maria Louzada Brandão por compartilhar comigo seus conhecimentos metodológicos que melhoraram a proposta final de análise de conteúdo e pela revisão da Língua Portuguesa e ao prof. Dr. Dilermando Piva Jr. pelas conversas que ajudaram a melhorar a redação final.

Um abraço fraterno nos amigos e amigas que fiz aqui na Unicamp, na Faculdade de Educação, em especial: Giovanni (que me deu pouso tantas vezes), Eliacir (que se tornou irmã de sangue: obrigada pelas revisões), Jacqueline (que torce por mim), Milena, Odilon, Carol, Mabel, Waldísia, Fernanda, Emmanuel, Iael, Viviane, Evelise, Luciana, Jenny, Diógenes e tantos outros!

Agradeço ao meu marido pela paciência, compreensão, apoio e incentivo, reconhecendo o esforço que foi necessário para cumprir este sonho: obrigada por fazer parte desta história!

Obrigada aos professores com os quais convivi aqui na Unicamp, em especial Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan, Dra. Adriana Missae Momma-Bardela, Dra. Débora Cristina Jeffrey, Dra. Sandra Fernandes Leite, Dra. Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis pelos conhecimentos (re)construídos, por serem exemplos de dedicação à pesquisa, na busca por melhorar a educação não só no Brasil, mas aqui principalmente.

Agradeço ainda ao professor e pesquisador Dr. André-Noël Roth Deubel, da *Universidad Nacional de Colombia* (UNAL) que, nos últimos meses, contribuiu com esclarecimentos necessários para o término da pesquisa teórica na área de análise cognitiva de política pública e ao prof. Dr. Jean François Jolly (*Pontificia Universidad Javeriana – Colômbia*) por me enviar quatro livros fundamentais para a análise final desta política que me propus a estudar.

Agradeço a Deus pela vida, pelos caminhos tortuosos que me trouxeram à Unicamp, Faculdade de Educação, onde me sinto bem recebida, acolhida e querida.

Agradeço à Diretoria do SINTEPS por ter me disponibilizado cópia do documento de expansão do ensino superior estadual que analiso nesta dissertação.

RESUMO

Como a política de expansão da educação tecnológica pública entrou na agenda do governo do Estado de São Paulo no período 2000-2007? Este foi o problema identificado na fase inicial da pesquisa, cujo objetivo geral é mostrar como se deu a fixação da agenda e formulação da política de expansão do ensino superior público via cursos superiores de tecnologia públicos no estado de São Paulo no período 2000-2007. A hipótese levantada é que a expansão do ensino superior público contou com estudos realizados pelo Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo (CRUESP) em 2001, que serviram de base para a construção do Plano Diretor finalizado em 2007, o que possibilita um estudo detalhado de como e por que o assunto chegou à agenda governamental e à formulação da política de expansão, mas há dúvidas se tal planejamento foi concluído e seguido. As pesquisas iniciais mostram que a própria política de expansão se reformula e ganha novas diretrizes em 2007, quando já estava em processo de implementação. A metodologia incluiu revisão de literatura como suporte para a análise documental, análise de conjuntura e estrutura (SOUZA, 1984), análise cognitiva da política (MULLER, 2002, 2010) e análise de conteúdo (BARDIN, 2000; CHAVES, 2002), construídas a partir da coleta de dados secundários. A partir da análise do documento apresentado pelo CRUESP (2001) para a expansão do ensino superior público no Estado de São Paulo no período 2000-2007, identificou-se que a proposta inicial escrita pelo CRUESP em 2001 era a de uma política pública de Estado, mas foi implementada como política de governo e as falhas identificadas no processo de análise da fixação da agenda e formulação da política justificam parte dos problemas enfrentados diariamente nas Faculdades de Tecnologia (FATECs) do estado de São Paulo.

Palavras-chave: Educação Tecnológica. Análise da política. Centro Paula Souza. Agenda pública. Análise de conjuntura e estrutura.

ABSTRACT

As the public higher education expansion policy goes into the government's agenda in the state of São Paulo between 2000-2007? This was the problem identified in the initial search. So the overall goal is to analyze two cycles of politics: setting the agenda and analysis of the issue, seeking information for understanding how was the expansion of the public technological education in the State of São Paulo in the period 2000-2007. The hypothesis is that the expansion of public higher education included studies by the Council of Rectors of State Universities of São Paulo (CRUESP) in 2001, which formed the basis for the construction of the Master Plan that was completed in 2007, allowing a study detailed how and why it came to the government agenda and the formulation of the policy of expansion, but there are doubts whether such planning was completed and followed. Early research also show that the expansion policy is reformulated and win new guidelines in 2007, when it was being implemented. The methodology included literature review as support for document analysis, analysis of scenario and structure, cognitive analysis of the policy and content analysis, built from the collection of secondary data. From the analysis of the document presented by CRUESP (2001) for the expansion of public higher education in the state of São Paulo in the period 2000 to 2007, also found that the original proposal written by CRUESP in 2001, was that of a public policy, but it was implemented as government policy and that the deficiencies identified in the review process of setting the agenda and policy formulation justified the problems faced daily in FATECs (Colleges) of São Paulo.

Keywords: High Schools. Policy analysis. Centro Paula Souza. Agenda Setting. Analysis of scenario and structure.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Análise de estrutura e conjuntura proposta.....	23
Figura 2 – Linha do tempo da expansão – Centro Paula Souza.....	67
Figura 3 – Mapa institucional da expansão unificada ETECs e FATECs até 2006	80
Figura 4 – Análise da Política a partir do CICLO DA POLÍTICA	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Expansão das FATECs no período 1969-2007	74
Quadro 2 – Organização de FATECs existentes até 2007 por ano, quantidade e cidades	75
Quadro 3 – Unidades instaladas por região administrativa, de acordo com mapa institucional, comparando FATECs existentes até 2007, com aquelas criadas após esta data	76
Quadro 4 – Terminologias para o ciclo da política	85
Quadro 5 – Esquema analítico da análise cognitiva das políticas públicas	89
Quadro 6 – Análise de conteúdo do Sumário Executivo	94
Quadro 7 – Análise de conteúdo do item “Análise das Alternativas”	100
Quadro 8 – Resumo geral da expansão	102
Quadro 9 – Análise de conteúdo das Considerações Finais	104
Quadro 10 – Plano Diretor - processo de estruturação e trabalhos iniciais	109
Quadro 11 – Propostas do Plano Diretor	111
Quadro 12 – Desafios futuros do Sistema de Ensino Superior Público em São Paulo	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Unidades instaladas por região administrativa, de acordo com mapa institucional, comparando FATECs existentes até 2007, com aquelas criadas após esta data	77
Gráfico 2 – Número de FATECs criadas por ano no período 1969-2007	78
Gráfico 3 – Crescimento da instituição por número de unidades de FATECs criadas no período 1969-2007, com os respectivos percentuais	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AESU	Assessoria para o Ensino Superior
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
AI	Ato Institucional
CASES	Coordenação da Administração do Sistema de Ensino Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEET	Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEAV	Centro de Estudos Avançados
CESU	Coordenador do Ensino Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CINTERFOR	Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional
CODI	Centro de Operações de Defesa Interna
CONCITE	Comitê de Ciência e Tecnologia
CRUESP	Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo
DOI	Destacamento de Operações de Informações
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPTG	Educação Profissional Tecnológica de Graduação
ETE	Escola Técnica
ETEC	Escola Técnica
FATEC	Faculdade de Tecnologia
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
IF	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia
IFSP	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LAETEC	Laboratório Latino-americano de Educação Tecnológica
LaPPlanE	Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases (da educação nacional)
MEC	Ministério da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
Oban	Operação Bandeirantes
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PMDB	Partido da Moderada Democracia Brasileira
PNE	Plano Nacional de Educação
PNG	Plano Nacional de Graduação
POLI/USP	Escola Politécnica da Universidade de São Paulo
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RGS	Relação global-setorial
SCTDE	Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SES	Secretaria de Ensino Superior

SINTEPS	Sindicato dos Trabalhadores do Centro Paula Souza
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UDN	União Democrática Nacional
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo
VAR	Vanguarda Armada Revolucionária Palmares

*“Es, entonces, indispensable “abrir la caja negra”,
lo que significa identificar los actores que participan
en el policy making para analizar sus estrategias
y entender las explicaciones de sus comportamientos”.*

(MULLER, 2010, p. 83)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO? ANÁLISE DE ESTRUTURA E CONJUNTURA	22
1.1 Contextualização do surgimento e consolidação da EPTG	24
1.1.1 Surgimento da EPTG na França, década de 1690	24
1.1.2 Consolidação da EPTG na França, início do século XIX	27
1.2 Contextualização do surgimento da EPTG no Brasil	33
1.3 Contextualização do surgimento da EPTG no estado de São Paulo	42
2 CENTRO PAULA SOUZA: HISTÓRICO A PARTIR DE SUAS PRINCIPAIS POLÍTICAS (PERÍODO 1969-2007)	47
2.1 Criação do Centro Paula Souza	48
2.2 Vinculação e desvinculação do Centro Paula Souza com a UNESP.....	57
2.3 Transferência da administração das escolas técnicas estaduais ao Centro Paula Souza	60
2.4 Expansão do Centro Paula Souza	66
3 ANÁLISE COGNITIVA DA POLÍTICA DE EXPANSÃO DAS FACULDADES DE TECNOLOGIA PÚBLICAS (FATECS) NO PERÍODO 2000-2007	82
3.1 Delimitação epistêmico-teórico-metodológico	83
3.1.1 Delimitação teórica: análise e ciclo da política	83
3.1.2 Delimitação metodológica	87
3.1.3 Delimitação epistemológica	91
3.2 Análise cognitiva pelo referencial da política da segunda fase de expansão da EPTG pública no estado de São Paulo (2002-2007).....	92
3.2.1 Análise de conteúdo do documento <i>Expansão do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo</i>	92
3.2.2 Análise de conteúdo do documento <i>Plano Diretor para o ensino Superior no Estado de São Paulo</i>	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	125
ANEXO A	145
ANEXO B	156

INTRODUÇÃO

Primeiramente é importante explicar o uso da denominação Educação Profissional Tecnológica de Graduação utilizada no título. De acordo com o Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) (com o qual revogou-se o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997)), em seu artigo 1º, item III, traz a seguinte redação: a “educação profissional [...] será desenvolvida por meio de programas e cursos [...] [e da] **educação profissional tecnológica de graduação** [...] [grifo nosso]” que “caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria” (BRASIL, 2004).

A intenção é ter critério ao citá-la, pois há uma diversidade de termos na América Latina e Brasil para referenciar esta modalidade educativa, inclusive o Banco Terminológico do Mercosul Educacional¹ traz uma definição de Educação Tecnológica que não consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); no entanto, a LDB se encontra referenciada no *site* mencionado.

Portanto, decidiu-se por utilizar a denominação que consta na legislação nacional: Educação Profissional Tecnológica de Graduação (EPTG), oferecida por meio de cursos superiores de tecnologia, uma das três modalidades de graduação oferecidas no Brasil (BRASIL, 2004), por mais que no estado de São Paulo esta denominação não seja utilizada.

No âmbito federal, a partir de 1978, com o surgimento dos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica, utilizava-se apenas a expressão ‘educação tecnológica’ para referenciar a EPTG, conforme artigo 2º da Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978 (BRASIL, 1978).

¹ MERCOSUL EDUCACIONAL. BANCO TERMINOLÓGICO. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/banco-de-dados-terminologicos.html>>. Acesso em: 14 jan. 2016. “Educação Tecnológica: Etapa da Educação Profissional destinada a egressos do nível médio e cujo acesso se faz por processo seletivo, corresponde às graduações tecnológicas, voltadas ao mundo do trabalho, à inovação científica e tecnológica e à gestão de produção e serviços. Fonte: Lei n.º 9.394, de 20/12/1996. (Lei de Diretrizes e Base da Educação)”.

No estado de São Paulo, o termo ‘educação tecnológica’ começou a ser utilizado em 1969, quando por meio do Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969 (SÃO PAULO, 1969), criou-se como entidade autárquica o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), que começou a operar em 1970 “com a missão de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia” (CENTRO PAULA SOUZA, 2016) públicos no estado de São Paulo e, por conseguinte, passou a ser a instituição incumbida pela “articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior [...]” (SÃO PAULO, 1969), ou seja, pela implementação da política da EPTG pública no estado. Em 1971 a instituição recebeu a denominação Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS, doravante Centro Paula Souza) em homenagem ao prof. Antonio Francisco de Paula Souza, fundador da Escola Politécnica (Poli) da Universidade de São Paulo (USP).

A ideia de criação de Cursos Técnicos de Nível Superior semelhante aos *Colleges of Advanced*, (Inglaterra), do *Junior Colleges* (Estados Unidos), dos *Institutes Universitaires de Technologie* (França) e dos *Tanki Daigaku* (Japão) no estado de São Paulo conquistou espaço com a prolação do Parecer n. 44/63 do Conselho Estadual de Educação (CEE) (CEE/SP, 1963).

Em 16 de janeiro de 1968, foi publicada a Resolução nº 2001 (SÃO PAULO, 1968) do CEE/SP e constitui-se um grupo de trabalho com a finalidade de estudar a viabilidade da implantação gradativa de uma rede de Cursos Superiores de Tecnologia no estado (ALBINO, 2012).

De acordo com Paulo Ernesto Tolle, (membro da primeira Congregação do Centro Paula Souza), a intenção era que o Centro Paula Souza “fosse referência na sua área de atuação” (MOTOYAMA, 1995, p. 105).

Nesses 46 anos (1969-2015) as políticas para a EPTG no estado de São Paulo, bem como a própria instituição Centro Paula Souza, foram (re)pensadas por três grupos políticos e partidários diferentes. Tem-se:

a) os governantes do período ditatorial do partido da Aliança Renovadora Nacional (ARENA): Naquele momento, de acordo com o Parecer CEE/SP n.44/63, o objetivo da EPTG era atender a “estudantes que não revelassem bons dotes [para ocupar funções de] auxiliares de engenheiros, na indústria” (PETEROSSO, 1980, p. 35). Nesse período aconteceu a vinculação do Centro Paula Souza à Universidade Estadual Paulista

“Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) por meio da Lei nº 952, de 30 de janeiro de 1976 (SÃO PAULO, 1976);

b) os governantes do Partido da Moderada Democracia Brasileira (PMDB): A principal ação foi a criação do Núcleo de Gestão Estratégica com o Decreto 33.235, de 06 de maio de 1991 (SÃO PAULO, 1991) que, entre muitas de suas tarefas, pensava soluções integradas para o ensino técnico e profissionalizante; o Centro Paula Souza passou a se reportar à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e também é importante citar que a transferência da administração das escolas técnicas estaduais ao Centro Paula Souza aconteceu por meio do Decreto 37.735, de 27 de outubro de 1993 (SÃO PAULO, 1993), fato que influenciou na gestão do ensino superior da instituição (BORGES, 2002);

c) os governantes do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB): As principais ações até o período estudado foram: a desvinculação do Centro Paula Souza da UNESP - que se iniciou com o Projeto de Lei 96/98 (SÃO PAULO, 1998) e se consolidou com a Deliberação CEE/SP n. 106, de 16 de março de 2011 (CEE/SP, 2011) - e o projeto de expansão que se iniciou com Resolução 01, de 19 de janeiro de 2001 do CRUESP (2001) - documento denominado Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior. De acordo com esse documento “uma expansão [...] do ensino superior necessita, obrigatoriamente, de novas opções, que vão ao encontro dos anseios da sociedade e que levem a uma formação mais rápida e de qualidade, de modo a atenderem a demanda social, que também é diversificada” (CRUESP, 2001, p. 3). A expansão foi pensada para acontecer com a implantação de cursos sequenciais, mas acabou acontecendo por meio da implementação de cursos superiores de tecnologia públicos, e se consolidou com o Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo ainda em fase de implementação – (PEDROSA, 2010)).

O Centro Paula Souza é uma instituição que se preocupou mais com o ato de lecionar e menos com os de registrar sua própria história e processos administrativos (MOTOYAMA, 1995). Ou seja, é uma instituição com mais de 46 anos de existência, que nunca avaliou as políticas de governo (que em sua maioria foram implementadas verticalmente), mas entre todas elas - pelo tamanho e proporção do crescimento da instituição, como dos problemas advindos da implementação - a política de expansão

demanda uma avaliação pormenorizada de seus ciclos, começando pela agenda e formulação da política.

O problema de pesquisa é: Como a política de expansão da EPTG entrou na agenda do governo do estado de São Paulo no período 2000-2007?

A hipótese levantada é que a expansão do ensino superior público contou com estudos realizados pelo CRUESP em 2001, que serviram de base para a construção do Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo que foi finalizado em 2007, o que possibilita um estudo detalhado de como e por que o assunto chegou à agenda governamental e à formulação da política de expansão, mas há dúvidas se tal planejamento foi concluído e seguido.

As leituras iniciais apontam ainda que as etapas desta política não foram criteriosamente respeitadas. Tal constatação impediu a realização da análise do processo da política, mas possibilitou uma análise de alguns de seus ciclos já encerrados (a expansão está em fase de implementação e prevista para terminar em 2020, de acordo com o Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo).

O ciclo da política é um conceito que surgiu na década de 1970, nos Estados Unidos da América, tendo como referente a May e Wildavsky (1977). Diferentemente do processo da política, que é composto pelas etapas de iniciação, estimação, seleção, implementação, avaliação e finalização (BREWER; DELEON, 1983), no ciclo da política entende-se que essas etapas se encontram justapostas pela própria dinâmica da implementação da política (AGUILAR, 2008, 2009), então, ao invés de etapas passa-se a ter momentos, que são: fixação da agenda, análise da questão, implementação, avaliação e finalização (MAY; WILDAVSKY, 1977).

Na análise inicial identificou-se também que o Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo - construído no período 2006-2007, tinha como objetivo reorientar o ciclo de implementação desta política de expansão da EPTG pública no Estado de São Paulo, (traçando metas para o período 2006-2020), e se encaixava no ciclo de reformulação da política, auxiliando na etapa de repensar a agenda governamental. Portanto, para entender os alcances da política, numa primeira etapa, eram essenciais os estudos direcionados à análise de constituição da agenda e da formulação da política.

A partir da análise desses momentos que foi possível identificar as principais continuidades e descontinuidades, bem como analisar detalhadamente os ciclos da fixação da agenda e da análise da questão.

No momento de fixação da agenda é importante analisar como, entre uma lista de prioridades, esse assunto específico foi o selecionado, a partir de interesses e da influência de determinados setores ou atores (SECCHI, 2012; MULLER, 2002).

E, segundo Fischer, Milley e Sidney (2007), a análise da questão é o momento em que problemas, propostas e demandas são transformadas em programas ou políticas e as decisões e estudos prévios à implementação são realizados.

Aguilar (2014a) sinaliza que a análise da política permite a identificação dos fatores que contribuíram para o desempenho desejado ou indesejado, a interpretação dos resultados e a descoberta das causas de tais resultados, buscando a compreensão sobre tais informações e o que elas mostram, pois é compreendendo os porquês que se reorienta o curso de ação ou o rumo da política.

Por este motivo, o objetivo geral é mostrar como se deu a fixação da agenda e formulação da política de expansão do ensino superior público via cursos superiores de tecnologia públicos no estado de São Paulo no período 2000-2007, buscando informações para a compreensão desta agenda, cuja tratativa iniciou-se em 2000, no I Fórum de Políticas Universitárias que aconteceu na Universidade de São Paulo nos meses de novembro de 2000 e março de 2001 – (USP, 2001a; 2001b).

Naquele momento o tema já fazia parte da agenda das reitorias de graduação das três universidades públicas paulistas que buscavam alternativas para uma expansão do ensino superior no estado sem colocar em risco a tradição dos seus cursos de graduação e que acontecesse por meio de institutos isolados.

Os objetivos específicos são:

a) Pesquisar sobre o surgimento da EPTG e sua consolidação na França, respectivamente, nos séculos XVII e XVIII e sobre o surgimento da demanda pela EPTG no Brasil e no estado de São Paulo;

b) Identificar quais foram as principais políticas para a EPTG no estado de São Paulo;

c) Estudar sobre a Ciência da Política, a análise da política pública e a diferença entre processos e ciclos da política.

A metodologia incluiu revisão de literatura e coleta de dados secundários como suporte à análise documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) e de conjuntura e estrutura (SOUZA, 1984). Ainda utilizou-se a análise cognitiva² da política (MULLER, 2002, 2010) e análise de conteúdo (BARDIN, 2000; CHAVES, 2002) para o estudo dos documentos: Expansão do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo (CRUESP, 2001) e Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo (PEDROSA, 2010).

A perspectiva teórico-epistemológica escolhida foi a cognitiva porque possibilita analisar as relações entre cognição e cultura, indivíduo e sociedade, que se constrói a partir de diferentes sistemas de referências, com suporte da análise de conteúdo para a compreensão de estruturas (LAGE; BURNHAM; MICHINEL, 2012).

Optou-se pelo “Marco de Análise pelo Referencial” de Pierre Muller (2002, 2010), pois permite entender as políticas públicas como configurações de atores, com ênfase em três aspectos: o problema da racionalidade dos atores, o papel da administração pública e as redes de atores (DEUBEL, 2008).

No primeiro capítulo, com apoio de análise de conjuntura e estrutura e análise documental, contextualiza-se o momento histórico-social-político-econômico em que surgiu a EPTG na Europa, no Brasil e no estado de São Paulo.

No segundo capítulo com suporte da análise documental faz-se breve resgate histórico do Centro Paula Souza tendo como base para tal análise as principais políticas implementadas no período 1969-2007, recuperando as vozes dos atores, que darão suporte à análise cognitiva da política de expansão da EPTG no estado de SP (período 2000-2007) que será detalhada no capítulo 3.

No terceiro capítulo apresenta-se de forma detalhada a fundamentação epistemológica e metodológica, as matrizes para as análises de conteúdo com suporte da análise cognitiva da política pelo referencial (MULLER, 2000, 2002, 2010) a partir dos dois principais documentos escolhidos: Expansão do Ensino Superior Público e Plano Diretor para Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo.

² Por análise cognitiva tem-se que “cada servicio, cada oficina encargada [...], va a construir una representación del problema y a formular soluciones en función de la visión que le es propia y también en función de sus intereses corporativistas” (MULLER, 2002, p. 70). A análise cognitiva pode ser compreendida ainda como aquela que toma as ideias como variáveis explicativas, ou seja, demandam a compreensão dos fundamentos de determinada política e interpretação dos processos de como tais problemas ingressaram na agenda política, bem como a fabricação das ideias apresentadas como soluções políticas (PIRES, 2012; KÜBLER; MAILLARD, 2009).

1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO? ANÁLISE DE ESTRUTURA E CONJUNTURA

O principal objetivo deste capítulo é mostrar que a EPTG surgiu tanto na Europa quanto no Brasil com a finalidade de se alcançar o desenvolvimento econômico, numa justaposição de três esferas: desenvolvimento econômico, trabalho/emprego e educação. No contexto da EPTG essas três esferas formam uma engrenagem (AGUILAR, 2014b) que surgiu no século XII, na França, e permanece vigente até os dias atuais.

Para cumprir este objetivo o recorte histórico foi traçado da seguinte forma:

a) Europa: França: século XVII (década de 1690 - quando nasce a EPTG com a *Corps des Ingenieurs de Génie Militaire*) e século XIX (primeira década - quando a EPTG se consolida com o formato da *École Polytechnique* que foi copiado por outros países);

b) Brasil: século XX, década de 1960 (há demanda por um profissional que execute tarefas intermediárias entre as de um técnico de nível médio e um engenheiro).

c) São Paulo: século XX, década de 1960 (momento em que também surge a demanda por este profissional em documentos do CEE/SP e em que há interesse governamental para sua implementação).

O suporte metodológico escolhido para a construção deste capítulo foi o da análise de conjuntura. De acordo com Souza (1984) a análise de conjuntura não é neutra e é uma tarefa complexa e difícil porque exige que o(a) pesquisador(a) obtenha conhecimento detalhado das categorias e a capacidade de “perceber, compreender, descobrir sentidos, relações, tendências a partir dos dados e informações” (p. 8) e deve ter como foco de análise também as estruturas.

Para Souza (1984) entre o grande número de informações que é veiculado, sobre os mais diversos assuntos, o(a) pesquisador(a) precisa diferenciar os fatos

(ocorrências diárias) dos acontecimentos (aqueles fatos que adquirem um sentido especial para o país, grupo ou pessoa).

Além disso, é preciso ainda identificar os cenários (espaços onde ocorrem as tramas sociais), os atores (indivíduo ou grupo que representa determinado papel dentro da trama de relações) e as relações de forças (que podem ser de confronto, coexistência, cooperação, domínio ou subordinação) (OLIVEIRA, 2014a).

Essa mistura de conhecimento e descoberta é a análise de conjuntura. Ela dará suporte para a percepção da complexidade que há por detrás de uma ação política. Isso dificultará a construção de relações de causalidade unilinear simples, e identificará, muitas vezes, como elo ou resultados a imprevisibilidade da ação política, que não tem a ver com uma lógica ou plano previamente estabelecidos, mas que fazem parte da espontaneidade com que um governante toma determinada decisão (SOUZA, 1984).

No caso desta pesquisa, em especial, definiu-se que para o estudo da estrutura levar-se-á em conta as macrovariáveis: economia, política, tecnologia, cultura, social e cultural, emprego/trabalho, educação. No estudo da conjuntura atentar-se-á à análise dos principais acontecimentos, cenários, relações de forças e atores nos contextos históricos escolhidos, respeitando os recortes temporais propostos, tendo como eixo central a análise da EPTG. Segue abaixo o desenho da proposta:

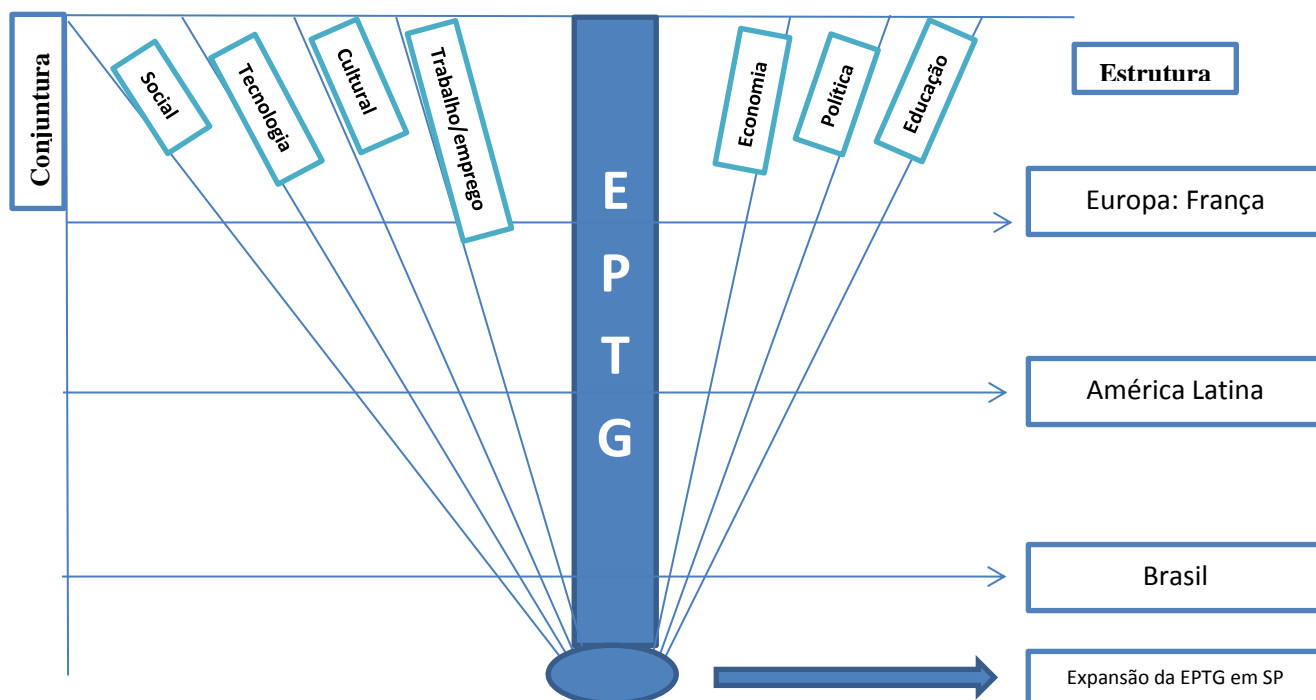


Figura 1: Análise de estrutura e conjuntura proposta

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Para a análise dos documentos, a metodologia escolhida foi a análise documental, por permitir o estabelecimento de critérios e classificações para compreensão das relações e articulações entre os acontecimentos nas dimensões global e seus impactos locais e vice-versa e com a reconstrução de cenários, buscando na dimensão do tempo a compreensão da EPTG (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Toma-se como documento qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um acontecimento, seguindo a definição de Philips (1974, p. 187) “quaisquer materiais escritos [impressos ou virtuais] que possam ser usados como fonte de informação”.

Como ver-se-á nos seguintes subitens deste capítulo os documentos consultados, com apoio da metodologia proposta, elucidam conhecimentos e inferências inovadoras à modalidade educativa.

1.1 Contextualização do surgimento e consolidação da EPTG

1.1.1 Surgimento da EPTG na França, década de 1690

De acordo com Motoyama (1995) foi no final do século XVII que *Sébastien Le Prestre de Vauban* (1633-1707) propôs a criação do *Corps des Ingenieurs de Génie Militaire*³. No decorrer da pesquisa identificou-se que esta instituição é a primeira experiência de EPTG da qual se tem registro.

O Dicionário francês dos Trabalhos Públicos: civis, militares e marítimos de 1835, traz uma definição para os *Corps des Ingenieurs de Génie Militaire*, detalhando que a ideia inicial de construção da instituição foi de Vauban, na data aproximada de 1690, com a intenção de capacitar profissionais, denominados engenheiros, para pensar as construções de fortificação dos territórios conquistados, melhorias nos processos bélicos e novos equipamentos para o Exército Real Francês que chegou a ter duzentos e oitenta mil soldados (OLIVEIRA, 2011a).

³ Que no século XVII foi seguida pela criação do *Corps des Ingenieurs de Ponts et Chaussées* (1716), *École des Ponts et Chaussées* (1740), *École du Génie Militaire de Mézières* (1748), *École des constructeurs de Navires* (1765), *École des Mines* (1783) e outras nas áreas de navegação, geografia, artilharia, engenharia civil (MOTOYAMA, 1995) culminando com a criação da *École Centrale des Travaux Publics*.

Se a primeira escola moderna de EPTG (MOTOYAMA, 1995) nasce com tal finalidade, a de dar suporte militar, a pesquisa de dados secundários foi direcionada à busca de documentos que auxiliassem na reconstrução do cenário, na análise da conjuntura e da estrutura da década de 1690, recuperando os principais acontecimentos que justificassem a criação desta modalidade de educação.

Shozo Motoyama (1995), em obra que retrata os vinte e cinco anos iniciais do Centro Paula Souza, afirma que Luís XIV, rei da França na época, autorizou a criação de escolas de ensino profissional na França para o desenvolvimento da ciência, a expansão da indústria e do comércio do país, com o intuito de mostrar aos demais países o poder do Antigo Regime⁴. No período denominado Antigo Regime (a partir do século XVI), a monarquia absolutista foi um sistema de governo adotado por muitos Estados europeus.

A Europa, desde o século XII, era palco de várias disputas territoriais, nas quais as monarquias estavam constituindo e consolidando os estados nacionais, com exceção de Alemanha e Itália (TITAN JUNIOR, 1997).

A prática mercantil, que ganhava impulso desde o final da baixa idade média, estava em fase de crescimento, com apoio da burguesia. Os colonos, que viviam na área rural, sofreram com as epidemias, com a queda nas lavouras e fome, as guerras e a cobrança de tributos (FRANCO JUNIOR, 2001).

A conjuntura francesa desta década traz como acontecimentos as notícias das guerras, de batalhas navais, conquistas de novos territórios, num cenário em que o poder era mantido com a conquista territorial e permanência destas, com o intuito de aumentar a arrecadação de impostos, adquirir novos produtos e selar compromissos com novos aliados (DREYSS, 1860).

As relações de forças são mantidas pela união entre as famílias reais (França e Espanha por meio de contrato matrimonial), com a intenção de preservar a riqueza da família real, com incremento de posses e poder. Entre os monarcas a guerra era a forma escolhida de demonstrar o poder e força como chefe de Estado e com Luís XIV não foi diferente.

⁴ O Antigo Regime é caracterizado pelo absolutismo, expressão dada pelos iluministas, era um sistema político no qual o rei detinha todo o poder. O poder absolutista criou, entre outras coisas, os exércitos nacionais permanentes, a burocracia administrativa e a diplomacia que regulava o relacionamento entre os países (BRITANNICA ESCOLA, 2016).

Luís XIV investia em melhorias também em seu Exército Real, que era fiel ao rei, o representante de Deus na Terra, a quem os súditos deviam obediência. E o rei, por sua parte, deveria cuidar dos mesmos para encontrar a paz, buscando o amor e o apoio do povo (BOSSUET, 1709).

Os principais atores identificados são o rei, o clero, a nobreza, os burgueses, o povo, os soldados, os assessores do rei em diversos assuntos, com destaque a Colbert (Finanças) e Vauban (fortificações).

A EPTG surgiu como um ambiente para se formar profissionais que seriam tidos como engenheiros militares de guerra, tal fato aconteceu no mesmo ano em que a França alcança importante vitória na Flandres, derrotam os ingleses na Batalha Naval de Tourville e os holandeses na Cabo Béveziers. Flandres era um importante entreposto comercial desde a Idade Média, por este motivo conquistar e manter a região era garantia de lucro. Mas, também é preciso relembrar que em um momento de epidemias e fome (OLIVEIRA, 2011), as perdas humanas são grandes e há a necessidade de se pensar em processos, otimização de tarefas, entre outras estratégias.

A ênfase de Vauban é voltada a formar profissionais técnicos de nível superior, pois precisava não apenas de oficiais que executassem tarefas, mas daqueles que pensassem o **como** fazer, como aplicar conhecimentos técnicos que permitissem à França manter sua hegemonia, que ele denomina de **engenheiros** (seriam os construtores, os criadores e elaboradores) (EICHENBERG, 2007).

Em suas memórias Luís XIV dá ênfase à necessidade de se conquistar territórios para mostrar o poderio francês, que se fazia respeitar e admirar. A influência francesa deste período nas artes, construções, literatura, gastronomia, moda, contribuía para que a França demonstrasse que as articulações do poder buscavam que o país se consolidasse e tomasse a dianteira como centro do poder na Europa (DREYSS, 1860). Contudo, embora se destacasse como uma das principais potências europeias, a disputa pela hegemonia do poder era rivalizada com outros países, como a Inglaterra.

Infelizmente, não há manuais, tampouco descrições pormenorizadas de como funcionava o processo de admissão e formação nos *Corps des Ingenieurs de Génie Militaire*. Os *sites* franceses consultados dão destaque a Vauban, como engenheiro de fortificações que ergueu mais de 150 (cento e cinquenta) fortificações, em seus 52 (cinquenta e dois) anos de serviços prestados a Luís XIV, saindo vitorioso em 48 (quarenta e oito) cercos militares (EICHENBERG, 2007).

O rol dos engenheiros militares era de extrema importância para o contexto e conjuntura da época. A guerra era uma atividade declarada por Luís XIV como ilimitada. Os homens que a ela se dedicavam tinham as mais diversas origens: arquitetos, oficiais, administradores, cientistas entre outros que colocavam seus conhecimentos em prol do reino (GUTTIN, 1957).

Guttin (1957) ainda destaca a vasta correspondência que circulou entre o rei, os Secretários de Estado e os engenheiros, dado ao fato de que a trilha de correios na França era bem estruturada, facilitando a comunicação entre o chefe de Estado e a tropa.

E cita ainda que Vauban se dedicava à função de complementar as instruções de seus engenheiros quando necessário, também os ensinava a como apresentar seus projetos, como executá-los e a melhor maneira de conduzir o trabalho, além disso, redigia instruções para facilitar as tarefas complexas.

Os oficiais dos *Corps du Génie Militaire* se dedicavam às armas e às ciências. Na Europa, daqueles séculos XVI e XVII, os engenheiros militares (que também se dedicavam à infantaria e às armas) se tornaram peças-chave, principalmente na época de Luís XIV, dedicando-se à defesa e à construção de fortificações, tornando-se hábeis no ofício que desenvolviam, muitas vezes por vocação. A missão do Exército Real Francês era proteger o Estado e conquistar territórios. (VAUXCLAIRS, 1835).

As primeiras escolas de EPTG francesas não eram suficientes para brindar aos reis da França, por tanto tempo, o nível de desenvolvimento tão almejado com a possibilidade de perpetuar seu poderio e grandeza frente aos demais países. A pobreza que assolou o país (por consequência do endividamento com a manutenção da nobreza, a construção do Palácio de Versalhes e das guerras) juntamente com o crescimento da *bourgeoisie* (burguesia) - com seus ideais capitalistas e liberais, contribuíram para o início da Revolução Francesa.

De acordo com Motoyama (1995) a França tinha potencial para ter iniciado a Revolução Industrial, mas foi a monarquia absolutista onerosa que impediu tal feito, mesmo sendo a França referência cultural, com recursos naturais e uma classe média sólida.

1.1.2 Consolidação da EPTG na França, início do século XIX

O próximo recorte histórico proposto analisa a conjuntura da França na primeira década do século XIX, quando a *École Polytechnique*, ganhou notoriedade internacional e se consolidou como o modelo de EPTG que serviu de base e inspiração para outros países. Também foi analisada a estrutura para traçar o elo que mostre a importância desta escola naquele contexto histórico.

A análise de conjuntura sinaliza grande número de acontecimentos neste período pós-Revolução Francesa, com muitas mudanças promovidas por Napoleão Bonaparte⁵. O cenário no país ainda era de agitação e revolta, muitas relações de forças ainda se enfrentavam e a análise da estrutura mostrou que os países vizinhos se incomodavam com os resultados da Revolução Francesa, que colocava em risco o absolutismo e a monarquia, com a expansão territorial exercida por Napoleão Bonaparte, com destaque à Inglaterra por conta do Bloqueio Continental (FERNANDES, 2015a, 2015b).

As relações de forças refletem a posição de seus atores em embates entre os militares, monarcas, burgueses, nobres, trabalhadores e camponeses. Tal é a proporção da mudança tanto na estrutura quanto na conjuntura que a Revolução Francesa marcou o fim da Idade Moderna e o início da Contemporânea (FERNANDES, 2015a, 2015b; HOBBSAWM, 1982).

Analisando a conjuntura para entender porque a *École Polytechnique* se torna uma instituição tão importante na época, alguns atos governamentais, tais como: a Lei de 1º de maio de 1802 (que instituiu os liceus e escolas de artes e ofícios em substituição às escolas centrais); a Lei de 10 de maio de 1806 e o Decreto de 17 de março de 1808 (relativos à constituição e à organização da Universidade Imperial, que tinha como objetivo assegurar a uniformidade da instituição) e o Decreto de 27 de abril de 1815 (que estabelece uma harmonização entre ensino técnico e humanístico e

⁵ Economia: criação do Banco da França (1800) – com controle de emissão de moeda, controle da inflação, criação de tarifas de proteção com o objetivo de fortalecer a economia nacional. Religião: Elabora a Concordata entre Igreja Católica e o Estado, com a qual o governo francês podia confiscar propriedades da Igreja, como contrapartida, o governo amparava o clero; Direito: Criação do Código Napoleônico, para responder a interesses da burguesia (casamento civil, separado do religioso, respeito à propriedade privada, liberdade individual e igualdade de todos perante a lei, entre outros); Educação: reorganização e prioridades para a educação e formação do cidadão francês: o ensino primário não recebeu grande atenção do governo, que o confiou aos Irmãos da Doutrina Cristã, os quais exerciam a função de agentes de caridade e educadores. Já os ensinamentos secundário e superior receberam especial atenção da administração bonapartista. Napoleão buscava neste nível de ensino os oficiais e funcionários capacitados que o ajudariam a conduzir a nova França. Estes profissionais deveriam ter disciplina, desta forma, excluiu os estudos de filosofia e história, que poderiam contribuir para a compreensão crítica de alunos e professores (SANTOS, 1999).

instituiu o chamado ensino mútuo na França), externam a ideia de Napoleão Bonaparte de que a instrução pública devia constituir a nação e era a primeira ‘engrenagem’ do governo, apesar de não reservar financiamento considerável para a educação no orçamento de seu governo. (SANTOS, 1999).

No governo de Napoleão Bonaparte, no pós-Revolução Francesa, (períodos analisados: Consulado – 1799 a 1804 e Império – 1804 a 1810) era por meio da educação que ele pretendia alcançar os objetivos políticos de união nacional e fortalecimento do próprio Estado. Com isso pretendia consagrar as transformações sociais alcançadas pela Revolução Francesa e evitar a volta da desordem (SANTOS, 1999).

Devido a grande falta de engenheiros e funcionários públicos na França após a Revolução Francesa, foi fundada em 1794, com o nome de *École Centrale des Travaux Publics* a instituição de ensino voltada às práticas (MOTOYAMA, 1995).

As diversas *Écoles* (de artilharia, de engenheiros militares, de pontes e construções, de minas, de geografia, de navegação e da marinha) que surgiram durante o século XVIII foram transformadas na *École Centrale des Travaux Publics* que, em 1795, recebeu o nome de *École Polytechnique*, tornando-se uma escola militar (ÉCOLE POLYTECHNIQUE, 2016).

O exame de admissão era severo, por meio de exame classificatório, para que todos tivessem a oportunidade de pleitear ingresso aos serviços públicos. A instrução obrigatória incluía ciências matemáticas, química, física e artes gráficas (VAUXCLAIRS, 1835).

A Escola Politécnica francesa tinha a missão de dar aos alunos uma sólida formação científica, apoiada em matemática, física e química, além de treiná-los para ingressar em escolas especiais dos serviços públicos. Seu lema era "*Pour la Patrie, les sciences et la gloire*"⁶, enunciado por Napoleão Bonaparte, o que indica a relação estreita entre a *École Polytechnique*, o serviço da pátria e a excelência científica (MOTOYAMA, 1995).

A escola estava atrelada ao Ministro de Guerra, sua manutenção estava a cargo do regime militar. O conselho era responsável pela parte administrativa e pedagógica e era composto por um comandante, um presidente, comandante suplente,

⁶ A tradução livre seria: “Pela Pátria, as ciências e a glória”.

diretor de estudos, três membros da Academia de Ciências, três professores da escola e um representante externo da área de serviços públicos (VAUXCLAIRS, 1835).

O corpo docente era composto por: dois professores de análise de mecânica, um professor de geometria descritiva, um professor de física, dois professores de química, um professor de geofísica, topografia, máquinas e aritmética social, um professor de arquitetura, um professor de composição francesa, um professor de alemão, um professor de inglês, quatro mestres de desenho, figuras e paisagens, dois professores repetidores (os professores repetidores eram aqueles que tinham a oportunidade de trabalhar com professores mais hábeis, ou seja, que atuavam na docência há mais tempo) do curso de análise de mecânica, um repetidor de geometria descritiva, um repetidor de física, um repetidor de química, um repetidor de geofísica, topografia, máquinas e aritmética social, um repetidor de arquitetura, um repetidor de trabalhos gráficos, um repetidor do curso de composição francesa, um repetidor de alemão, um repetidor de inglês (VAUXCLAIRS, 1835).

Os professores e mestres eram nomeados pelo Ministro de Estado da Guerra. Os professores de ciências matemáticas e físicas eram apresentados pela Academia de Ciências; o professor de arquitetura e de desenho deveria ser indicado pela Escola de Belas Artes; os professores de composição francesa passavam por indicação da Academia Francesa de Letras; os repetidores eram nomeados anualmente pelo Ministro de Estado da Guerra, de acordo com proposição do conselho da escola politécnica (VAUXCLAIRS, 1835).

Entre os funcionários administrativos estavam: um administrador, um arquivista, um bibliotecário, um médico cirurgião, um cirurgião assistente, um guarda geral de materiais e dois conservadores de coleções científicas.

Alguns desses cargos eram por indicação: a) do Ministro de Guerra do Estado (administrador), b) do conselho da escola (bibliotecário) (VAUXCLAIRS, 1835), os demais ingressavam por concurso público (VAUXCLAIRS, 1835).

A escola contava ainda com instrutores para todas as disciplinas, com Conselho de Instrução, Conselho de Aperfeiçoamento e Conselho de Disciplina. E também contava com um regime que incluía rotina de exercícios e políticas disciplinares que seguiam normas militares (VAUXCLAIRS, 1835).

Motoyama (1995) destaca que a maioria das melhorias (engenharia civil, urbanismo, navegação, mineração, entre outras) que a França demandava em época de

guerra, ao lutar contra adversários externos poderosos, foi pensada e desenvolvida pelos egressos da *École Polytechnique*.

Era um modelo admirado em outros países europeus e nos Estados Unidos, pela eficácia em resolução de problemas técnicos. A instituição influenciou o ensino técnico e tecnológico naquele século e nos seguintes. Os materiais didáticos escritos pelos professores foram reproduzidos e se tornaram referências obrigatórias nas escolas politécnicas e de ciências básicas. Os pesquisadores que nela lecionavam eram de alto nível acadêmico, reconhecidos internacionalmente, isso conferia aos alunos formação na dimensão técnica sem prescindir da pesquisa (MOTOYAMA, 1999).

O maior objetivo da administração Napoleônica era a prática, pois pretendia formar médicos, advogados, professores, profissionais que fossem capacitados a exercer tarefas ‘pela França’ e seu Imperador (MOTOYAMA, 1999, p. 165), por isso a *École Polytechnique* foi tão importante, esse era seu foco. Ademais as disciplinas da área de humanas que levavam à reflexão crítica não eram permitidas, pois a ênfase era na atividade militar de devoção e não na educação científica (BRADLEY, 1975).

Outro fato importante é que a EPTG se consolida na França na época do iluminismo, da racionalidade crítica, num momento em que se defende o uso da razão contra o metafísico, num movimento intelectual que pregava a liberdade econômica e política. Esse movimento era apoiado pela burguesia que tinha interesses em comum com outros setores da sociedade (SANTOS, 1999).

O iluminismo defendia a liberdade econômica, sem a intervenção do Estado na economia; o antropocentrismo (avanço da ciência e da razão) e o predomínio da burguesia e seus ideais (MOTOYAMA, 1995).

A proposta educacional da *École Polytechnique* se fortalece no contexto pós-Revolução Francesa, no momento em que o positivismo⁷ se constituía como corrente filosófica, entendido pelos seus defensores como um triunfo do liberalismo, com o preceito básico de que a natureza humana era a base da lei natural e, nesta linha do cientificismo, que reconhecia como válido apenas uma natureza material que unia os fatos aos valores (COMTE, 1939).

⁷ Mas é importante contextualizar que já no final do século XVI, com os preceitos de Bacon, as concepções de Descartes e as descobertas de Galileu, a fundamentação da filosofia positiva começa a surgir como oposição ao conhecimento teológico e metafísico. O positivismo originou-se do cientificismo (LACERDA, 2009).

No momento de extrema contradição do pós-Revolução Francesa, da luta travada entre velha e nova ordem social, a filosofia positivista era o ‘alívio’ necessário para a classe burguesa, pois justificava suas práticas (LACERDA, 2009).

Entende-se que esta ponte entre o surgimento da EPTG na França e sua consolidação no governo de Napoleão Bonaparte, já com a estruturação pedagógica da EPTG, bem como a explicitação do iluminismo e do positivismo, são importantes para melhor compreensão de como este modelo ainda era respeitado no século XX, por aqueles engenheiros, professores e pesquisadores que participaram da criação do Centro Paula Souza, em 1969, no estado de São Paulo.

A partir das leituras realizadas, mas principalmente a de Bradley (1975) é possível inferir que a EPTG nasceu e se consolidou na França num contexto de guerra. Do período em que surgiu na década de 1690 não há informações se o rei participava ativamente das atividades da instituição, as informações apontam que Vauban acompanhava com afinco as atividades e instruções.

No caso da *École Polytechnique* Bradley (1975) traz em seu artigo evidências de que Napoleão, mesmo encontrando resistência dentro da escola, tentava impor sua vontade usando-a para aventuras e finalidades militares. O artigo traz planos pessoais de Napoleão para a reorganização da instituição e a autora questiona se a preocupação do já Imperador Napoleão Bonaparte era a educação científica para as atividades militares, o que colocaria em debate suas atitudes e decisões com relação à educação.

As leituras permitem inferir que a *École Polytechnique* passou a servir de inspiração para outros países pela união de dois fatores que movimentam a engrenagem da EPTG (trabalho/emprego, desenvolvimento e educação): a prática com resolução de problemas e a excelência dos egressos e professores que, numa perspectiva positivista e iluminista, serviriam de alavanca para o desenvolvimento científico e tecnológico, permitindo alcançar o desenvolvimento econômico do país.

Napoleão Bonaparte buscou ser detentor e desenvolvedor do conhecimento científico sob a tutela militar por meio da resolução de problemas que permitissem novas conquistas territoriais, pois tal feito o manteria no poder: ele era um iluminista (BRADLEY, 1975).

Resgatando Pierre Muller (2002, 2010) os comportamentos dos atores envolvidos mostram que este modelo de EPTG que se consolidou com a *École*

Polytechnique respondendo a determinados interesses de seus governantes, cujos problemas eram construções sociais.

E o modelo francês de EPTG como uma solução a um problema pontual: capacitar mão de obra qualificada para a guerra, para manter sistemas absolutistas de governo se transpassou ao século XX, como modelo de instituição respeitada e como solução para o problema de falta de mão de obra capacitada, como ver-se-á no próximo subitem.

1.2 Contextualização do surgimento da EPTG no Brasil

Foram muitas as mudanças estruturais que ocorreram desde a primeira década do século XIX até a metade do século XX (mudanças nos principais sistemas de governo que migram de monarquia para república, ascensão do capitalismo como sistema econômico, mudança no modo de produção, êxodo rural, entre muitos outros) e muitos acontecimentos na conjuntura que alteraram a estrutura, com destaque à Revolução Industrial (1760 a 1840), Revolução Francesa (1789-1799), Primeira Guerra Mundial (1914 a 1918), Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945), Guerra Fria (1947-1991) e as suas consequências, Revolução Cubana (1959), Construção do Muro de Berlim (1961) entre outros incluindo importantes descobertas tecnológicas.

Os acontecimentos na conjuntura latino-americana (que influenciam a realidade brasileira) são inúmeros, entre os principais destacam-se: Olimpíadas no México em 1968 (marcado pelos protestos dos atletas estadunidenses contra o racismo naquele país, em apoio à Martin Luther King), a morte de Ernesto Che Guevara, em 1967, na Bolívia (um dos símbolos da rebeldia daquela geração), 1964 ditadura civil militar no Brasil, 1964 ditadura militar na Bolívia, 1965 ditadura militar na República Dominicana (MARTINS JUNIOR, 2015).

No ambiente de pós-guerra e durante a Guerra Fria o clima de tensão era impulsionado pela disputa da hegemonia política, econômica, militar e tecnológica, entre Estados Unidos e União Soviética (PEREIRA, 2011). É iconográfica a chegada do homem ao espaço – União Soviética (1961) e à Lua – Estados Unidos (1969), como símbolo do poder – com o avanço tecnológico, a glória se concretiza com a conquista do espaço, pois o céu já não era mais o limite: uma estrutura que desenhou a denominada nova ordem mundial. (BETHELL, 2005).

Os Estados Unidos se autotitulavam defensores da democracia: defendiam que o liberalismo era a única possibilidade de se viver em democracia e que as revoluções, em busca de um sistema de governo socialista ou comunista, feriam o princípio da democracia – a liberdade – e por isso eram autoritárias (LERNER; LASSWELL, 1967). Já a União Soviética – que em seu discurso lutava contra os impactos do capitalismo pós-Revolução Industrial, que explorava o trabalhador e tinha como meta apenas o aumento do lucro entre os empresários – sem a redistribuição da riqueza (PANSARELLI, 2013) – por outro lado também tinha anseio de poder e glória (SUNY, 2008).

Então, os Estados Unidos, por trás do discurso da luta pela democracia, o que realmente queria era barrar qualquer tentativa de expansão da proposta socialista. Por este motivo, patrocinou os governos militares na América Latina na luta contra a expansão da ideologia soviética, e ainda buscou apoio dos governantes da região para a execução do programa Aliança para o Progresso (O GLOBO, 2013), cuja finalidade era ajudar os países a melhorar seus índices socioeconômicos, em troca de apoio para a consolidação do capitalismo na região.

Na região latino-americana as independências de muitos países, não romperam com a dependência que se tinha com os países europeus e com os Estados Unidos, e continuavam vinculados aos interesses dos agora países denominados desenvolvidos (SOUSA, 2016; AYERBE, 2002, ESTENSSORO, 2003).

A estrutura do continente latino-americano e, conseqüentemente do Brasil, traz como principais desenlaces para esta década as ditaduras militares ou civis militares, que endividaram os Estados da região (COGGIOLA, 2014).

Os trabalhadores, pesquisadores, artistas, políticos, estudantes entre outros, começaram a se organizar na luta contra as ditaduras militares e civis militares. Muitos são torturados, assassinados, exilados, com grande número de desaparecidos (SERRANO, 2010).

Os empresários em ambiente de pós-guerra querem participar da competição do comércio internacional. Neste processo desenvolvimentista há demanda por mão de obra capacitada e as pessoas começaram a migrar do campo para a cidade em busca de melhores oportunidades laborais, que resultou no processo migratório e imigratório dessas populações.

Analisando a conjuntura e a estrutura do contexto brasileiro na década de 1960 encontra-se um grande número de acontecimentos e no limite desta pesquisa não há espaço para o detalhamento de tal contexto. Tem-se como eixo central da análise a EPTG e porque surge nesta década (tanto a demanda como a primeira experiência); atentar-se-á à esfera econômica, política e educacional, bem como às relações internacionais do país naquele contexto histórico.

O Brasil acabava de ter um governo populista e desenvolvimentista, Juscelino Kubitschek (1955-1960) que nos últimos cinco anos havia administrado o país e construído para o mesmo uma nova capital, Brasília, inaugurada em 21 de abril de 1960.

Mas, se na estrutura o momento era de tensão, na conjuntura não seria diferente⁸. Na década de 1960, mais precisamente em 1964 o Brasil passou pelo golpe de Estado civil militar, que se transformou em ditadura militar, com forte repressão contra os direitos civis e políticos (torturas, assassinatos, perseguições, censura, entre outros) (CARVALHO, 2014).

Entre os acontecimentos mais importantes no âmbito nacional destacam-se: 1961: o presidente Jânio Quadros tomou posse em janeiro, reatou as relações com o Fundo Monetário Internacional (FMI). O presidente foi agente de ações polêmicas e contraditórias, ao mesmo tempo em que se mostrava a favor das ações conservadoras e afinadas com o capitalismo, condecorou Che Guevara, um dos símbolos da Revolução Cubana. Em 25 de agosto ele renunciou e tal fato criou crise interna com os militares que não aceitavam a posse do vice-presidente, João Goulart, herdeiro político de Vargas e com apoio das classes trabalhadoras. Depois de intenso debate entre as forças políticas, Jango assumiu o poder com a condição de ser submetido ao parlamentarismo. Posteriormente, em 1963, ele inverteu esse processo por meio de plebiscito que concedeu plenos poderes ao executivo (REIS, 2012).

Pressionado pelas direitas e pelas esquerdas, num clima de intensa polarização das práticas e acirramento das disputas entre conservadores e os liberais,

⁸ Ao pensar na formação do Estado-Nação (OSZLAK, 1978), com foco voltado ao caso brasileiro, de uma ordem e um progresso que também tinham que ser alcançados via imposição, se necessário, detecta-se a função do estado intervencionista, tratando de questões que não foram solucionadas, desta forma é possível reconhecer que este Estado Nacional não surgiu de forma espontânea, e que tampouco foi 'criado', ou seja, com uma formalização mediante um ato ritual, mas sua existência dependeu de um processo formativo, em que se desenvolveu a estatidade, que viria a ser um sistema de dominação social, com capacidade de articulação e reprodução de relações sociais que definem a existência de um Estado.

Jango se posicionou a favor das classes populares (REIS, 2012). Entre seus objetivos destacava-se a intenção de distribuir terras, controlar remessas de lucros das multinacionais e ainda realizar as reformas tributária e eleitoral, mas não obteve apoio do Congresso para a aprovação de tais projetos (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014).

A situação fugiu ao controle do presidente da República e o golpe de Estado se concretizou em 31 de março; deflagrou-se o Golpe de Estado civil militar, depois de intensa agitação e atos tanto da direita quanto da esquerda (CARVALHO, 2014). O Congresso elegeu a Humberto Castello Branco como presidente da República, parlamentares foram cassados, baixou-se o Ato Institucional⁹ 1, de 9 de abril de 1964 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014).

Em 1965 o presidente da República baixou o Ato Institucional 2, interferiu no Judiciário, extinguiu os partidos políticos e criou apenas dois partidos: ARENA (partido da situação) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) (partido da oposição), e as eleições daquele ano foram suspensas. Em 1966, em meio a protestos, greves e movimentação nas ruas decretaram-se os Atos Institucionais 3 e 4 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014).

Uma nova Constituição entrou em vigor em 1967, elaborada por quatro juristas e uma comissão de vinte e dois parlamentares a pedido do governo federal e foi modificada em 1969 pela Emenda Constitucional nº 1 (BRASIL, 1969). O novo presidente Costa e Silva tomou posse em março, indicado pelo Exército e eleito pelo Congresso. O movimento estudantil nas escolas secundárias e universidades era a resistência à ditadura (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014).

Em 1968 há o registro de grandes manifestações, casos de torturas são denunciados, o povo era chamado pelo deputado Márcio Moreira Alves a protestar em 7 de setembro e como o governo não conseguiu licença para processá-lo baixou o Ato Institucional 5, fechando o Congresso Nacional em dezembro (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014).

As organizações de luta armada cresceram em 1969, com o sequestro do embaixador americano Charles Elbrick em troca da libertação de presos políticos e o ex-deputado Carlos Marighella morreu em uma emboscada. Em 1970 um cofre do ex-governador de São Paulo foi tomado pela Vanguarda Armada Revolucionária Palmares

⁹ Atos Institucionais foram “Normas elaboradas no período de 1964 a 1969, durante o regime militar. Foram editadas pelos Comandantes-em-Chefe do Exército, da Marinha e da Aeronáutica ou pelo Presidente da República, com o respaldo do Conselho de Segurança Nacional”. (BRASIL, 2016).

(VAR). Nele havia mais de quatro milhões de dólares advindos de corrupção (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014).

Entre este clima de tensão, principalmente nas áreas urbanas das capitais do país, o governo militar, investiu em ações de *marketing* e propaganda, com lemas como: ‘Brasil: ame-o ou deixe-o’, ‘Pra Frente Brasil’, entre outros, num clima que tenta reinventar o otimismo no imaginário social, com mensagens moralizantes, positivas que conflitavam com a censura, autoritarismo e perseguições políticas (FICO, 1997).

Para os trabalhadores muitos desses acontecimentos eram desconhecidos, e havia a esperança do desenvolvimento econômico, o denominado Milagre Econômico que teve como auge um crescimento de 10% ao ano, entre 1968 e 1973. Mas no começo da década de 1960 a taxa de crescimento era de 0,6% ao ano e uma inflação anual superior a 83%, por conta da desestabilização política interna e externa. O crescimento era uma forma de justificar o regime político instaurado e foi um processo forçado, que agravou as questões sociais, com aumento de concentração da renda e houve deteriorização dos indicadores de bem-estar social (DANIEL, 2012).

É neste momento de tensão, de disputa por consolidação de modelos econômicos e ideologias que, no Brasil, surgirá a demanda (tanto no âmbito federal quanto estadual) e a primeira experiência de EPTG pública¹⁰. Em fevereiro de 1963 o

¹⁰ No país a primeira experiência de ensinar tarefas e técnicas para aperfeiçoamento do trabalho seguindo o modelo europeu de capacitação de mão de obra, foi o ensino de ofícios. Os jesuítas foram os pioneiros e o objetivo era domesticar a mão de obra dos indígenas, para o trabalho nas lavouras e no plantio da cana de açúcar. As Companhias de Jesus ainda ensinavam ofícios como carpintaria, primeiras letras para a catequese, entre outros (BRYAN, 2008). O autor ainda aponta como outras experiências importantes as Bandeiras dos Ofícios, do período colonial e que se encerram em 1834, cita também a experiência dos Colégios das Fábricas (1809) que surgiu com a vinda da corte portuguesa para o Brasil e as experiências da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1820), cuja proposta evoluiu até chegar-se ao desenho dos Liceus de Artes e Ofícios, nas décadas de 1870 a 1880, que começam a trabalhar com a educação profissional. Um fator determinante na época do Brasil Colônia foi a forma como se construiu a relação entre os ofícios exercidos pelos escravos e aqueles que seriam desenvolvidos pelo homem branco. Essas tarefas eram medidas pela força física e utilização das mãos, a partir de tal distinção ‘embranquecia-se’ determinadas tarefas, por outro lado distanciavam-se os denominados homens livres, ao não pertencer ao grupo de trabalhadores do sistema escravista. Portanto, deu-se aos trabalhos manuais um tratamento discriminatório, o que influenciou a aprendizagem das profissões. As corporações de ofícios contavam com o apoio das Câmaras Municipais para dificultar e impedir que o escravo ingressasse para aprender o ofício (SANTOS, 2011). O surgimento do ensino industrial no país se dá com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices pelo Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), pelo, então, presidente republicano Nilo Peçanha. Tal medida não tinha como principal objetivo atender à indústria, e, sim, à redução dos problemas sociais que surgiam com o processo de industrialização e urbanização (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000). Haveria uma Escola de Aprendizes e Artífices em cada uma das capitais dos estados (com exceção do Rio de Janeiro (a unidade era localizada na cidade de Campos) e Rio Grande do Sul (porque já havia um Instituto Técnico Profissional)) (SANTOS, 2011). De acordo com Santos (2011) a partir de 1940 o país passou a ter uma divisão no ensino industrial. O primeiro contava com a aprendizagem que ficava a cargo do controle patronal, ligado ao Serviço

Conselho Federal de Educação (CFE), por meio do Parecer n. 60/63 propunha a criação de uma modalidade diferente de engenharia e sugeria que seus graduados fossem ‘engenheiros de operação’ que seriam formados em cursos de “curta duração, para atender demandas da indústria, em especial da automobilística que, [...] passou a exigir um profissional mais especializado em uma faixa menor de atividades [...]” (BRANDÃO, 2007).

O Parecer n. 58/62 e a indicação n. 48, de 15 de setembro de 1967, de autoria de Valnir Chagas, fazem menção à necessidade de se pensar em cursos superiores que ele denomina de primeiro ciclo, os quais teriam como objetivo qualificar os estudantes para tarefas que demandam conhecimentos além dos adquiridos no ensino médio, mas que não precisariam necessariamente ser de quatro anos de duração, o ideal era que ao final de dois anos já estivessem empregados (BRANDÃO, 2006, 2007; PETEROSI, 1980).

O autor Luiz Antonio da Cunha (1988) sinaliza que, desde o fim da década de 1940, os administradores educacionais, professores e alunos buscavam inspirar-se no modelo estadunidense para modernizar o ensino superior no país. Tal feito se

Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o segundo ramo era subordinado ao Ministério da Educação e Saúde (cujo ministro era Gustavo Capanema), constituído pelo ensino industrial básico. Na década de 1940 os interesses políticos que ditavam o rumo da educação profissional no país, também envolvem o embate entre Roberto Mange, que era responsável pelas experiências reconhecidas como bem sucedidas no estado de São Paulo - da denominada Escola Profissional Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo e do Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana, dando origem ao Centro Ferroviário de Ensino de Seleção Profissional do Estado e o, então, Ministro de Educação e Saúde, Gustavo Capanema, cujo este último tinha como proposta, a diferença do primeiro, a criação de um sistema de educação profissional, que somente se diferenciariam das demais escolas de ensino secundário, dadas as vocações dos alunos, via sistema de seleção e orientação profissional, numa estratégia de que todo o sistema de educação se submetesse ao Ministério de Educação e Saúde, mas o Ministério do Trabalho em parceria com a Federação das Indústrias consegue implantar seu sistema de educação profissional, proposta construída por Mange, sem a tutela do Ministério de Educação e Saúde (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000). A obra de Bryan (2008) contribui ao apresentar o perfil empreendedor de Roberto Mange e traços de sua personalidade. De acordo com o autor Mange foi o introdutor dos métodos tayloristas na formação profissional, com destaque ao SENAI, Escola de Ferroviários e Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) e complementa o pensamento taylorista com a psicotécnica, a seleção racional do trabalhador e a programação do trabalho a ser ensinado ou realizado, com base em sua análise e planejamento, supervisão e avaliação de desempenho e adaptação do trabalhador à determinada função, que pode ser resumido como: seleção + formação + adaptação = eficiência. Apesar de não se destacar como protagonista no cenário político da época, atuando mais como um assessor técnico, a presença de Mange e sua influência perante a alta burocracia paulista e, num segundo momento, no cenário nacional, quando entra na arena política logrando que sua visão de educação industrial fosse implacada via Ministério do Trabalho, mostra seu afinco em conquistar o que desejava, com alto grau de convencimento e assertividade nas propostas que apresentava, para resolver o problema da capacitação e da necessidade de mão de obra (BRYAN, 2008).

concretizou com a série de acordos produzidos durante as décadas de 1960 a 1970, entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID)¹¹.

Esses acordos tinham como principal objetivo estabelecer convênios para a assistência técnica e a cooperação financeira para a área da educação. As propostas elaboradas pela USAID baseavam-se no tecnicismo educacional, com presença da teoria do capital humano (ações direcionadas a uma educação voltada como suporte ao desenvolvimento econômico). Mais que um suporte externo, esses acordos tinham como meta adequar a educação brasileira para responder aos desafios capitalistas internacionais (PETEROSSO, 1980; DENARDI, 2014).

Peterossi (1980) ainda destaca o fato de que as informações que constavam nos acordos MEC/USAID acabaram distorcendo o contexto e gerando uma ação educacional que se desconecta e acaba isolando o processo educacional. Os relatórios sinalizam a grande quantidade de cursos de bacharelado na área do direito em detrimento de outras profissões também essenciais para o desenvolvimento do país.

Entretanto, na época da publicação da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968) (que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dava outras providências) e, que aprovaria a Reforma Universitária¹², respeitando o acordo MEC/USAID (MARTINS,

¹¹ “A assistência internacional, da qual os Acordos MEC/USAID representam uma parcela, remota a cerca de décadas, com o lançamento pelo Presidente Truman, dos Estados Unidos, em 1949, de um Programa de Assistência Técnica denominado IV de sua agenda política. Para implementar esse Programa efetuou-se entre o Brasil e os Estados Unidos uma troca de protocolos, iniciada com o "Acordo Básico de Cooperação Técnica" de 19 de dezembro de 1950 e, pouco depois, o "Acordo sobre Serviços Técnicos Especiais", de 30 de maio de 1953. E, dando cumprimento a cláusulas deste último, foi criado o "Escritório Técnico de Coordenação dos Projetos e Ajustes Administrativos do Ponto IV", com o objetivo de *estudar e coordenar os Projetos de Assistência Técnica*. Mais tarde, em 1961, mediante a assinatura do Tratado da Aliança para o Progresso, proposto pelo Governo Kennedy na Conferência de Punta del Este, a assistência técnica norte-americana adquiriu nova feição, caracterizando-se como *Assistência Financeira*, sob a forma de empréstimo e doações. A USAID surgiu nesse momento (1961) com a finalidade de executar o programa da Aliança. Paralelamente instituiu-se no Brasil a COCAP (Comissão Coordenadora da Aliança para o Progresso), criando-se em 1965 o CONTAP (Conselho Técnico da Aliança para o Progresso), a fim de assegurar os recursos em moeda nacional para a execução do projeto [...]. O Arquivo **Acordos MEC/USAID**, sob a guarda do PROEDES, conta com um acervo de 138 documentos, compreendendo fotocópias dos próprios "Acordos" (18), "Convênios" (18) e "Projetos" (12), exemplares de livros de caráter didático; publicações internas do MEC-EPDM (Equipe de Planejamento do Ensino Médio) e do MEC-PREMEM (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino)” (UFRJ, 1993). Outro texto pode ser consultado sobre os acordos MEC/USAID, de ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.

¹² “Intelectuais pensaram na reforma desde os anos 1940, mas o movimento começou a tomar força nos anos 1950, assumindo cada vez mais a preferência pelo modelo proveniente dos EUA, em detrimento do atual, originário da Europa. Nesse aspecto, questionava-se a utilidade do modelo proposto em 1934 de universidade elitista. Naquele momento, com a ampliação das vagas, o modelo precisava ser revisto e o

2009), diversas reportagens foram publicadas e davam destaque à necessidade da integração entre universidade e indústria.

No dia 26 de julho de 1968, no 1º Caderno, o Correio da Manhã, na página 5, em seu editorial, publicou nota com o título “Empresa e União debatem ensino”. Vários empresários haviam se reunido com o secretário-geral do Ministério do Planejamento, em que o representante da União comentou que os professores e técnicos do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária¹³ em reunião que aconteceria em 29 de julho de 1968, com o presidente da República, viam a possibilidade de sugerir que tal grupo se transformasse em Grupo Executivo da Reforma Universitária, promovendo reformas na estrutura das instituições de ensino superior brasileiras (CORREIO DA MANHÃ, 1968a).

O editorial ainda cita que, em documento da Confederação Nacional das Indústrias, entregue ao representante da União, afirmava-se que havia muita dependência entre a Universidade e a Indústria “Porque a formação de técnico de nível superior não teria sentido sem sua utilização efetiva em importantes tarefas, tecnológicas e administrativas, da produção de bens” (p. 5), enumerando, em seguida, uma série de modalidades de cooperação que a indústria estaria disposta a dar à universidade (CORREIO DA MANHÃ, 1968a, p. 5).

O periódico Folha de São Paulo, em seu editorial, no dia 10 de agosto de 1968, no 1º Caderno, publicou nota com a prerrogativa de que o Brasil não era um país “tão rico assim que possa dar-se ao luxo de proporcionar uma educação de nível superior, que não custa barato, a jovens que depois não encontram oportunidade de colocar o que aprenderam a serviço da coletividade [...]” (FOLHA DE SÃO PAULO, 1968, p. 4).

A nota tem como título Universidade-Indústria e faz menção ao I Encontro Universidade-Indústria, promovido pela Federação e Centro das Indústrias do Estado de São Paulo. No texto ainda cita-se a necessidade que havia da integração entre Universidade-Indústria, e que São Paulo dava os passos iniciais para tal realização.

argumento do financiamento sempre entrava nas discussões pela modernização” (TRIGUEIRO, 2003, p. 18).

¹³ O Grupo de Trabalho foi instituído pelo Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968, iniciando suas atividades na sessão plenária de 10 de julho, sob a presidência do Ministro da Educação e Cultura, Luís Antonio da Gama e Silva. (BRASIL, 1968).

Entretanto, o jornal *Correio da Manhã* (1968b, p. 13), no 1º Caderno, com a mesma data (10 de agosto de 1968), traz novamente em seu editorial, nota da redação de São Paulo (sucursal), mencionando o mesmo evento, mas dá a entender que o evento já aconteceu e não informa a data do mesmo, mas traz o discurso de abertura e o encaminhamento dos trabalhos, sinaliza que participaram do evento: professores e universitários de diversos centros de ensino superior do estado, personalidades da sociedade paulistana e homens do setor manufatureiro. O evento foi promovido pelo Instituto Roberto Simonsen e, Theobaldo de Nigris, então presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), mencionou a importância da integração universidade e indústria, respondendo a interesses comuns, sendo o mais importante alcançar o desenvolvimento econômico e tecnológico necessário à segurança nacional.

Pelo fato do evento ser publicado em editorial evidencia-se que tais periódicos eram a favor da Reforma Universitária como vinha sendo planejada e tratada, bem como da necessidade de aproximação entre a universidade e a indústria. Tem-se, então, meios de comunicação de massa, como são os periódicos, e uma das vias de formação de opinião do país como suporte e apoio a tais acontecimentos.

Seria este evento a consolidação do pensamento e vontade do então governador, Roberto Costa de Abreu Sodré? Estaria São Paulo um passo à frente do governo federal ao promover tal evento? O fato é que a primeira experiência brasileira de EPTG pública surgiria no estado de São Paulo, com a criação do Centro Paula Souza, via Decreto-Lei, de 6 de outubro de 1969 (SÃO PAULO, 1969).

Assim como na França, apesar de uma estrutura e conjuntura totalmente diferentes, aqui também a EPTG surgiria no contexto militar, de repressão, com ações voltadas ao desenvolvimento econômico, numa relação de forças em que tanto a Reforma Universitária quanto a EPTG responderiam às demandas das empresas. É possível inferir que naquele cenário econômico, político e social não havia como fazer valer as vozes dos atores sociais que discordavam de tais propostas.

Os acontecimentos da estrutura e a conjuntura nacional influenciam e permeiam a realidade vivida no estado de São Paulo durante a década de 1960, como ver-se-á no subitem a seguir.

1.3 Contextualização do surgimento da EPTG no estado de São Paulo

Entre os muitos acontecimentos destacam-se os principais (que servem de base para análise da primeira experiência de EPTG pública brasileira): em 1960 a população da cidade de São Paulo era de 3.781.446 (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2016) e somando a população da Região Metropolitana de São Paulo chegava a 4.739.406 habitantes (população recenseada em 1960) e que chegaria, respectivamente, a 5.924.615 (cidade de São Paulo) e 8.139.730 (Região Metropolitana) em 1970, tornando-se a maior cidade brasileira em número de habitantes.

É importante lembrar que São Paulo recebia migrantes desde metade do século XIX, de acordo com estatística realizada em 1959, mas o percentual era mínimo (1.434 pessoas) se comparado ao dos imigrantes (70.348 pessoas). Na década de 1960 chegavam 128 mil pessoas migrantes por ano em São Paulo (capital) e interior (SÃO PAULO, 2016).

Devido ao crescimento populacional, desde a década anterior iniciava-se a desconcentração do parque industrial de São Paulo que começou a se transferir para outros municípios da Região Metropolitana (ABCD, Osasco, Guarulhos, Santo Amaro) e interior do estado (Campinas, São José dos Campos, Sorocaba). A cidade continuava a crescer, mas sem um planejamento urbano, formando os bairros periféricos, cujos trabalhadores tinham dificuldade de locomoção, desencadeando a crise de habitação, com início da especulação imobiliária. As obras do metrô (linha azul), para auxiliar na locomoção dessas pessoas somente se iniciariam em 1969, na gestão do prefeito Paulo Salim Maluf, e seria inaugurado apenas em 1974 (PORTAL BRASIL.NET, 2016).

No contexto cultural, a São Paulo que tinha recebido a Semana de Arte Moderna em 1922, transferia para a nova sede, em 1968, o Museu de Arte de São Paulo (MASP) Assis Chateaubriand, que é um museu privado, mas sem fins lucrativos, para a nova sede na Avenida Paulista, cujo projeto foi de Lina Bo Bardi que se tornou um marco para a arquitetura no século XX, cujo ‘vão livre’ foi pensado para ser uma praça para uso da população (MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO, 2016).

Na área econômica, com a expansão das atividades do sistema financeiro e bancário, a Avenida Paulista, que era o lugar reservado às mansões e palacetes dos denominados ‘Barões do Café’ (GARCIA, 2010), transformou-se na década de 1960 e passou a receber grandes empreendimentos imobiliários com a construção de edifícios para ser o centro financeiro do país (GALA, 2005).

Este cenário de dinamismo, de miscigenação, de muitas culturas que se interrelacionavam, estava em fase de se impor a um contexto sociocultural no qual ainda se sobressaíam as relações de forças de traços oligarcas, cujos atores da cena política e econômica do estado resvalam entre o novo, o estilo cosmopolita e o conservadorismo do latifúndio dos barões do café, por um lado desafios como os liderados pelos bandeirantes e por aqueles que pedem pelo fim do governo provisório de Getúlio Vargas e uma nova Constituição durante a Revolução Constitucionalista de 1932, sinalizam a luta pela identidade regional como uma questão patriótica e por outro lado a escravatura (índios, negros e europeus), a organização e participação na primeira Marcha da Família com Deus pela Liberdade¹⁴, em 19 de março de 1964, com a participação de aproximadamente 300 mil pessoas, com apoio da Federação e do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo, do governador Adhemar de Barros e do presidente do Senado (Auro de Moura Andrade) que participou do evento juntamente com Carlos Lacerda que era, na época, governador do estado da Guanabara, ressaltam o conservadorismo do povo paulista.

No âmbito político, em 1961, Francisco Prestes Maia, foi eleito prefeito da cidade de São Paulo. Ele investiu em infraestrutura e realizou várias obras viárias importantes e com a finalidade de subsidiar a expansão da capital do estado criou o Plano de Avenidas (SÃO PAULO IN FOCO, 2014). Em 1961 Adhemar Pereira de Barros terminaria seu mandato como prefeito da cidade de São Paulo e, em 07 de outubro de 1962, foi eleito como Governador do estado de São Paulo. Em 1963, houve eleição para vereadores na cidade de São Paulo (45 cadeiras) (TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DE SÃO PAULO, 2016).

¹⁴ “Movimento surgido em março de 1964 e que consistiu numa série de manifestações, ou "marchas", organizadas principalmente por setores do clero e por entidades femininas em resposta ao comício realizado no Rio de Janeiro em 13 de março de 1964, durante o qual o presidente João Goulart anunciou seu programa de reformas de base. Congregou segmentos da classe média, temerosos do "perigo comunista" e favoráveis à deposição do presidente da República”. (FGV/CPDOC, 2016).

O próximo governador do estado já seria eleito indiretamente pela ARENA, numa eleição interna, cujo maior número de votos foi para Roberto Costa de Abreu Sodré (que governou o estado de 1967 a 1970). Ele detalhou como foi a eleição no Programa Roda Viva, da TV Cultura, em 8 de janeiro de 1996:

Roberto de Abreu Sodré: [interrompendo] Essa história da minha eleição foi diferente dos outros governadores. O Montoro seguiu de perto. Nos outros estados, os governadores que seguiram ao processo revolucionário foram indicados pelo chamado “poder militar”, que era uma figura sem cabeça, que eu não sabia quem era exatamente esse poder militar. Em São Paulo, o presidente Castelo Branco chamou a Arena, da qual nós participávamos, e disse: “Em respeito ao estado de São Paulo, eu não vou fazer uma indicação individual. Vou fazer com que vocês do partido escolham”. Concorreram oito candidatos. Qual era a base desse corpo eleitoral? Deputados federais, deputados estaduais, vereadores da capital e uma representação municipal. Formavam um corpo mais ou menos de duzentos e tantos elementos. Processo de eleição indireta que às vezes é democrático, às vezes não, também é democrático, também. [...] Disputaram oito: Paulo Egídio [Martins, governou São Paulo de 1975 a 1979], Gastão Vidigal [advogado e banqueiro, era considerado uma das principais lideranças empresariais no apoio ao regime militar. Ele promovia reuniões no São Paulo Clube para arrecadar fundos para a Oban], Herbert [Levy], Arnaldo Cerdeira [deputado e presidente da Arena em São Paulo], eu, o que era secretário do Ademar, [de Barros] Silvio Fernandes Lopes... Bom, não importa, eram oito. E o presidente Castelo tinha estabelecido que ele iria escolher o mais votado. Houve a eleição interna partidária, com esse corpo eleitoral, e eu fui o único que alcancei a maioria dos votos. Então, é um processo indireto de escolha, não foi igual aos demais. Depois me submeti à assembléia – eu não sei se você estava [falando com um dos entrevistadores], não você já tinha saído – na Câmara, em que também fui submetido à votação, com votos da oposição, alguns poucos, e outros com votos brancos (FAPESP, 1996).

Abreu Sodré foi advogado (Faculdade do Largo de São Francisco, São Paulo) político e fazendeiro de café, atuou no cenário político estadual e federal por mais de cinquenta anos. Durante o Estado Novo foi preso por protestar contra o governo de Getúlio Vargas. Foi deputado estadual pela UDN (União Democrática Nacional) que era um partido político de orientação liberal, foi Ministro de Relações Exteriores no período 1985-1990 (durante o governo do presidente da República José Sarney) e curador da Fundação Padre Anchieta, instituição mantenedora da Rádio e TV Cultura, que foi criada durante sua gestão como governador do estado de São Paulo como meio de comunicação para promover a educação e a cultura (FAPESP, 1996).

Na mesma entrevista ele mencionou o fato de que o AI-2 abriu “a oportunidade de uma grande reforma [...]. Fez-se a revolução [1964] para encontrar possibilidades para criar um novo país, uma nova estrutura [...]”. Ele declarou que

dedicou sua vida à democracia e que não concordava com o AI-5, que pensou em renunciar, mas tinha temor de quem o substituiria e por isso resolveu continuar a frente do governo do estado de São Paulo (FAPESP, 1996).

E foi ainda no estado de São Paulo que, em 1969, o Exército brasileiro, em conjunto com outros países da América Latina, criou a Operação Bandeirantes (Oban), centro organizado de informações e perseguição de pessoas tidas como subversivas. A ação repressiva contra os grupos de esquerda, que discordavam das ações impostas pelos governos militares, tinha como um dos principais centros o Destacamento de Operações de Informações (DOI) do Centro de Operações de Defesa Interna (CODI). Este destacamento contava com apoio e participação de militares das polícias civil, militar e federal (GODOY, 2016). E, neste mesmo ano, 1969, a esquerda armada se organizava para combater a ditadura militar vigente no país.

De acordo com Abreu Sodré as ações de repressão da Oban não tinham seu respaldo, que “deu fuga” àqueles que o procuravam, e auxiliou outros a voltar ao país sem ter “perigo de liberdade” e que mesmo em casos específicos avisou o governo federal de que a Polícia Civil não participaria de tais ações de repressão (FAPESP, 1996).

Abreu Sodré, segundo trechos de outra entrevista - desta vez publicada no livro de Shozo Motoyama (1995) -, declarou que era defensor da educação tecnológica e contrário à cultura bacharelesca. Esse fato justifica que o estado de São Paulo tenha promovido o I Encontro Universidade-Indústria em 1968, já citado anteriormente.

Por meio da Resolução 2001, de 15 de janeiro de 1968, promulgada pelo então governador do Estado de São Paulo Roberto Costa de Abreu Sodré, foi constituído um Grupo de Trabalho para “estudar a viabilidade da implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois a três anos” (SÃO PAULO, 1968, p. 3). Essa equipe era composta pelos professores: Antônio de Carvalho Aguiar, Octávio Gaspar de Souza Ricardo, Paulo Ernesto Tolle, Dimer Accorsi, José Bonifácio de Andrade e Silva Jardim, Urbano Ernesto Stumpe, Walter Borzani, Edmur Monteiro e Walter Costa.

A Resolução n. 2.227, de 9 de abril de 1969, promulgada pelo então governador do Estado de São Paulo Roberto Costa de Abreu Sodré, criava uma comissão especial que era subordinada diretamente ao governador, com “objetivo de elaborar projeto de criação e planos de instalação e funcionamento do Instituto

Tecnológico¹⁵ Educacional do Estado” (CEE/SP, 1990, p. 3) cuja finalidade era proporcionar “habilitações intermediárias de grau superior, em campos prioritários da tecnologia e formar docentes para o ensino técnico” (CEE/SP, 1990, p. 3). A equipe era formada pelos professores: Osvaldo Fadigas Fontes Torres, Vicente Chiaverini e Octávio Gaspar de Souza Ricardo, com um prazo de sessenta dias para a realização das tarefas designadas.

O perfil de Abreu Sodré era a de um defensor conservador da democracia, tais aspectos permitem compreender o desenho inicial do Centro Paula Souza, do que ele esperava dessa instituição e de como seria a gestão da mesma. As duas resoluções citadas fazem parte da agenda governamental do final da década de 1960, e a EPTG era uma de suas prioridades.

¹⁵ A ideia de fundar uma instituição voltada para a formação de engenheiros, no Brasil, em particular no estado de São Paulo, foi de Antonio Francisco de Paula Souza (1843-1917), que havia estudado na Alemanha e na Suíça, países que adaptaram as práticas do ensinamento tecnológico francês, na área de engenharia, como parte do ensino das Escolas Politécnicas (MOTOYAMA, 1995; BRAVERMAN, 1977). Voltando para o Brasil, com esse objetivo, em 11 de maio de 1892, criou o Instituto Politécnico em São Paulo, com diversos cursos especiais. Naquele período, não existia ainda o interesse por setorização profissional especializada por parte das indústrias, prevalecendo apenas a formação de engenheiro, evoluindo assim o Instituto para a atual Escola Politécnica da USP. O prof. Paula Souza teve grande influência no período do Império brasileiro, organizando e dirigindo a Repartição de Obras Públicas da, então, Província de São Paulo. Na República, ocupou o cargo de análogo de Superintendente de Obras Públicas do estado. Foi deputado e presidente da Câmara Estadual e, na esfera federal, ministro das Relações Exteriores e da Agricultura. Ao ser criada a Politécnica de São Paulo, foi seu diretor e professor, funções estas que exerceu até o fim de sua vida. Pode-se observar que não é sem justa razão que Paula Souza é o patrono do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo. E também que o seu pioneirismo impulsionou a criação dos cursos de formação de tecnólogos, tomando força na década de 1960.

2 CENTRO PAULA SOUZA: HISTÓRICO A PARTIR DE SUAS PRINCIPAIS POLÍTICAS (PERÍODO 1969-2007)

Já há textos publicados que trazem o histórico do Centro Paula Souza (MOTOYAMA, 1995; MORAES, ALVES, 2004; CARVALHO; BATISTA, 2012; entre outros), mas até o momento não há um histórico que retrate a instituição a partir das principais políticas implementadas no período 1969-2007.

Shozo Motoyama, professor e pesquisador da Universidade de São Paulo, retratou no livro *Educação técnica e tecnológica em questão: 25 anos do CEETEPS: uma história vivida*, publicado em 1995, a memória dos atores¹⁶ que participaram em cargos de gestão nos primeiros vinte e cinco anos do Centro Paula Souza.

Na época foi firmado um convênio entre o Centro Paula Souza e o Centro Interunidade de História da Ciência da USP, para que um projeto com esse teor fosse realizado. O livro foi o resultado da primeira fase do projeto que estava em desenvolvimento.

Os subitens deste capítulo foram organizados da seguinte forma: primeiramente resgata-se a legislação de cada uma das quatro principais políticas implementadas entre os anos 1969-2007: a criação do Centro Paula Souza, a vinculação e desvinculação da instituição com a UNESP, a transferência da administração e gestão das escolas técnicas estaduais ao Centro Paula Souza e a expansão da instituição. Em seguida, para analisar os efeitos dessas legislações citam-se trechos de entrevistas destes atores da gestão entrevistados por Motoyama (1995).

O objetivo do capítulo é mostrar as políticas, como ações de sentido, orientação e abrangência (AGUILAR, 2014b) e por meio da análise destas é possível

¹⁶ Denominados pelo autor: a) os pioneiros da instituição, b) os que fizeram parte da fase de consolidação; c) os da fase de 1994 (atual à época).

reconstruir contextos históricos, que permitirão compreender as principais mudanças pelas quais passou a instituição no período estudado.

Por este motivo, nos próximos subitens utilizar-se-á da análise documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) para trazer à tona as vozes dos principais atores institucionais, com o intuito de repensar o histórico da instituição e pontuar os conflitos, as dificuldades, as ideias e pensamentos que definiram os rumos de tais ações e do Centro Paula Souza.

Como o Centro Paula Souza é a instituição encarregada pela implementação das políticas de educação técnica e de EPTG pública no estado, a análise das políticas se mescla com a própria história e memória da instituição.

2.1 Criação do Centro Paula Souza

Durante as leituras surgiram como interrogantes: quais foram as dificuldades dos primeiros gestores da instituição? O que leva o governador a criar uma entidade autárquica com tais características? Que atores são decisivos no momento de criação da instituição? Há experiências de outros países que servem de inspiração?

Sobre os interesses ou motivações que levaram o governador Abreu Sodré a criar o CEET, há trechos de uma entrevista publicada no livro de Motoyama (1995, p. 84) que retratam tais intenções:

[...] visitando os Estados Unidos, vi a importância que se dava aos “estudantes de macacão”. Não eram, evidentemente, estudantes bacharéis das profissões liberais, mas sim da área técnica. [...] Quando deputado, fui procurado inúmeras vezes por prefeitos e políticos do interior interessados em criar, nas suas cidades, as faculdades tradicionais, como a de direito, medicina e filosofia. Mas isso, sem uma base verdadeira, vira uma fábrica de desempregados. Em consequência, começou a aumentar em mim a convicção resultante das minhas observações em terras estrangeiras. Iniciei uma verdadeira cruzada em prol do ensino técnico, tentando convencer meus interlocutores a mudarem de idéia, batalharem por uma escola técnica ou por uma faculdade de tecnologia. Isso não foi nada fácil. Encontrei resistência nos idos de 1970. [sic]”

Ainda sobre a resistência à educação profissional ele salienta que desde os anos 50 (séc. XX):

[...] a mania era querer formar a juventude nos moldes clássicos, tradicionais: quem não fosse bacharel, não era gente; quem não tinha curso de filosofia,

não era culto. Essa mania foi se arraigando, não só aqui na cidade de São Paulo como em todo o estado. Comecei a fazer uma longa pregação por meio de escritos. [...] Mas o peso da tradição colonial, com o seu desprezo pelo trabalho manual, era enorme nas plagas paulistas. (MOTOYAMA, 1995, p. 87).

Quanto aos pedidos para abertura de novas universidades ele afirmou que se tivesse atendido a todos os pedidos haveria “uma universidade em cada cidade [...] que tipo de universidades seriam, sem professores nem alunos para tanto? Mas seria um orgulho para a cidade ter um estabelecimento de ensino superior”. (p. 86).

[...] a oposição foi grande, e não só entre os meus colegas, que queriam atender a pedidos eleitorais das comunidades municipais. Eu nunca recebi, em 12 anos como deputado, um abaixo-assinado de cidade do interior de São Paulo que me pedisse a criação de uma escola técnica. [...] toda vez que tinha de emitir um parecer, procurava mostrar o erro do bacharelismo, que era preciso se desprender do passado para cair na realidade do mundo moderno, que é a da tecnologia e da pesquisa (MOTOYAMA, 1995, p. 87).

Sobre os modelos de EPTG que serviram de inspiração à Abreu Sodré ele menciona o *College of Advanced Technology* (da Inglaterra), o *Junior College* (dos Estados Unidos) e o *Institutes Universitaires de Technologie* (da França). À semelhança destes países, era sonho do governador criar uma escola de tecnologia em São Paulo (MOTOYAMA, 1995; CEE/SP, 1990; CEE/SP, 1963).

Esta ideia foi registrada também no Parecer CEE/SP nº 44/1963 (CEE/SP, 1963), cujo relator foi o Conselheiro Paulo Ernesto Tolle. Ou seja, o governador Abreu Sodré não era o único a se interessar pela temática no estado. Em carta redatada em 19 de setembro de 1963, o Conselheiro Theodureto de Arruda Souto, naquela época diretor da Faculdade de Engenharia de São Carlos, solicitava ao Conselho Estadual de Educação (que havia iniciado suas atividades recentemente, por meio da Lei nº 7.940, de 7 de junho de 1963 (SÃO PAULO, 1963)), que se estudasse “um plano de organização do ensino e atribuições gerais de “Técnicos de Engenharia” (CEE/SP, 1963, p. 1), no entanto, após o parecer final o assunto não teve continuidade no CEE/SP, por discordância do prof. Theodureto de Arruda Souto a alguns dos pontos relatados por Paulo Ernesto Tolle, que são apresentados no Parecer CEE/SP nº 81/1963, entre eles a questão da diplomação, tempo de cursada, perfil dos alunos e, por conta disso, ambos acreditavam que uma comissão de especialistas deveria se encarregar da continuidade desses estudos iniciais. Ambos concordavam ainda que a denominação deste técnico de engenharia deveria ser: tecnologista.

Mas o assunto só entraria para a agenda¹⁷ governamental em 1968, por meio da Resolução nº 2001, de 15 de janeiro de 1968 (SÃO PAULO, 1968), citada anteriormente, que constituiu um Grupo de Trabalho¹⁸ que estudaria a “viabilidade da implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia, com duração de dois e três anos” (CEE/SP, 1970).

Sobre o relatório que foi elaborado por essa equipe, Paulo Ernesto Tolle, comenta que o mesmo era composto de onze anexos:

[...] Entre estes, constam as propostas para o curso superior de técnico em eletrônica nas modalidades de comunicações e na de eletrônica industrial; o de técnico em eletrotécnica com máquinas elétricas e o de transmissão de eletricidade; o de técnico superior em mecânica, especialidade desenhista-projetista; o de técnico superior de construção civil e o de uma Escola Superior de Tecnologia Mecânica (MOTOYAMA, 1995, p. 102).

Este relatório foi encaminhado ao governador em 19 de fevereiro de 1968, aos trinta e quatro dias após o início das atividades do grupo. Para dar continuidade às atividades o governador Abreu Sodré criou uma segunda comissão, que foi denominado Grupo de Trabalho para a Promoção do Ensino Tecnológico Superior, por meio do Decreto Estadual nº 49.327, de 21 de fevereiro de 1968¹⁹. No Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 7 de março de 1968, o governador nomeava os integrantes deste grupo de trabalho²⁰ que atuariam junto à Coordenação da Administração do Sistema de Ensino

¹⁷ Para Secchi (2009, p. 35) o ato de formar a agenda “significa influenciar a lista de prioridades de algum ator político” (p. 35). Essas agendas são, em síntese, as listas de prioridades que podem ser formais ou informais e que contém temas públicos que merecem atenção. Cavalcanti (2012, p. 143) afirma que a construção da agenda “[...] é processo pelo qual os assuntos chegam à atenção do governo e o seu estudo tem como objetivo compreender como surgem as demandas por uma política [...]” também é importante saber por quais atores ela foi problematizada e como entram na agenda governamental. A autora ainda aponta para o fato de que nem todos os assuntos e problemas identificados transformam-se em objeto de políticas e ação governamental.

¹⁸ O Grupo de Trabalho foi composto pelos seguintes docentes: Antônio de Carvalho Aguiar, Octávio Gaspar de Souza Ricardo, Paulo Ernesto Tolle, Dimer Accorsi, José Bonifácio de Andrade e Silva Jardim, Urbano Ernesto Stumre, Walter Borzani, Edmur Monteiro e Walter Costa. Os três primeiros docentes eram integrantes do Conselho Estadual de Educação. (CEE, 1970).

¹⁹ Não foi possível encontrar na internet o texto do referenciado Decreto, mas encontrou-se informação de que este grupo foi remunerado para exercer as atividades, como é relatado no Decreto nº 49.755, de 31 de maio de 1968. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (1968).

²⁰ Dr. Eduardo Marcondes Machado (Professor Catedrático da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo); Dr. Eloisio Rodrigues da Silva (Professor e Técnica da Secretaria do Planejamento); Dr. Eurípedes Malavolta (Diretor da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”); Dr. José Bonifácio de Andrada e Silva Jardim (Professor da Escola Técnica Getúlio Vargas); Dr. José Thomaz Senise (Professor do Instituto Mauá de Tecnologia); o Dr. Leônidas Hegenberg (Chefe do Departamento de Humanidades do ITA); Dr. Octávio Gaspar de Souza Ricardo (Professor da Escola Politécnica e membro do CEE); Dr. Walter Costa (Diretor do Departamento do Ensino Profissional da Secretaria de Educação). Diário Oficial do Estado de São Paulo (1968).

Superior (CASES) e da Secretaria da Educação. Solicitava-se urgência, observando-se as condições previstas no relatório anterior, prevendo a instalação e funcionamento de quatro faculdades de tecnologia e sua localização em diferentes regiões do estado de São Paulo (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1968).

Segundo Paulo Ernesto Tolle “esse grupo de trabalho não foi bem sucedido” (MOTOYAMA, 1995, p. 103). A única faculdade de tecnologia criada foi por parte da iniciativa privada na cidade de Bauru. Ciente das dificuldades em convencer as prefeituras sobre as características de uma faculdade de tecnologia, como foi o caso da cidade de Sorocaba, cujos entraves e desenlaces são apresentados por Oliveira (2014b), “o governador Sodré concluiu que seria necessária a criação de uma faculdade de tecnologia estadual que pudesse servir de modelo para os municípios” (MOTOYAMA, 1995, p. 103).

Uma terceira comissão foi montada, em 9 de abril de 1969, com a Resolução nº 2.227. Recebeu a denominação de Comissão Especial, subordinada diretamente ao governador, cujo objetivo era:

[...] elaborar projeto de criação e plano de instalação e funcionamento de um instituto tecnológico educacional do Estado, que proporcione habilitações intermediárias de grau superior em campos prioritários da tecnologia e forme docentes para o ensino técnico. (CEE/SP, 1970, p. 2).

A Comissão tinha sessenta dias para trabalhar e foi constituída pelos professores Oswaldo Fontes Fadigas Torres, Vicente Chiaverini e Octávio Gaspar de Souza Ricardo. Vale ressaltar que apenas o prof. Octávio Gaspar de Souza Ricardo participou das três comissões montadas pelo governador Abreu Sodré.

De acordo com o Parecer CEE/SP nº 56/1970:

A importância desta Resolução reside no fato de marcar a passagem do tema, do nível teórico-especulativo, para o prático-operacional. Da viabilidade de instalação de uma rede de escolas de tecnologia, fixaram-se os propósitos na criação e na instalação de apenas uma unidade, que, por proposto da Comissão Especial, seria o Instituto de Ensino Técnico "Paula Souza" (CEE/SP, 1970, p. 2).²¹

²¹ Para Deubel (2006) a fixação do tema (*issue*) na agenda do governo acontece por meio de luta, política e oportunidades, no qual prevalece o interesse de determinados grupos, que se organizam para chamar a atenção sobre tal assunto (problema), assumindo o papel de obrigar o Estado a que tal problema seja parte da agenda.

Como sinaliza Muller (2002) é preciso não esquecer que os recursos são escassos, o tempo de ação pode ser limitado e os grupos de interesses (que podem ser as elites administrativas) buscam que suas demandas sejam ouvidas numa relação que envolvem os demandantes e os decisores (ou decisor).

Em 2 de julho de 1969 o projeto foi enviado aos cuidados do Conselho Estadual de Educação, que acelerou os trâmites internos, enquanto o mesmo transitava na Assembleia Legislativa e órgãos afins. O parecer favorável da Câmara de Planejamento foi obtido em 25 de agosto de 1968. A Câmara do Ensino Superior se pronunciou favorável em 6 de setembro de 1969, solicitando mudança da denominação de Centro de Educação Técnica Paula Souza para Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEE/SP, 1970).

Os resultados de tais encaminhamentos permitiram ao governador por meio do Decreto-Lei, de 6 de outubro de 1969 criar, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dar outras providências. A instituição, inicialmente, estava vinculada administrativamente à Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e financeiramente à Secretaria da Fazenda.

De acordo com o Artigo 2º do Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969: “O Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo tem por finalidade a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior” (SÃO PAULO, 1969).

O Conselho Deliberativo da instituição era composto por seis membros, designados pelo Governador, por um período de quatro anos, podendo haver reeleição. Tal conselho deveria se reunir mensalmente e em situações extraordinárias, com conhecimento na área de atuação dos cursos e de acordo com os interesses da instituição. Competia aos membros do primeiro Conselho Deliberativo propor alternativas para a instalação e funcionamento do CEET e decidir quando essas ações não precisassem de autorização de outras autoridades (Artigo 12º, do Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969) (SÃO PAULO, 1969).

Naquele momento os cursos que não correspondessem a profissões reguladas por lei poderiam ser ministrados no Centro Paula Souza, fazendo-se uso do “artigo 18º da Lei Federal n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968), mediante proposta do Conselho Deliberativo e aprovação do Secretário da Educação” (SÃO PAULO, 1969, Artigo 5º, § 2º).

O Superintendente da autarquia era designado pelo Governador, que deveria ter “reconhecida capacidade em matéria de administração de empresas ou de entidades públicas” (SÃO PAULO, 1969, Artigo 6º, § 1º). Em 5 de março de 1970 foi publicado

no Diário Oficial do Estado de São Paulo o Decreto Estadual nº 4, que aprovava em caráter provisório o Regulamento do CEET.

O Conselho Estadual de Educação, por meio do Parecer CEE/SP n. 56/70, aprovado em 23 de maio de 1970, manifestou-se favorável ao funcionamento da instituição a partir dos aspectos de conveniência, da viabilidade dos recursos humanos, materiais e financeiros, à instalação e funcionamento dos citados cursos (CEE/SP, 1970).

O ofício n.5/70, do presidente do Conselho Deliberativo do Centro Paula Souza ao presidente do Conselho Federal de Educação menciona a importância de se legitimar a criação do CEETEPS para ‘aproveitar’ os ‘excedentes’, ou seja, aquela parcela da população que terminou o ensino médio e que não tinha como prosseguir os estudos e tampouco possuía formação profissional, e que não conseguiu aprovar os exames vestibulares (PETEROSSO, 1980).

Com o Decreto Federal n. 66.835, de 3 de julho de 1970 (BRASIL, 1979), a instituição foi autorizada a funcionar e passou a ser denominada Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, responsável pela implementação da política de educação tecnológica pública no Estado de São Paulo.

Na época, segundo Peterossi (1980, p. 35), o tema central da discussão era definir qual o melhor desenho para a educação tecnológica, cujo objetivo seria atender a “estudantes que não revelassem bons dotes [para ocupar funções de] auxiliares de engenheiros, na indústria” (PETEROSSO, 1980, p. 35).

O governador Abreu Sodré sinalizava a importância da instituição com a possibilidade de se eliminar a estratificação social, brindar mais oportunidades de continuação dos estudos no ensino superior, repensar a escola como acesso privilegiado, reduzindo o culto ao diploma e permitindo às comunidades do interior do estado o acesso a esta modalidade de ensino (PETEROSSO, 1980).

Depois de passados vinte e cinco anos da criação do Centro Paula Souza, o governador comentou em entrevista dada a Motoyama (1995): “Souberam fazer a faculdade que sonhei, uma grande faculdade. São, na verdade, os criadores. Fui o sonhador” (p. 87).

O primeiro superintendente do CEET foi Octanny Silveira da Mota, do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). De acordo com trechos de entrevista “O prof. Tolle levou o governo do estado a criar” (MOTOYAMA, 1995, p. 138) o CEET.

“E foi ele [Paulo Ernesto Tolle] quem me trouxe para cá [São Paulo]. Achou que eu deveria começar o que hoje é a Fatec, tanto quanto possível no estilo do ITA” (MOTOYAMA, 1995, p. 138).

O CEET iniciou suas atividades escolares em 19 de maio de 1970. Em 20 de maio de 1970, o Decreto Estadual nº 243 (SÃO PAULO, 1970) criava um estabelecimento de ensino com a mesma missão do CEET, com a denominação Faculdade de Tecnologia de Sorocaba (OLIVEIRA, 2014b). E o Decreto Estadual nº 52.803, de 22 de setembro de 1971 (SÃO PAULO, 1971), subordinava a FATEC Sorocaba ao CEET, o que criou uma situação vista como irregular, pois uma faculdade era subordinada ao CEET que também funcionava como escola. Para solucionar essa situação os cursos do CEET foram transferidos para uma nova faculdade, denominada Faculdade de Tecnologia de São Paulo, com Parecer CEE/SP nº 681/72 e Decreto Estadual nº 1.418, de 10 de abril de 1973 (SÃO PAULO, 1973) e o CEET passou a ser mantenedor de ambas as faculdades de tecnologia públicas: Fatecs Sorocaba e São Paulo.

Os pioneiros da educação tecnológica no estado de São Paulo tinham conhecimento das necessidades por técnicos de nível superior. As dificuldades encontradas foram muitas, desde infraestrutura, recursos financeiros, regulamentação do diploma, aceitação da titulação por parte dos alunos, problemas na contratação de professores. Mas os resultados também merecem ser enaltecidos: os egressos eram bem aceitos no mercado de trabalho, havia boa relação entre alunos, gestores e administrativos, os conteúdos das aulas mesclavam teoria e prática, os cursos tinham enfoque na execução, o currículo contemplava a disciplina de humanidades que foi bem aceita pelos alunos e era na época uma das particularidades da instituição, de acordo com seus pioneiros (MOTOYAMA, 1995).

A construção dos currículos ficou a cargo de Heinz Schramm, que seria o primeiro diretor da Fatec São Paulo (1969-1971). Ele sinaliza que os primeiros cursos e escolas de engenharia criadas no Brasil tinham forte influência francesa. Também aponta para o fato de que muitos países tinham percebido que era importante ter o engenheiro de projetos e de execução, mas que o Brasil formava apenas o engenheiro de projetos. Sobre os currículos dos primeiros cursos da Fatec São Paulo ele comenta:

Estudei os currículos de vários países e me pareceu que os mais interessantes eram o italiano, o japonês e o de Israel, além do currículo dos Estados

Unidos. [...]. Foi assim que projetei os currículos da Fatec. O objetivo era criar uma escola onde se ensinasse a parte de execução. Nessa ocasião, houve uma discussão e alteração das nomenclaturas, de técnico de nível superior para tecnólogo. No meu entender, poderíamos usar “engenheiro operacional” ou “engenheiro executivo”. Mas minha proposta foi vencida. Assim foram criados os programas da Fatec de São Paulo (MOTOYAMA, 1995, p. 173).

De acordo com Maria Olindina Gabbi Cardoso, primeira secretária da Fatec São Paulo (1970-1977) a entrevista pela qual passou para ocupar o referido cargo foi exaustiva, com muitas reuniões “[...] uma coisa tenebrosa, assustadora.” (MOTOYAMA, 1995, p. 226). Foi preciso conhecer a secretaria de outras instituições, entre elas o ITA e algumas privadas para se ter parâmetros para preparar a documentação e os processos.

Ela ainda relata que no início das atividades os prédios ainda não tinham sido entregues, pois estava em fase de negociação entre o governo do Estado e a Escola Politécnica. As condições de infraestrutura iniciais eram precárias e os alunos usavam laboratórios do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e da Poli/USP nas aulas práticas (MOTOYAMA, 1995).

Foi uma fase em que até carregávamos cadeiras para ajudar a montar a sala para o vestibular, tudo feito “na raça”, porque não havia ainda computador funcionando. Era uma época muito difícil, mas muito bonita e muito interessante [...] fazíamos três vestibulares por ano, com quatro, cinco mil alunos prestando exames, tendo de fazer toda a correção a mão! No início tivemos redação na prova de português, e tínhamos de corrigi-las. O problema maior enfrentado no começo – e caiu nas minhas mãos – foi montar o horário, porque tínhamos matérias básicas, clássicas em que se juntavam até mesmo cinco modalidades. Havia humanidades, muito importante para contrabalançar as disciplinas teóricas, técnicas, português e problemas brasileiros, matéria obrigatória na época (MOTOYAMA, 1995, p. 226-227).

Infelizmente, devido a limitação e recorte do trabalho proposto não há espaço para apresentar todas as informações relatadas por Maria Olindina em profundidade e detalhes, para os itens que interessam a esta pesquisa ela cita que os primeiros alunos não estavam a procura de uma nova profissão ou para preencher uma lacuna na sua formação, ao contrário, os primeiros alunos eram “os que não tinham competência para entrar numa universidade tradicional de engenharia” (MOTOYAMA, 1995, p. 228) e as disciplinas oferecidas já foram pensadas para que o aluno não tivesse pretensão de pleitear equiparação à engenharia. E José Augusto Martins diz que por causa disso “inicialmente houve uma grande evasão” (MOTOYAMA, 1995, p. 187).

Ao se formar as primeiras turmas houve dificuldade para o ingresso desses alunos ao mercado de trabalho que dizia ter a necessidade do profissional, mas também dizia não estar ciente da existência do mesmo, “os primeiros arranjaram [emprego] porque os próprios professores se encarregaram de ajudar os melhores alunos, apresentá-los para alguém [...] os primeiros profissionais que formamos [...] eram de excelente nível” (MOTOYAMA, 1995, p. 231).

Este argumento é reforçado pelo resultado das pesquisas que Helena Peterossi realizou com alunos egressos da instituição, ao elaborar sua tese de doutorado na década de 1980. Primeiramente a autora retrata que os egressos dos cursos superiores de tecnologia das FATECs eram considerados como aqueles que tinham uma formação intermediária ou superior incompleta, por serem de curta duração. Em um segundo momento menciona que os alunos “[...] sentem-se traídos por se julgarem o profissional certo para o desempenho exato, mas a quem não se dá oportunidade de provar a excelência, por preconceitos acadêmicos e sociais, nos quais o título é indispensável” (PETEROSSO, 1980, p. 75).

Este descritivo dos primeiros passos para a constituição da instituição e dos primeiros anos e atividades do Centro Paula Souza instigam a se pensar em novos interrogantes: levando-se em conta a cultura bacharelesca do país, menosprezando o trabalho manual, traço cultural vindo do processo de colonização (HOLANDA, 2004), se não fosse o contexto de ditadura militar com possibilidades permitidas por meio do AI-5, será que o Centro Paula Souza existiria?

O momento era propício para implantação e implementação de projetos conservadores, os defensores da EPTG eram pessoas conservadoras, defendiam a tecnologia (numa dicotomia ciência *versus* tecnologia²²), defendiam o desenvolvimento. Abreu Sodré precisou ter a seu lado pessoas influentes (algumas membros do CEE/SP) e defensoras da EPTG, para conseguir a aprovação da criação do Centro Paula Souza, a última comissão respondia diretamente a ele. Mesmo com os estudos previamente realizados de viabilidade, recursos humanos e infraestrutura os primeiros anos de atividades da Fatec São Paulo documentam a precariedade enfrentada.

²² O debate sobre o tema é amplo e envolve tanto a definição dos termos ciência e tecnologia, com inúmeros conceitos e fundamentações e por outro lado a questão ética do uso dado à ciência e tecnologia em governos ditatoriais em prol de resultados a favor de interesses próprios dos governantes (ANGOTTI; AUTH, 2001).

Analisando os relatos de diversos gestores institucionais, entrevistados para o projeto de construção de história oral de Shozo Motoyama (1995), fica evidente que na época de criação do Centro Paula Souza o Estado assumiu o papel de ator social: os cidadãos apresentam demandas junto ao governo e este interpela para que estas sejam atendidas. Este papel é uma das especificidades do Estado latino-americano presente na obra de Faletto (1989) que se fez presente no momento de criação da instituição e traçou seu perfil, perdurando desde 1969.

2.2 Vinculação e desvinculação do Centro Paula Souza com a UNESP

Esses primeiros anos de funcionamento do Centro Paula Souza aconteceram em período ditatorial e o partido da Aliança Renovadora Nacional (ARENA) além da criação da instituição, instaurou outra política naquele período que foi a vinculação do Centro Paula Souza à UNESP, por meio da Lei Estadual nº 952, de 30 de janeiro de 1976 (SÃO PAULO, 1976), que em seu Artigo 15º transformou a instituição em autarquia de regime especial, associada à Universidade. A partir daquele momento as duas Faculdades de Tecnologia (de São Paulo e Sorocaba) passavam a ser Universidades de Ensino do Centro Paula Souza, caberia ainda ao Centro Paula Souza propor sua reorganização, a ser definida nos estatutos da universidade, e que o regimento do Centro Paula Souza seria aprovado por decreto (SÃO PAULO, 1976).

Trecho de entrevista de José Ruy Ribeiro (envolvido com a criação e instalação da Fatec Sorocaba, diretor de ensino, chefe de gabinete, vice-superintendente e superintendente do Centro Paula Souza) ressalta que quando a UNESP foi criada não se sabia ao certo o que fazer com o Centro Paula Souza, “foi então que o dr. Alberto Pereira de Castro deu a sugestão para que ele fosse uma entidade associada à UNESP, vinculada para fins administrativos e associada para fins de ensino e pesquisa. A ideia surgiu no Conselho Deliberativo e foi aceita” (MOTOYAMA, 1995, p. 266).

Paulo Milton Barbosa Landim, reitor da UNESP no período 1989-1993 ressaltou que quando a UNESP foi criada não houve consulta às bases por causa da influência do regime ditatorial e tampouco aconteceram reflexões sobre a vinculação do Centro Paula Souza à UNESP (MOTOYAMA, 1995).

Raul Varella Martinez (diretor da Fatec São Paulo no período 1973-1980 e vice-superintendente no período 1980-1983) comentou que naquele período de criação da UNESP o então superintendente, prof. Nelson Vianna, havia participado de todo o processo. Segundo ele a relação com os dois reitores da UNESP que se lembra (profs. Dr. Luis Ferreira Martins e Dr. Otávio Ramos) era de colaboração, compreensão e apoio, pois como autarquia vinculada e associada o Centro Paula Souza continuou com autonomia de gestão. Comenta ainda que: “a UNESP contribuiu para que a expansão e a consolidação dos cursos de tecnologia se dessem de maneira mais acentuada. Talvez, se o Centro Paula Souza continuasse a existir sem esse vínculo, não tivesse crescido tanto” (MOTOYAMA, 1995, p. 249).

O livro de Motoyama (1995) traz, entre os depoimentos dos pioneiros, aqueles que foram contra e os que foram a favor da vinculação. Um trecho do depoimento do prof. Octavio Gaspar de Souza Ricardo expressa a tensão vivida no processo de vinculação do Centro Paula Souza à UNESP:

[...] Desejávamos um superintendente que sofresse os embates políticos, e resguardasse o diretor de ensino, que manteria a Fatec dentro dos rumos iniciais. Este esquema desabou rapidamente, pois um dos superintendentes interpretou-o como entrave à sua autoridade. A ideia inicial era proteger as finalidades da faculdade e o seu corpo docente das tendências inevitáveis do academicismo, que viriam inclusive por vias políticas – como de fato vieram. Do ponto de vista da administração do Estado, o Centro estava vinculado a algum órgão que dependia diretamente do governador [...] Tal situação privilegiada era mais um motivo de críticas ao Centro. Uma aberração administrativa, como diziam. Um dos mais descontentes era o dr. Luiz Martins, do CEE, que estava articulando a criação da UNESP como órgão que encampasse todos os institutos isolados. Naturalmente, a UNESP encampou o Centro Paula Souza. O Conselho Deliberativo do Centro não concordou e pediu uma audiência com o secretário da educação [...]. Essa audiência ocorreu, mas não alterou em nada a situação. Sendo muito pessimista em relação ao futuro da Fatec dentro de uma universidade, o Conselho do Centro demitiu-se coletivamente. [...] O dr. Luiz Martins já admirava muito o dr. Jessen Vidal, reitor do ITA [...] e o Dr. Jessen Vidal, que entendia muito bem quais as vantagens proporcionadas pelo Centro Paula Souza, influenciou muito para que as diretrizes originais fossem mantidas e o corpo docente da Fatec não caísse no academismo. (MOTOYAMA, 1995, p. 123-124)

Os pioneiros foram resistentes à vinculação do Centro Paula Souza a uma universidade, pois a concepção que tinham era contrária àquela que defendiam os ditos ‘acadêmicos’. Para Kokei Uehara, membro do Conselho Deliberativo de 1980 a 1984 “por mais interesse que a UNESP possa ter, [...] o Centro acaba sendo uma espécie de apêndice, perdido lá na ponta do sistema universitário” (MOTOYAMA, 1995, p. 223).

De acordo com trecho da entrevista de Maria Olindina (MOTOYAMA, 1995, p. 234) “com a vinculação, veio todo um processo de adaptação burocrática, legal, de titulação e trabalhista [...] foi um trabalho muito grande; quem nos ajudou muito na época foi o prof. Afonso Celso Amaral, [...] que conhecia a parte burocrática”.

O Centro Paula Souza passou a ter uma Congregação, a ter acesso aos benefícios da vida acadêmica universitária como parcerias; os diplomas vinham com o timbre da UNESP, mas ao mesmo tempo também sofreu mudanças pelo enrijecimento causado pela rotina universitária: aprovação de cursos, rotina docente e administrativa, o Conselho Deliberativo passou a ter uma tarefa mais burocrática que estratégica, entre outros. O depoimento de Einar Alberto Kok evidencia tais mudanças:

[...] [Quando de sua criação] nós queríamos que o Centro tivesse um entrosamento estreito com o setor produtivo e seus cursos, uma flexibilidade operacional para que atingissem corretamente seus objetivos [...]. Mais tarde, 20 anos depois de formado o Centro, fui convidado a participar de novo. Eu aceitei o convite e encontrei uma situação extremamente diferente daquela dos anos de fundação. Recebemos uma homenagem como membros do primeiro conselho, como parte da comemoração dos 20 anos do Centro. Mas percebíamos que o Paula Souza estava diferente daquilo para o qual tinha sido idealizado. Já se encontrava vinculado a uma universidade, com a qual não acertara ainda os detalhes de seu entrosamento [...]. O papel do Conselho Deliberativo, a meu ver, deve mudar. [...] Por que não entrar no debate do papel do Centro, em vez de jogar o conselho numa área burocrática [...] se reúne para homologar ou para tomar decisões rotineiras [...] É preciso restituir o Conselho no sentido criativo [...] (MOTOYAMA, 1995, p. 158-159, 162-163).

Oduvaldo Vendrameto (membro do Conselho Deliberativo (1986-1987) e diretor superintendente (1987-1990)) comentou que na década de 1980 muitos dos propósitos iniciais de constituição do Centro Paula Souza, que foram válidos no momento de sua criação, já estavam superados e a mudança era necessária. Em sua gestão os professores das FATECs receberam aumento salarial, compatibilizando-os com os dos docentes da UNESP, com tal conquista uma nova dinâmica institucional surgiu.

Para Elias Horani (diretor superintendente no período 1992-1994):

[...] a UNESP, para nós, foi também uma solução. Apesar desses ventos universitários que acabaram, de uma certa maneira, modificando alguns hábitos dentro da instituição, ela foi até respeitosa para conosco, por ter preservado a nossa autonomia, como tem preservado até agora. Tivemos grandes benefícios, quer dizer, que as asas da UNESP são grandes e nos abrigam de incursões políticas indesejáveis. Principalmente agora, que o Centro cresceu muito e ficou muito importante, sendo alvo muito fácil dos

políticos. E o abrigo na universidade é muito importante nessa hora porque com a universidade ninguém mexe.

A desvinculação do Centro Paula Souza com a UNESP teve início com o Projeto de Lei 96/98 (SÃO PAULO, 1998) e se consolidou com a Deliberação CEE/SP n. 106, de 16 de março de 2011, cujo Artigo 1º, permite ao Centro Paula Souza “criar, modificar e extinguir” Faculdades de Tecnologia, cursos (de graduação, especialização e extensão), “aumentar e diminuir” o número de vagas dos cursos, elaborar seus programas e dar início aos mesmos, bem como a “competência para expedir e registrar seus próprios diplomas” (CEE/SP, 2011, p. 1).

Essa fase foi marcada por manifestações e greves de alunos, docentes e administrativos que eram contrários à “perda de conquistas”, como o reajuste de salários via índice CRUESP, o timbre da instituição no diploma, as parcerias acadêmico-científicas (LIMA, 2008).

Mas também há aqueles que defendiam tal desvinculação para se chegar à autonomia administrativa, acesso a recursos sem tanta morosidade, ficar alocado na Secretaria de Desenvolvimento que brindaria mais recursos às necessidades das Faculdades de Tecnologia públicas, sem ter que dividi-los com as demais áreas alocadas na Secretaria da Educação (LIMA, 2008).

Sobre o processo da desvinculação traz-se o depoimento dos membros do Sindicato dos Trabalhadores do Centro Paula Souza (SINTEPS), este debate foi publicado em ambiente *web*, resgatando os principais embates travados nesses últimos 45 anos (1969-2014):

Em 1998, baseado num trabalho encomendado a “notáveis” de notoriedade discutível o balão de ensaio da vez foi a proposta de rompimento do vínculo do CEETEPS à UNESP, novamente sem qualquer proposta pedagógica. Pior ainda, sem qualquer proposta de reorganização do sistema. Propôs-se desvincular por desvincular. Novamente a comunidade, responsável pela transformação do CEETEPS na instituição respeitada que é, reagiu ferozmente contra a insanidade do governo e, em junho de 2000, o projeto foi “congelado” na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (SINTEPS, p. 2)²³.

Muitos depoimentos mostram as posições contrárias à vinculação do Centro Paula Souza à UNESP se comparados àqueles a favor da mesma. Outras conquistas

²³ Texto publicado no *site* do Fórum Estadual em defesa da escola pública (2016). Disponível em: <http://www.fedepsp.org.br/tecnologico/Ensino_T%C3%A9cnico_Tenol%C3%B3gico_CEETEPS.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2015.

foram importantes naquele momento como a instituição do Regime de Jornada Integral, para docentes em dedicação exclusiva. Em muitos trechos os entrevistados por Motoyama (1995) citam que com a vinculação à UNESP o Centro Paula Souza começou a pensar na pesquisa e valorizá-la, a denominam pesquisa aplicada e que seria essencial para que a instituição continuasse crescendo e atingindo níveis de excelência em EPTG.

2.3 Transferência da administração das escolas técnicas estaduais ao Centro Paula Souza

No final do período ditatorial Paulo Salim Maluf era governador do estado de São Paulo pelo partido da ARENA e, com o Decreto Estadual nº 16.309, de 4 de dezembro de 1980 (SÃO PAULO, 1980) se iniciou a integração de cinco²⁴ escolas técnicas estaduais ao Centro Paula Souza que era favorável a este processo, pois já mantinha convênios com essas escolas.

José Ruy Ribeiro (ex-superintendente do Centro Paula Souza) esclarece que:

Fizemos várias discussões com o nosso pessoal e, no final de tudo, concluímos que, para garantir o sucesso do ensino técnico no Estado de São Paulo, elas deveriam vir para o Centro Paula Souza. Isso iniciou-se em 1981. [...] No final de 1981, havíamos conseguido trabalhar bem com as seis escolas conveniadas. [...] a grande maioria queria aderir ao Centro Paula Souza. Nós fomos sacrificados em 1982, pois o dinheiro não veio junto com as escolas (MOTOYAMA, 1995, p. 263).

Em 1983 o PMDB assumiu o governo do Estado de São Paulo (André Franco Montoro (1983-1987). Esse foi um período de retomada da democracia, reconstrução do diálogo, período de retomada de negociações com os órgãos e secretarias estaduais (BORGES, 2002).

Na década de 1990 o PMDB ainda estava à frente do governo do estado (Orestes Quércia (1987-1991) e Luiz Antônio Fleury Filho (1991-1995)) e uma das ações governamentais foi a criação do Núcleo de Gestão Estratégica, por meio do Decreto Estadual nº 33.235, de 06 de maio de 1991 (SÃO PAULO, 1991).

²⁴ As cinco escolas eram: Colégio Técnico Industrial "Conselheiro Antonio Prado" (Campinas); Colégio Técnico Industrial de Jundiaí (Jundiaí); Colégio Técnico Industrial "João Baptista de Lima Figueiredo" (Mococa); Escola Técnica Industrial "Lauro Gomes" (São Bernardo do Campo); Colégio Técnico Industrial Estadual "Jorge Street" (São Caetano do Sul). (SÃO PAULO, 1980).

Este núcleo estava alocado na Secretaria da Educação e sua tarefa era apresentar projetos de reforma administrativa para o ensino da rede pública estadual e acompanhar a execução dos mesmos.

Foi no governo de Luiz Antonio Fleury Filho, do PMDB, que aconteceu a transferência da administração das escolas técnicas estaduais para o Centro Paula Souza pelo Decreto Estadual nº 37.735, de 27 de outubro de 1993 (SÃO PAULO, 1993) e o Centro Paula Souza recebeu outras 82 (oitenta e duas) escolas técnicas.

Ao analisar esse período, os depoimentos dos atores que participaram do processo trazem pontos de vista interessantes que merecem ser registrados. Einar Alberto Kok, sobre este assunto aportou seu temor, pois “[...] a absorção excessiva de instituições, sem os recursos necessários para sustentar essa expansão [poderia] prejudicar suas atividades” (MOTOYAMA, 1995, p. 159).

Sobre essa nova fase da instituição Abreu Sodré comentou “é mais uma função a ser desenvolvida pelo Centro Paula Souza, para fomentar a possibilidade de um futuro grandioso para a nação brasileira” (MOTOYAMA, 1995, p. 97).

Paulo Ernesto Tolle ressaltou que “se o Centro souber e puder aproveitar a oportunidade, aí está a estrutura inicial do sistema independente de ensino técnico” e que o êxito da tarefa mostraria um novo rumo para o ensino fundamental, médio e superior (MOTOYAMA, 1995, p. 128).

Um dos depoimentos mais interessantes é de Vilma Aparecida Moraes Lucio (diretora de Escola Técnica (ETEC) e membro de trabalhos na Coordenadoria do ensino técnico):

Quando houve a integração das escolas da rede ao sistema do Centro, foi necessário muito trabalho na adaptação das propostas pedagógicas, das estruturas administrativas, dos planos de carreira, tanto do magistério quanto dos servidores e dos regimentos internos de cada escola. Participei, enquanto diretora de colégio, de toda essa atividade de integração das escolas ao Centro. Hoje, vendo todo o processo em perspectiva, diria que ele não foi totalmente eficaz, pois várias escolas já tinham a sua própria história. Não foi possível implantar de maneira uniforme o plano geral estabelecido como meta, que envolvia tudo o que diz respeito à organização da atividade de ensino. Houve até escolas que resistiram à integração ao Centro (MOTOYAMA, 1995, p. 272).

Ela relata ainda que teve muitas dificuldades na gestão de escolas técnicas em que os professores não aceitavam uma mulher na direção de tais escolas. Outros colegas a viam como observadora do Centro Paula Souza, por estar na escola em caráter de intervenção. Os problemas também envolviam casos de indisciplina por parte de

alunos, “o que era estadual [colégio] tinha, na época, uma má conotação, era considerado ruim” (MOTOYAMA, 1995, p. 276).

Para a entrevistada “todo esse processo vai significar uma grande alteração na história do Centro, e muitas pessoas ainda temem a transformação, por não compreenderem bem em que sentido ela se dará” (MOTOYAMA, 1995, p. 277). Isso porque o decreto ainda permitia que o Centro Paula Souza avaliasse a instalação de outras unidades quando necessário.

Em sua entrevista ainda fica claro os embates internos enfrentados em todos os cargos de gestão que assumiu no Centro Paula Souza: “em 1986 voltei [do Camargo Aranha] por problemas particulares para Campinas” (p. 273) “Saindo do Lauro Gomes, voltei à Coordenadoria de Ensino do Centro [...]” (p. 275) “elaborei um modelo de supervisão das escolas [...] devia-se implantá-lo a partir do segundo semestre de 1993” (p. 275). “Ocorreram, entretanto, na Coordenadoria, algumas divergências quanto à sua aplicação. Solicitei meu afastamento, passando a trabalhar na APDE [...]” (p. 275) “Deixei o trabalho quase concluído, quando, por motivos pessoais, tive de voltar a Campinas, para a ETECAP” (MOTOYAMA, 1995, p. 276).

Oduvaldo Vendrameto menciona que, como diretor superintendente do Centro Paula Souza, já em 1987, o grande desafio “era dar unidade ao Centro Paula Souza” (MOTOYAMA, 1995, p. 280) que havia recebido as ETECs e também administrava as FATECs, pois ambas encontravam-se em estágio incompatível para uma instituição que tinha a missão de ensinar técnicas e tecnologias modernas: o maquinário ainda era da década de 1960.

Havia ainda o problema da manutenção de cursos que não eram mais atrativos e cuja procura era mínima por parte dos alunos, outro problema era que as FATECs:

[...] ficaram esmagadas pelas escolas técnicas e correm o risco de serem totalmente descaracterizadas [...] isso é muito ruim para as FATECs, que passam a ser confundidas com ensino técnico [...] as FATECs não têm condições de sobrevivência dentro desse sistema (MOTOYAMA, 1995, p. 298-299).

Oduvaldo Vendrameto ainda comenta que:

A medida governamental [de transferência das escolas técnicas estaduais] teve apenas a preocupação de se livrar de um problema, transferindo as escolas para o Centro. O Centro não estava preparado para essa empreitada e

deverá, lamentavelmente, adotar o modelo de Secretaria da Educação, que na minha opinião não é recomendável [...] as ETECs deveriam ter uma política própria [...]” (MOTOYAMA, 1995, p. 300).

Almério Melquíades de Araújo (coordenador do ensino de 2º grau no período 1988-1992) comenta que no período de sua gestão a ênfase foi redirecionada à melhoria de processos administrativos e organizacionais, criando e organizando uma cultura também de pesquisa com o recebimento de bolsas de iniciação científica de órgãos governamentais.

Para Helena Gemignani Peterossi (na época diretora da Fatec São Paulo):

O Centro Paula Souza ainda é uma interrogação. Não enquanto Centro, mas enquanto rede de escolas técnicas que passaram para a sua administração. Eu diria que o Centro Paula Souza estava se consolidando como sistema de ensino técnico e tecnológico com a expansão das FATECs e reorganização de 14 escolas técnicas. Acho que o Centro deixou de ser um sistema, e está ameaçado enquanto tal, por ter-se transformado, politicamente, numa rede. Digo politicamente, pois não partiu da instituição o projeto de integração dessas escolas, mas partiu de um agente externo, o governo do estado. A decisão de incorporar essas escolas ao Centro Paula Souza não levou em conta que o sistema estava ainda se consolidando, num lento processo iniciado havia 10 anos, com a incorporação de 12 ETEs. A vinda de mais 80 escolas com trajetórias, culturas e características as mais diversas, exigirá, na prática, o recomeço do trabalho e, provavelmente, um projeto diferente daquele que vinha se consolidando (MOTOYAMA, 1995, p. 354-355).

Marisa Fumanti Chanon (coordenadora do ensino técnico em 1994) dizia que como continuação do trabalho do gestor anterior o foco ainda estava direcionado à melhoria contínua de processos, mas também se priorizava naquele momento os conteúdos curriculares e a interdisciplinaridade. Ela reconheceu que os desafios eram substanciais e que a instituição precisava de “um plano arrojado, comprometido com a comunidade, com o nosso compromisso de transformação social, possibilitando o desenvolvimento educacional, social e também econômico do país” (MOTOYAMA, 1995, p. 370), com garantia de continuidade desse plano, mesmo em momentos de transição de dirigentes.

Sobre a incorporação das escolas técnicas estaduais (Elias Horani, o único diretor-superintendente eleito até o momento, com a consulta às bases e destituído da função em 1994) ele aclarou que:

Para falar a verdade, acho que aqui é o lugar delas [escolas técnicas estaduais]. O Centro foi criado em 1969 para formar técnicos e tecnólogos [...] ele já nasceu com essa ideia e realmente mostrou que era competente

para isso, quando em 1981 recebeu seis escolas, e mais seis em 1982. Nessa ocasião estava tudo pronto para receber as outras – com a mudança de governo isso não se concretizou. Depois o Centro gerou duas escolas [ETECs], mostrando, enfim, uma vocação pública também para o ensino de 2º grau. As 82 escolas estavam em situação indefinida, saíram da rede da Secretaria da Educação e foram para uma secretaria que não tinha afinidade com ensino, ficando sem a devida atenção (MOTOYAMA, 1995, p. 434).

Diz ainda que sua tarefa naquele momento era a de conciliador, de intermediário, pois a crise interna gerada neste momento comprometia sua existência e se prevalecesse um dos dois extremos o sistema entraria em colapso. Portanto, adotou a política de conciliação e naquela ocasião estava redigindo um Plano Diretor para a instituição, que seria discutido com a comunidade.

Ao analisar as políticas implementadas até aquele momento nota-se que, em sua maioria, são decretos. De acordo com o Dicionário Michaelis Online (2016) **Decreto** é “Determinação escrita, dimanada de uma autoridade superior, ou do poder executivo representado pelo chefe do Estado e seus ministros, sobre um determinado objeto.[...] Ordenação com força de lei, não votada pelo parlamento [...]”. No Direito Administrativo o decreto é um dos atos administrativos (permitidos ao poder Executivo que busca o correto cumprimento e aplicação da lei) cuja finalidade é ordenar, regular situações tanto gerais quanto individuais que estão abstratamente previstas de forma explícita ou implícita na legislação e, de acordo com o ordenamento jurídico brasileiro, há dois tipos de decretos: independente ou autônomo (permite que determinada matéria seja temporariamente regulada) e regulamentar ou de execução (aquele que explica a lei e facilita sua execução) e o decreto-lei, como o próprio termo elucida é uma atos administrativo com força de lei que é apresentado pelo executivo quando, em sistemas de governo autoritários, este também assume as funções do legislativo (ALEXANDRINO; PAULO, 2016).

Para Villanueva (1993b) as políticas públicas ou de governo refletem o sistema político-administrativo em vigor. O autor ainda esclarece que a definição de política, na literatura, pode se dar como descritiva ou teórica.

Na perspectiva descritiva a política é um processo, um curso de ação (VILLANUEVA, 1993a) deliberadamente desenhado e efetivamente seguido e, tampouco é somente uma decisão, mas sim um conjunto de ações, que não envolve apenas o que o governante quer, pois vai muito além de suas intenções contando com a ação coletiva.

E, pela perspectiva teórica, as políticas – tanto seu desenho quanto seu desenvolvimento – não se determinam num neutro espaço jurídico ou administrativos, mas numa arena política onde atuam, lutam e disputam as forças políticas e são as políticas que determinam a política (VILLANUEVA, 1993a).

A transferência das escolas técnicas estaduais foi mais uma política implementada verticalmente no Centro Paula Souza, aparentemente, com consulta apenas a representantes institucionais, mas sem o envolvimento e consulta aos atores sociais que estavam na base.

Os problemas descritos, as opiniões apresentadas são apenas ilustrativas, mas muitos dos trechos citados foram propositais, pois esta política mudou o rumo e o curso de ação da instituição: muitos dos dirigentes viriam das escolas técnicas e fica a dúvida se as FATECs foram sufocadas pelas ETECs, se os novos dirigentes teriam clareza da diferença entre as FATECs e ETECs. Há diversas opiniões para cada um deles entre os atores institucionais entrevistados por Motoyama (1995), por este motivo é sinalizada como uma das mais importantes políticas implementadas pelos desafios que ainda impõe cotidianamente.

Neste subitem fica claro que por trás do texto de uma lei ou decreto há um conjunto de pessoas atuando, cujas prerrogativas da legislação irão abalá-las (financeiramente, psicologicamente, entre outros) e o desafio é posto aos atores, num ambiente de relações de forças que: ou ajudarão a instituição ou a criticarão, porque a crítica e a reflexão também fazem parte do novo rumo dado.

2.4 Expansão do Centro Paula Souza

Como foi retratado no subitem anterior no final da década de 1980 o Centro Paula Souza passou por tensões internas. Em 1994 foi eleito pelo PSDB para ser governador do estado de São Paulo o já falecido senhor Mário Covas. Nessa fase os trabalhadores do Centro Paula Souza enfrentaram um período de oito anos sem reajuste salarial²⁵. Os relatos dos gestores da época sinalizam o clima de descontentamento por

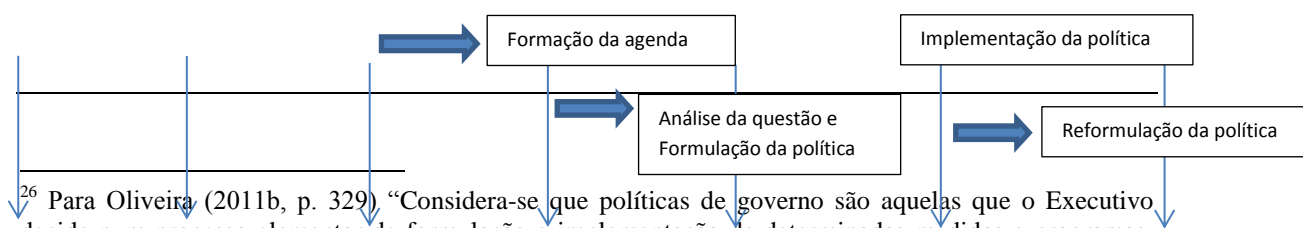
²⁵ Como informação complementar é importante mencionar que foi em 2008, período que não pertence a este estudo, já na gestão do ex-governador José Serra, que se avançou na construção de um plano de carreira e contratação de funcionários e aumentos salariais (Lei complementar n. 1044, de 13 de maio de 2008). (SÃO PAULO, 2008).

parte dos trabalhadores, mas isso não impediu a instituição de crescer, o que já acontecia desde 1970, com a implantação da primeira Faculdade de Tecnologia em Sorocaba.

No processo de coleta de dados para entender como se deu a expansão (em quais momentos essa ação foi intensificada, em que regiões do estado a expansão aconteceu em maior proporção e sua disposição geográfica) surgiu o problema desta pesquisa: **Como a política de expansão da educação tecnológica pública entrou na agenda do governo do Estado de São Paulo no período 2000-2007?** E como interrogantes secundários surgiram os seguintes questionamentos: a) qual a relação entre o ciclo da expansão da educação tecnológica, por meio de cursos superiores de tecnologia e documento oficial que indica a criação de cursos sequenciais ou básicos?; b) os documentos intitulados Expansão do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo e Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo fazem parte da agenda e impactam na formulação da política de expansão da educação tecnológica pública no estado de São Paulo (tais documentos também foram encontrados na fase inicial da pesquisa)?

No limite desta pesquisa classifica-se que o Centro Paula Souza passa por três processos de expansão, o primeiro denomina-se como moderado, aconteceu de acordo com as necessidades regionais, com estudos prévios de viabilidade e de diagnóstico local (SILVA, 2008), o que não invalida possíveis interesses políticos por trás das escolhas das cidades.

A segunda fase de expansão denominada de rápida escala (será apresentada em detalhes no capítulo 3) – aconteceu de 2002-2007 – após resultados de estudos realizados pelo CRUESP em 2001 e apresentados ao governador do estado de São Paulo como proposta de política, mas que foi implementada como política de governo²⁶.



²⁶ Para Oliveira (2011b, p. 329) “Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade”.

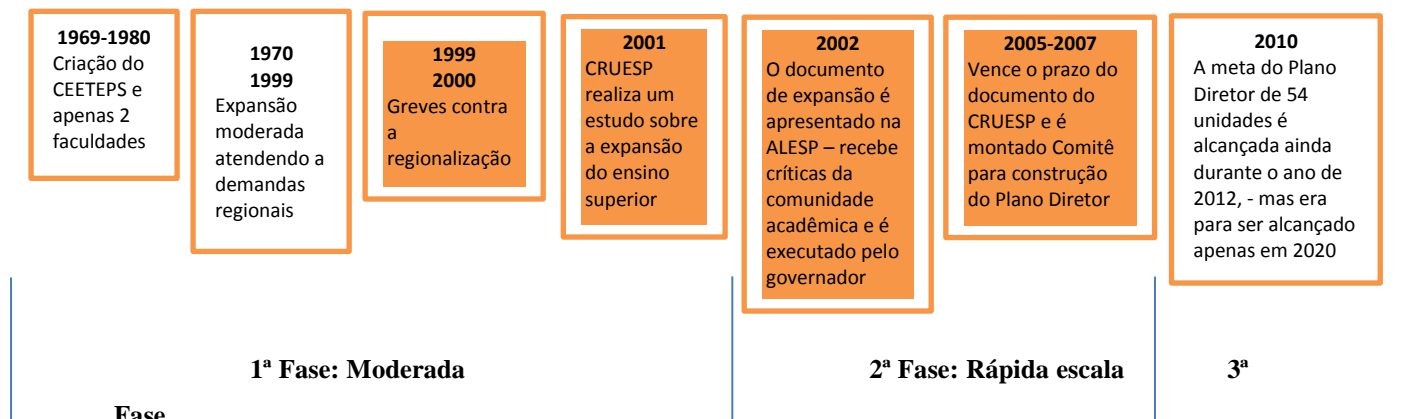


Figura 2 - Linha do tempo da expansão – Centro Paula Souza

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

O que ocorreu a partir de 2002, como se pode ver na figura 2 é uma sobreposição de ciclos²⁷ da política: formação e fixação da agenda e análise da questão²⁸ em 2006-2007, quando a implementação já está acontecendo.

A terceira fase da expansão (ainda de grande escala) aconteceu após o término da construção do Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo (2008-atual) e não será analisada no limite desta pesquisa, pois ainda se encontra em fase de implementação.

A análise de conjuntura do período 1997-2000, para a variável educação, sinalizou que no cenário internacional, em setembro de 2000, aconteceu a Cúpula do Milênio que reuniu na sede da Organização das Nações Unidas (ONU), um total de 189 (cento e oitenta e nove países) (UNICEF, 2016). Durante o evento estabeleceram-se os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, cujos presidentes se comprometeram a colocar em prática ações para que oito objetivos fossem alcançados até o ano de 2015. O segundo objetivo relaciona-se à educação básica de qualidade para todos. Por mais

²⁷ O ciclo da política é um conceito que surge na década de 1970, nos Estados Unidos da América, tendo como referente a May e Wildavsky (1977). Diferentemente do processo da política, que é composto pelas etapas de iniciação, estimação, seleção, implementação, avaliação e finalização (BREWER; DELEON, 1983), no ciclo da política entende-se que essas etapas se encontram justapostas pela própria dinâmica da implementação da política (AGUILAR, 2008, 2009), então, ao invés de etapas passa-se a ter momentos, que são: fixação da agenda, análise da questão, implementação, avaliação e finalização (MAY; WILDAVSKY, 1977).

²⁸ Para May e Wildavsky (1977) o ciclo da análise da questão envolve a fase de elaboração de alternativas, com escolha de uma delas, passando-se à formulação da política. Nota-se que no caso da segunda fase de expansão da EPTG no Centro Paula Souza a análise da questão antecedeu a fixação da agenda e o documento entregue se transformou na política já formulada.

que não seja redirecionado à educação superior o governo do Estado de São Paulo busca, por meio da educação profissional, melhorar os indicadores da educação profissional, para apresentá-lo como parte do cumprimento dos Objetivos do Milênio.

No cenário nacional o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) mudava a forma de oferecimento de vagas no ensino técnico e superior, também estava em pauta a universalização do ensino médio que demandava uma maior oferta de vagas no ensino superior, tal problemática foi levantada pelo prof. Dr. Ângelo Luiz Cortelazzo no I Fórum de Políticas Universitárias:

A ampliação que vem ocorrendo no ensino médio em todo o país tem aumentado a demanda por novas vagas no ensino superior. No Estado de São Paulo, nos próximos anos, deveremos atingir a faixa de 400 a 500 mil concluintes/ano. Como consequência, haverá um aumento na pressão para a expansão do sistema público e gratuito de graduação do Estado. Essa expansão deverá ser tratada levando-se em conta a manutenção da qualidade e excelência de nossos cursos de graduação, muitos deles considerados os melhores do país e referência para outras escolas. Desse modo, o texto aqui apresentado leva em conta apenas os aspectos quantitativos da expansão desse sistema de ensino, tendo como premissa a observância da qualidade hoje existente (USP, 2001a, p. 115).

E no cenário estadual o período 1999-2000 foi um momento conturbado para o Centro Paula Souza, devido a greves contra a regionalização e modularização dos cursos²⁹ da instituição. Como conjuntura estrutural naquele momento as instituições de ensino públicas detinham 10% das vagas, com uma oferta de 17.500 vagas, em contrapartida o setor privado oferecia entre 80 a 90% das vagas e, em São Paulo, a cada dez matrículas no ensino superior, apenas duas eram do setor público. O Plano Nacional de Educação trazia ainda uma previsão de aumentar de 13% para 30% a população matriculada em um período de 10 anos, no ensino médio (CRUESP, 2001; USP, 2001a; LIMA, 2008).

Mas as pesquisas mostraram que a tratativa de solução ao problema diagnosticado no nível estadual (aumento do número de egressos do nível médio que demandariam acesso ao ensino superior – tendo que responder também às demandas

²⁹ De acordo com material publicado pelo SINTEPS “a modularização propõe a destruição do curso superior de tecnologia desenvolvido há anos pelas Faculdades de Tecnologia do CEETEPS. Os cursos modulares são fragmentados e empobrecidos, distanciando cada vez mais os cursos de tecnologia da graduação, da pesquisa e da extensão de serviços à comunidade [...] a modularização prevê também a redução do tempo de integralização do curso [...] o Projeto Ourinhos é a denominação pela qual ficou conhecido o novo modelo que o CEETEPS quer para os cursos superiores de tecnologia”. Disponível em: <http://www.fedepsp.org.br/tecnologico/Ensino_T%C3%A9cnico_Tenol%C3%B3gico_CEETEPS.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2016.

nacionais e internacionais) iniciou-se em 2000, no I Fórum de Políticas Universitárias que aconteceu na Universidade de São Paulo nos meses de novembro de 2000 e março de 2001 – (USP, 2001a; 2001b). Também se identificou que o tema já fazia parte da agenda das pró-reitorias das três Universidades públicas do Estado de São Paulo desde 1999 (USP, 2001a; 2001b).

Durante a realização do módulo 2, do I Fórum de Políticas Públicas, que aconteceu na Universidade de São Paulo (USP), no dia 9 de maio de 2001, o professor Dr. Alfredo Colenci Junior, que na época era vice-superintendente do Centro Paula Souza, relatou que no ano 2000, apesar da instituição estar legalmente vinculada ainda à UNESP, esta prestava contas à Secretaria de Ciência e Tecnologia, quando se referia à aspectos pedagógicos tinha que dialogar com a Secretaria da Educação, e ainda registrou as tensões vividas por aqueles que trabalhavam e estudavam na instituição, quando da desvinculação do Centro Paula Souza do CRUESP:

[...] por uma contingência e controvérsia pública, o Paula Souza ficou razoavelmente esquecido – até marginalizado – porque, de repente, ele foi desligado do CRUESP. Embora tenhamos três “pais”, sentimo-nos órfãos [...] nosso orçamento é mínimo [...] o Centro Paula Souza conta com um verdadeiro grupo de resistência, composto de pessoas – professores, funcionários e alunos – que ideologicamente estão comprometidos com o que fazem [...] discutimos orçamento não com o CRUESP, mas com a Secretaria da Educação e [...] há um sério comprometimento de qualidade (USP, 2001b, p. 97).

As reflexões do I Fórum de Políticas Universitárias foram publicadas nos livros *A USP e seus desafios* (módulo 1 no primeiro livro e módulo 2 e 3 na segunda publicação), vários membros da equipe de trabalho de construção do documento *Expansão do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo* também participaram neste evento como palestrantes, inclusive o Dr. Angelo Luiz Cortelazzo e Dr. Alfredo Colenci Jr., como convidado representando o Centro Paula Souza. O depoimento de Grinover (2001a, p. 113) mostra a tensão entre os atores intelectuais que pensavam a expansão e demais atores da comunidade acadêmica:

[...] apenas para complementar aquilo que foi dito pelo prof. Ângelo [Cortelazzo], em relação ao aumento considerável de vagas nas nossas universidades, gostaria de informar que a Pró-Reitoria de Graduação da USP realizou um seminário sobre ciclos básicos e cursos sequenciais, e, efetivamente, as manifestações durante esse seminário foram radicalmente contrárias à ideia, mas tenho a **impressão** de que **talvez**, dentro da visão agora trazida pelo prof. Ângelo, se possa considerar a possibilidade de que

estas universidades públicas, deixando intacta a formação de suas graduações, possam criar, em locais nos quais **já existem estruturas estatais**, cursos de nível superior mais **simples**, mais **rápidos**, para abrir acesso a elas. **Deverão ser feitos estudos para uma expansão de vagas e cursos mais contundentes**, e esses **cursos poderiam ser exatamente os cursos sequenciais ou algum ciclo básico que se abrisse a mais pessoas** [grifo nosso].

A partir da fala de Grinover (2001a), é possível recuperar a Barel (1987) quando este autor cita que a sociedade setorial se encontra em perpétuo desequilíbrio e gera permanentes problemas, disfunções e efeitos perversos que deveriam ser objeto de política pública, mas em muitas ocasiões as propostas seguirão num sentido diferente daquele requerido pelos atores que estão na base da educação tecnológica.

A referida professora Grinover (2001a) explicita que a proposta, de cursos sequenciais e básicos, já havia sido ponto de conflito na Universidade de São Paulo (USP), mas tampouco deixa de representar a sua setorialidade: a elite dominante (MULLER, 2002) que, naquele momento, está a cargo de pensar a política pública (cursos de nível superior mais simples, cursos mais rápidos) para o outro (mais pessoas é o termo que ela utiliza), mantendo seu setor em ordem (deixando intacta a formação de suas graduações). Resgatando a concepção de Elder e Cobb (1993), busca-se um consenso da elite, o que evita a participação real dos protagonistas que atuam na base da educação tecnológica.

Já o prof. Dr. Ângelo Luiz Cortelazzo, na época Pró-Reitor de Graduação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no mesmo evento apresenta uma série de dados quantitativos pensando na expansão do ensino superior afirmando que:

As ideias aqui expostas representam algumas inúmeras possibilidades de abordar o problema da expansão de vagas públicas no sistema de ensino superior do Estado de São Paulo e **já foram abordadas em diferentes ocasiões**. Elas não podem ser tidas como as **únicas possibilidades**, mas **devem** ser, sem dúvida, consideradas em **qualquer discussão** que pretenda avaliar e propor medidas para essa **expansão** (USP, 2001a, p. 123) [grifo nosso].

A partir dos principais problemas mencionados anteriormente, o CRUESP, preocupado com o cenário apresentado, preparou e entregou ao então governador interino do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, um estudo sobre a expansão do ensino superior público na esfera estadual (apenas dois meses depois do primeiro

módulo do I Fórum das Políticas Universitárias que aconteceu de 28 a 30 de novembro de 2000 na Universidade de São Paulo).

O documento final recebeu a denominação **Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior**, que data de 2001 (a documentação do processo iniciou-se com a resolução CRUESP-01, de 19 de janeiro de 2001, que dispunha sobre a criação de Comissão Especial para Expansão do Ensino nas Universidades Estaduais Paulistas e dava outras providências) – (CRUESP, 2001), a comissão foi montada tendo como participantes os pró-reitores de graduação das três universidades públicas estaduais e seus assessores, o documento final deveria ser enviado ao presidente do CRUESP em trinta dias, após os noventa dias iniciais para a realização do trabalho, o principal objetivo da comissão era “propor medidas voltadas à expansão de cursos e vagas de graduação nas três instituições [...]” (CRUESP, 2001, p. 2).

Como foi solicitado que a comissão indicasse outras formas de ação conjunta para a expansão, o prof. Dr. Alfredo Colenci Junior que, na época era (de acordo com o currículo Lattes) membro da Comissão Responsável pela elaboração do Projeto Acadêmico e ampliação das Faculdades de Tecnologia (FATECs) de Jaú, Ourinhos, Taquaritinga, Guaratinguetá, Baixada Santista, Mauá, Jundiaí e Botucatu e Vice-Superintendente do Centro Paula Souza, foi convidado a integrar a comissão de trabalho. Em um depoimento em sala de aula o mesmo comenta que:

Em 2000, o Conselho dos Reitores das Universidades do Estado de São Paulo – CRUESP estabeleceu uma comissão de Pró-Reitores de Graduação para propor um Plano de Expansão da Educação Superior no Estado de São Paulo como Vice-Reitor superintendente do CEETEPS, que foi por mim elaborado, complementarmente ao realizado para a Educação Acadêmica. Em outubro de 2011, esse Plano, submetido ao CRUESP e ao Governador do Estado de São Paulo, foi aprovado e teve início toda uma expansão das três universidades paulistas e fortalecida a expansão do CEETEPS, iniciada em 2000, sob novas Diretrizes Metodológicas e apoiada em novas propostas de ensino – aprendizagem. Reativamente, o Governo Federal desenvolverá sua expansão tanto na Educação Acadêmica como na Educação Profissional. (Colenci Jr. A. – Notas de Aula – Pós-Graduação – CEETEPS – 2011) (PALLADINO, 2012, p. 122).

Grande parte das propostas apresentadas pelo prof. Dr. Ângelo Luiz Cortelazzo no I Fórum de Políticas Universitárias estão na versão final do relatório entregue à presidência do CRUESP (mesmo depois das críticas recebidas) (Módulo 1:

16 a 30 de novembro de 2000; Módulo 2 e 3: maio de 200) – (USP, 2001a, 2001b; CRUESP, 2001).

Recuperando o conceito de política pública de Muller (2002) a equipe de trabalho de construção do documento *Expansão do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo* estava na função de mediação social, tomando sob sua responsabilidade os desajustes que podiam ocorrer entre um setor e outros ou frente à sociedade global. Eles foram os mediadores (MULLER, 2002), pois ocuparam uma posição estratégica em todo o sistema de decisão a ser examinado e construído.

O documento **Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior** (CRUESP, 2001) entregue ao governador foi assumido como o texto da política já formulada (pois o documento foi executado em sua totalidade no que diz respeito à EPTG) e foi implementada como política de governo. A partir daquele momento o tema estava instalado na agenda governamental.

Tal documento se consolidou (após seu prazo de vencimento em 2005) com a elaboração do Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo³⁰ (ainda em fase de implementação) (PEDROSA, 2010), cuja primeira parte avalia o processo de expansão no período 2001-2006 e, na segunda etapa, propõe metas para a continuidade da expansão.

É importante ressaltar que na proposta inicial do CRUESP (2001) a expansão aconteceria nas universidades e via instalação de institutos isolados para implementação de cursos sequenciais e básicos. No Centro Paula Souza, apenas haveria uma melhor ocupação de vagas ociosas, o que também incluía as ETECs e demais estruturas públicas ociosas.

O prof. Dr. Ângelo Luiz Cortelazzo foi um dos responsáveis pelo projeto da expansão da EPTG pública no período 2006-2012, ocupando as funções de Assessoria para o Ensino Superior (AESU) e, em seguida, de Coordenador do Ensino Superior (CESU) no Centro Paula Souza (de acordo com informações que constam em seu currículo Lattes).

Esta fase inicial da problematização mostra que o Estado está em ação continuamente. A expansão é mais uma ação governamental com abrangência, orientação e sentido (AGUILAR, 2014a; JOBERT; MULLER, 1987).

³⁰ Que será analisado e detalhado no capítulo 3.

A busca de dados quantitativos também era importante para compreender a dimensão da expansão no período 2000-2007. A seguir apresenta-se uma análise quantitativa apenas da expansão das FATECs por ser a EPTG o foco desta pesquisa. Não há um histórico dos dados quantitativos da segunda fase da expansão da EPTG no *site* do Centro Paula Souza, o que demandou busca por informações na *internet* e elaboração de materiais próprios para análise (como gráficos e quadros) a partir dos dados coletados com a finalidade de justificar porque é importante o estudo desta expansão de rápida escala que se inicia em 2002.

No período de 1969 a 2007 eram 34 (trinta e quatro) as FATECs já existentes no estado. O quadro 1 organiza a distribuição das FATECs existentes até o final de 2007 por nome da cidade, o número do decreto, data, mês e ano de criação, listados por ordem crescente de criação. Nota-se que nos anos de 2002, 2004, 2006 e 2007 há mais de um decreto publicado na mesma data, o que mostra um crescimento em série do número de FATECs criadas.

Quadro 1 – Expansão das FATECs no período 1969-2007

CIDADE	DECRETO Nº	DATA, MÊS E ANO DE CRIAÇÃO
Sorocaba	Decreto-lei nº 243	de 20 de maio de 1970
São Paulo	Decreto nº 1.418	de 10 de abril de 1973
Americana	Decreto nº 25.850	de 8 de setembro de 1986
Baixada Santista	Decreto nº 26.150	de 31 de outubro de 1986
Jahu	Decreto nº 31.255	de 23 de fevereiro de 1990
Taquaritinga	Decreto nº 35.236	de 1º de julho de 1992
Guaratinguetá	Decreto nº 39.267	de 22 de setembro de 1994
Franca	Decreto nº 39.268	de 23 de setembro de 1994
Indaiatuba	Decreto nº 39.326	de 4 de outubro de 1994
Botucatu	Decreto nº 39.693	de 16 de dezembro de 1994
Ourinhos	Decreto nº 42.605	de 9 de dezembro de 1997
São Paulo, capital, Zona Leste	Decreto nº 46.524	de 1 de fevereiro de 2002
Jundiaí	Decreto nº 46.929	de 19 de julho de 2002
Mauá	Decreto nº 46.930	de 19 de julho de 2002
Garça	Decreto nº 48.433	de 7 de janeiro de 2004
Mococa	Decreto nº 48.434	de 7 de janeiro de 2004
São José do Rio Preto	Decreto nº 48.435	de 7 de janeiro de 2004
São Bernardo do Campo	Decreto nº 49.838	de 29 de julho de 2005
Cruzeiro	Decreto nº 50.176	de 4 de novembro de 2005
Carapicuíba	Decreto nº 50.573	de 2 de março de 2006
Itapetininga	Decreto nº 50.574	de 2 de março de 2006
Marília	Decreto nº 50.575	de 2 de março de 2006
Pindamonhangaba	Decreto nº 50.576	de 2 de março de 2006
Praia Grande	Decreto nº 50.577	de 2 de março de 2006
Tatuí	Decreto nº 50.578	de 2 de março de 2006
São Paulo, capital, Zona Sul	Decreto nº 50.579	de 2 de março de 2006
São José dos Campos	Decreto nº 50.580	de 2 de março de 2006
Itaquaquecetuba	Decreto nº 51.330	de 5 de dezembro de 2006
Presidente Prudente	Decreto nº 51.331	de 5 de dezembro de 2006
Santo André	Decreto nº 51.501	de 24 de janeiro de 2007
Mogi Mirim	Decreto nº 51.878	de 6 de junho de 2007
Guarulhos	Decreto nº 52.059	de 15 de agosto de 2007
São Caetano do Sul	Decreto nº 52.060	de 15 de agosto de 2007

Jales	Decreto nº 52.122	de 3 de setembro de 2007
-------	-------------------	--------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2016) a partir dos dados do Decreto nº 53.058, de 28 de março de 2008

Já o quadro 2 organiza as FATECs existentes até 2007 por ano, número de criação de unidades e respectivas cidades em ordem alfabética (por ano de criação), para facilitar a análise quantitativa de tais dados. Nota-se que as FATECs criadas num mesmo ano entre 1986 e 2005 estão em regiões administrativas diferentes, de acordo com mapa institucional³¹, mas a partir de 2006, essas unidades estão na mesma região administrativa, como são os casos das FATECs: Carapicuíba e Itaquaquecetuba (Região Metropolitana de São Paulo), Tatuí e Itapetininga (Região Administrativa de Sorocaba), Pindamonhangaba e São José dos Campos (Região Administrativa de São José dos Campos); em 2007 seria a vez das FATECs: Guarulhos, Santo André e São Caetano do Sul (Região Metropolitana de São Paulo).

Quadro 2 - Organização de FATECs existentes até 2007 por ano, quantidade e cidades

ANO	QUANTIDADE	CIDADE
1970	1	Sorocaba
1973	1	São Paulo
1986	2	Americana Baixada Santista
1990	1	Jahu
1992	1	Taquaritinga
1994	4	Botucatu Franca Guaratinguetá Indaiatuba
1997	1	Ourinhos
2002	3	Jundiaí Mauá São Paulo, capital, Zona Leste
2004	3	Garça Mococa São José do Rio Preto
2005	2	Cruzeiro São Bernardo do Campo
2006	10	Carapicuíba Itapetininga Itaquaquecetuba Marília Pindamonhangaba Praia Grande Presidente Prudente São José dos Campos São Paulo, capital, Zona Sul Tatuí
2007	5	Guarulhos Jales Mogi Mirim

³¹ CENTRO PAULA SOUZA. **Localização das Fatecs.** Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/fatec/escolas/#bauru>>. Acesso em: 28 de jan. 2016.

		Santo André São Caetano do Sul
--	--	-----------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Observando o mesmo mapa de regiões administrativas atual, até 2007 as duas FATECs da região Baixada Santista (Santos (1986) e Praia Grande (2006)) já estavam funcionando; na região de Campinas cinco FATECs das dez existentes até o momento (Americana (1986), Indaiatuba (1994), Jundiaí (2002), Mococa (2004) e Mogi Mirim (2007)) estavam criadas; na região de Marília três das cinco FATECs existentes até o momento já estavam funcionando (Ourinhos (1997), Garça (2004) e Marília (2006)); na região metropolitana de São Paulo das treze FATECs criadas até o momento, sete (Carapicuíba (2006), Guarulhos (2007), Itaquequecetuba (2006), Mauá (2002), Santo André (2007), São Bernardo (2005) e São Caetano do Sul (2007)) já estavam funcionando; na capital das sete FATECs existentes até o momento, três já tinham sido criadas (São Paulo (1973), Zona Leste (2002) e Zona Sul (2006)); na região de São José do Rio Preto das três FATECs existentes até o momento duas delas já estavam funcionando (Jales (2007) e São José do Rio Preto (2004)); na região de São José dos Campos do total de sete FATECs existentes, três estavam em funcionamento (Cruzeiro (2005), Guaratinguetá (1994), Pindamonhangaba (2006) e São José dos Campos (2006)); região de Sorocaba das seis unidades instaladas até o momento, quatro já tinham sido criadas (Botucatu (1994), Itapetininga (2006), Sorocaba (1970) e Tatuí (2006)). Tais informações podem ser analisadas no quadro 3 a seguir, por meio da apresentação visual dos dados:

Quadro 3 – Unidades instaladas por região administrativa, de acordo com mapa institucional, comparando FATECs existentes até 2007, com aquelas criadas após esta data

REGIÃO ADMINISTRATIVA	EXPANSÃO ATÉ 2007	EXPANSÃO 2008-2016
Araçatuba	-	Araçatuba
Barretos	-	Bebedouro
Baixada Santista	Santos Praia Grande	-
Bauru	Jaú	Bauru Lins
Capital	São Paulo Zona Leste Zona Sul	Ipiranga Itaquera Sebrae Tatuapé
Campinas	Indaiatuba Jundiaí Mococa Mogi Mirim	Bragança Paulista Campinas Itapira Itatiba Piracicaba
Central	Taquaritinga	São Carlos
Franca	Franca	-

Itapeva	-	Capão Bonito
Marília	Garça Marília Ourinhos	Assis Pompéia
Metropolitana de São Paulo	Carapicuíba Guarulhos Itaquaquecetuba Mauá Santo André São Bernardo do Campo São Caetano do Sul	Barueri Cotia Diadema Mogi das Cruzes Osasco Santana de Parnaíba
Presidente Prudente	Presidente Prudente	-
Ribeirão Preto	-	Jaboticabal Sertãozinho
São José do Rio Preto	Jales São José do Rio Preto	Catanduva
São José dos Campos	Pindamonhangaba São José dos Campos Cruzeiro Guaratinguetá	São Sebastião Taubaté Jacareí
Sorocaba	Botucatu Itapetininga Sorocaba Tatuí	Itu São Roque

Fonte: Elaborado pela autora (2016) a partir de dados disponibilizados no *site* institucional

Com as informações de quantidade de FATECs existentes por região administrativa até 2007, chega-se a um total de 34 unidades, entre as 65 existentes atualmente. Ou seja, 53% das unidades já estavam funcionando até 2007.

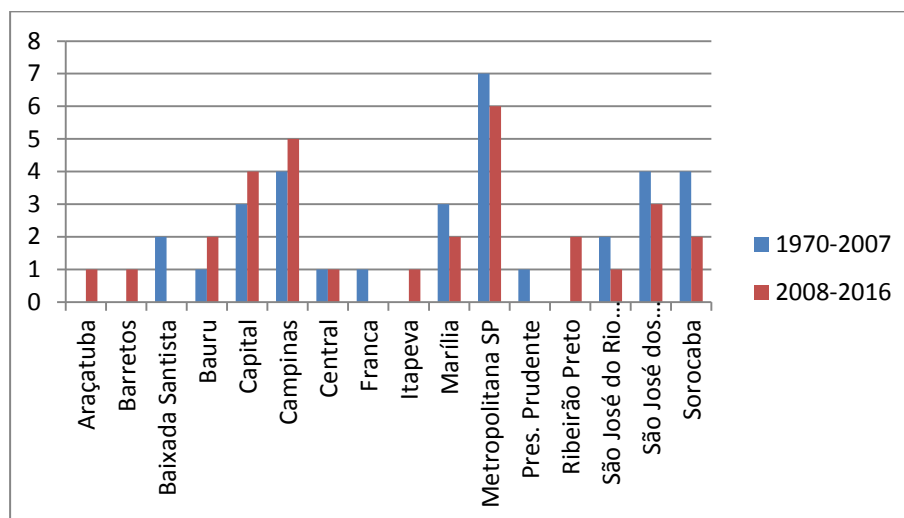
O problema maior é que o número de funcionários administrativos só aumentaria em 2008, com a publicação da Lei Complementar n. 1044, de 13 de maio de 2008, que autorizou a abertura de concursos públicos para docentes e administrativos.

Até então as contratações de docentes aconteciam via processo seletivo simplificado, pelo próprio diretor da unidade, por tempo determinado (podendo chegar a dois anos, com ausência de seis meses da unidade posterior ao vencimento do contrato antes de sua recontração). Em alguns casos a escolha dos candidatos a docentes acontecia via recebimento de *Curriculum Vitae* na unidade, sem aplicação de provas, análise de memorial circunstanciado ou prova pública (LIMA, 2008).

Já a administração central ficou sobrecarregada de tarefas, com demoras nas aprovações de todo tipo de trâmite (registro de pessoal, pagamentos do primeiro salário dos docentes que poderia chegar a demorar até cinco meses, aprovação dos processos seletivos simplificados, aprovação de orçamentos, registros de diplomas, entre tantos outros) que dependiam do aval da Coordenação ou Superintendência (LIMA, 2008).

O gráfico 1 mostra a disposição das unidades criadas até 2007, em barras para permitir a comparação com o período atual, facilitando a visualização e análise.

Gráfico 1 - Unidades instaladas por região administrativa, de acordo com mapa institucional, comparando FATECs existentes até 2007, com aquelas criadas após esta data.

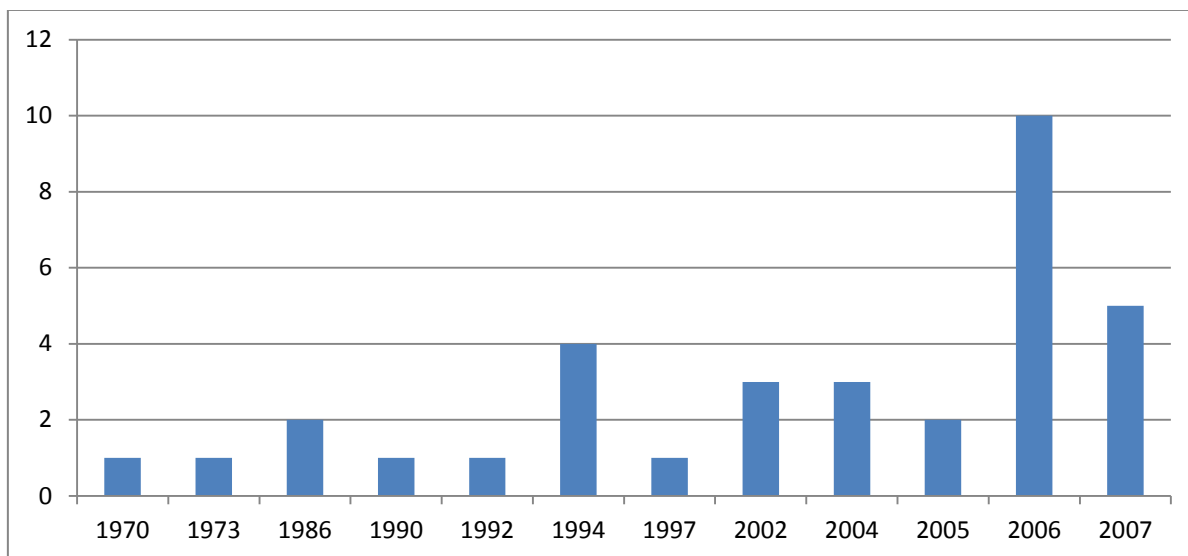


Fonte: Elaborado pela autora (2016) a partir de dados disponibilizados no *site* institucional

No gráfico 1 é possível visualizar que três regiões administrativas apenas receberiam FATECs após o período estipulado para esta pesquisa e que três regiões administrativas já tinham recebido o total de unidades estabelecidas até o final de 2007. Outras cinco regiões já tinham recebido mais da metade das unidades existentes atualmente na região e apenas 3 regiões viriam a receber um número maior de FATECs que aquelas existentes em 2007. Visualiza-se ainda que a expansão aconteceu em maior número de unidades, em ambos períodos, na Região Metropolitana de São Paulo, seguida pela região administrativa de Campinas.

O gráfico 2 mostra o número de FATECs criadas por ano, com uso de barras, para identificá-la no decorrer de dezoito anos, que é o período estudado neste capítulo. Uma hipótese para o rápido crescimento em 2006 é que o Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo já estava na fase final de construção e era visível que a expansão da educação tecnológica já vinha acontecendo (e continuaria sendo) em maior escala com a implementação de cursos superiores de tecnologia nas FATECs.

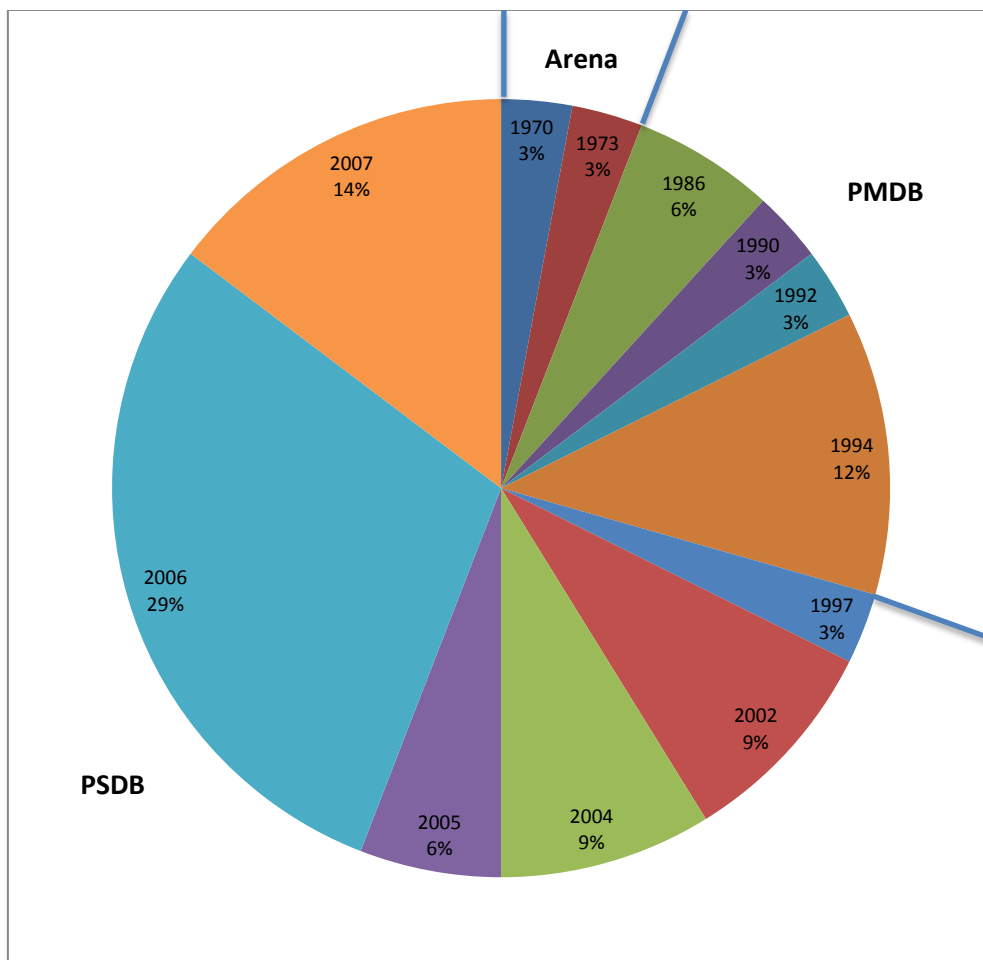
Gráfico 2 – Número de FATECs criadas por ano no período 1969-2007



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Já o gráfico 3 mostra o crescimento da instituição, em número de unidades de FATECs criadas, com seus respectivos percentuais. Em 2006 a instituição cresce 29% em número de unidades, sem o número adequado de funcionários administrativos como suporte.

Gráfico 3 – Crescimento da instituição por número de unidades de FATECs criadas no período 1969-2007, com os respectivos percentuais



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Ainda analisando o gráfico 3 é possível constatar que a EPTG no Centro Paula Souza cresceu 55% em número de unidades instaladas no período 2002-2007. Este percentual passa a 70% somando o período em que o PSDB está a frente do governo de São Paulo (período 1995-2007).

Como mostra o subitem 1.3 a crise interna vivida no Centro Paula Souza na década de 1980 não impede a instituição de ser reconhecida externamente como uma instituição pública que oferece ensino de qualidade, como sinaliza o ex-superintendente Elias Horani (MOTOYAMA, 1995), diferentemente do que acontecia no momento de sua criação, no período estudado os deputados solicitam a instalação de FATECs em seus municípios e a instituição se transforma no item número um dos interesses políticos na luta por votos em suas regiões, como mostra o ambiente de busca do *site* da Assembleia Legislativa: entre proposições, projetos de Lei e Leis a busca traz um total de 49.043 registros, tal complexidade impediu o estudo dos mesmos no limite desta dissertação.

A análise quantitativa e qualitativa dos quadros e gráficos apresentados anteriormente sinalizam que, apesar de não haver um histórico do crescimento da instituição em seu *site* institucional, em *slides* de uma apresentação da Reunião anual de balanço das atividades institucionais, que aconteceu em dezembro de 2010, na cidade de Serra Negra, interior do estado de São Paulo, encontrou-se o mapa institucional de 2006 (com dados de ETECs e FATECs unificados) que permitem uma visualização geográfica da expansão até aquele momento.



Figura 3 – Mapa institucional da expansão unificada ETECs e FATECs até 2006

Fonte: Reunião anual de balanço das atividades institucionais, Serra Negra, dezembro de 2010.

Ademais da articulação da EPTG com educação, trabalho/emprego e desenvolvimento econômico surge no decorrer do capítulo, uma informação que também permite “[...] ver o fio condutor dos acontecimentos [...]” (SOUZA, 1984, p. 15) e evidencia que esta modalidade educativa responde a interesses políticos desde a França (Luis XIV e Napoleão Bonaparte); São Paulo (vários governantes).

No caso do Centro Paula Souza, principalmente com as informações disponibilizadas no item 2.4, evidencia-se que a instituição sempre foi pensada “a partir

da situação ou ponto de vista do poder dominante (a lógica do poder)” (SOUZA, 1984, p. 15): primeiramente é explícita a presença ditatorial do período dos governantes da ARENA, da insistência de Abreu Sodré, sendo quase uma imposição a sua criação; em seguida, mesmo no processo de redemocratização, são os governantes do PMDB que impuseram sua forma de pensar a instituição e os governantes do PSDB redefiniram um escopo para o Centro Paula Souza sem consultas à comunidade acadêmica e demais atores que atuam na base da EPTG.

Como afirma Muller (2002), as informações deste capítulo mostram que o Centro Paula Souza é uma instituição cujos mediadores estão em constante interação, interlocução e resolvendo conflitos e atritos, lutando para que prevaleça o pensamento dos gestores da instituição, numa arena política, com seus interesses próprios; é a luta do setor, e dentro dele estão os diversos atores, cada um em busca de espaço para as conquistas próprias, num processo de construção de imagens, de identificação de problemas, que são um constructo social.

As relações de forças, a imprevisibilidade da política, a arena política e o jogo de interesses serão mostrados no capítulo a seguir, ao se analisar os dois textos já citados que constituíram a política da segunda fase de expansão do Centro Paula Souza.

3 ANÁLISE COGNITIVA DA POLÍTICA DE EXPANSÃO DAS FACULDADES DE TECNOLOGIA PÚBLICAS (FATECS) NO PERÍODO 2000-2007

Nos subitens 2.1 a 2.4 apresentou-se com suporte de análise documental como aconteceu a expansão do Centro Paula Souza desde sua criação. Explanou-se ainda sobre a proporção do crescimento da instituição durante a denominada segunda fase da expansão no período 2002-2007.

Neste capítulo far-se-á a análise cognitiva da política (MULLER 2000, 2002, 2010), tendo como base dois documentos: Expansão do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo³² e o Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo³³.

O objetivo do capítulo é destacar trechos dos documentos selecionados para análise, sempre como foco na EPTG³⁴, enfatizando os estigmas que são reforçados, bem como a continuidade do pensamento elitista que permanece desde a concepção do Centro Paula Souza na década de 1960. Para facilitar a compreensão foram construídas tabelas para exemplificar a análise de conteúdo (BARDIN, 2000; CHAVES, 2002).

É possível observar a imprevisibilidade da ação dos implementadores da política ao mudar a forma de concretizar a expansão, optando que essa acontecesse em grande escala por meio dos cursos superiores de tecnologia oferecidos nas FATECS.

E a análise do Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo ajuda na compreensão do panorama atual (mesmo não sendo este o recorte da pesquisa) da expansão da EPTG no estado de São Paulo. Mas também demanda uma continuidade desta pesquisa, porque suas diretrizes foram construídas pelo Comitê de Ciência e Tecnologia (CONCITE) projetando a data de término da expansão para o ano de 2020.

A preocupação com as questões metodológicas, teóricas e epistemológicas exigiu que o subitem 3.1 fosse destinado a explicitar cada um desses pontos com o detalhamento necessário para compreensão dos critérios propostos.

3.1 Delimitação epistêmico-teórico-metodológico

3.1.1 Delimitação teórica: análise e ciclo da política

³² Que se transformou no texto da política de governo implementada no período 2002-2006.

³³ Que na primeira parte é uma avaliação da política anterior (esta parte não será avaliada no limite desta dissertação) e que na segunda parte do texto apresenta as metas e continuidade da expansão do ensino superior no estado de São Paulo a partir de 2007 (que será analisada neste capítulo).

³⁴ Pois esses documentos também englobam ensino superior nas universidades públicas e na modalidade EAD, bem como a formação docente para o ensino básico.

Há conceitos que serão utilizados no subitem 3.2 que merecem ser introduzidos neste subitem para permitir a familiaridade com os mesmos, são estes: análise de política e ciclos da política.

A análise da política pode ser acadêmica ou do especialista ou tecnocrata. Neste capítulo o foco será direcionado à análise acadêmica da política, para auxiliar no processo de construção e aportes de melhores inferências (AGUILAR, 2014a), tais contribuições podem colaborar com uma mudança do curso de ação, ou reconsiderações durante as etapas de continuidade da política. A análise acadêmica traz reflexões importantes para se entender a própria política partidária, as causas e efeitos da formulação de determinada política e a dinâmica que envolveu sua formulação e tomada de decisão.

É importante enfatizar que o fato de analisar uma política atribui à mesma um valor de aprovação ou desaprovação, analisando-a desde uma concepção de justiça (explícita ou implicitamente), nesta circunstância não há a possibilidade de que seja apenas um estudo instrumental, técnico e neutro (ARRETCHE, 1998).

A mesma autora ainda afirma que por análise de política pública entende-se “o exame da engenharia institucional e dos traços constitutivos [...] busca reconstituir estas características, de forma a apreendê-las em um todo coerente e compreensível [...] dar sentido e entendimento ao caráter errático da ação pública” (ARRETCHE, 1998, p. 30).

Como afirma Aguilar (2014a) ao se estudar a política pública, o pesquisador depara-se com uma sequência de recortes e terminologias que tem como finalidade ir além da matriz clássica, que nasceu com o conceito do processo da política, cujo principal autor da área continua sendo Peter Deleon (1988; 1997).

Para Trabada (2003) há diversos enfoques analíticos quando se analisa a política pública, os mais conhecidos são o processo da política (cujo referente é Peter Deleon) e o ciclo da política (cujos referentes que iniciaram a problematização foram Judith May e Aaron Wildavsky). O autor Trabada (2003) sinaliza ainda para o fato de que há duas vertentes quando se pensa na análise das políticas a partir de etapas, fases ou momentos.

Na primeira vertente, a da visão clássica do ciclo da política, ou seja, a do modelo sequencial, a política é concebida e construída a partir de uma linearidade, por etapas que acontecem sucessivamente, nesta concepção sequencial destacam-se os

autores: Brewer e Deleon (1983), Mény e Thoening (1992), Dye (1983), Anderson (1984). Para eles o processo de elaboração da política passa pela seguinte ordem: identificação, decisão, implementação, avaliação e terminação.

Já na segunda vertente encontram-se autores como Lindblom (1959, 1979), Hogwood e Gun (1984) e Wildavsky (1980), e para estes é pouco realista pensar numa política que acontece de forma sequencial, e o ideal é pensar nessa sequência como um modelo normativo, que configurará um dispositivo analítico para o estudo de determinada política. O ciclo da política é um conceito que surge na década de 1970, nos Estados Unidos da América, tendo como referente a Wildavsky (1980).

Diferentemente do processo da política, que é composto pelas etapas de iniciação, estimação, seleção, implementação, avaliação e finalização (BREWER; DELEON, 1983), no ciclo da política entende-se que essas etapas encontram-se justapostas pela própria dinâmica da implementação da política (AGUILAR, 2008; 2009), então, ao invés de etapas passa-se a ter **momentos**, que são: fixação da agenda, análise da questão (elaboração da política), implementação, avaliação e finalização (MAY; WILDAVSKY, 1977).

No limite desta dissertação optou-se por analisar a política da expansão da EPTG pública no Estado de São Paulo a partir do enfoque do ciclo da política, pois as etapas desta política não foram criteriosamente respeitadas. Tal constatação impediu a realização da análise do **processo** da política, mas possibilitou a análise de dois de seus **ciclos** (a fixação da agenda e análise da questão). Muitos outros autores apresentaram propostas diferentes³⁵ para a formação das etapas do ciclo da política, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 4 – Terminologias para o ciclo da política

Fonte: Gomez (2013)

³⁵ Primeiramente é importante destacar que os autores citados no quadro 4 não são os únicos que propõem terminologias para a formação do ciclo da política. Estes foram destacados para se ter uma identificação da heterogeneidade que envolve a área. Além destes autores pode-se citar ainda a Dror (1983) que propõe 17 (dezessete) fases de análise; a Bonfil (1998), cujos momentos se diferem um pouco da proposta de May e Wildavsky, sendo: gestação, formulação, decisão, implementação e avaliação dos resultados. Chac (1995) também apresenta uma proposta que se aproxima daquela escolhida para a análise feita nesta dissertação, apontando: agenda, análise de alternativas, decisão, implementação e avaliação. Outra proposta muito semelhante é a de Deubel (2003, 2006) cujos momentos seriam: identificação do problema, formulação de decisões, tomada de decisão, implementação e avaliação.

Autor Etapas o Fases de la Política Pública										
May y Wildavski	Fijación de la Agenda		Análisis de la cuestión		Implementación				Evaluación	Terminación
Anderson	Identificación del problema y formación de la agenda		Formulación		Adopción	Implementación			Evaluación	
Hogwood y Gunn	Formación de la agenda de actuación de los poderes públicos	Clasificación de los problemas o filtración de problemas	Definición de problemas	Previsión (análisis de prospectiva)	Establecimiento de objetivos y prioridades	Análisis de alternativas		Implantación de políticas, seguimiento y control	Evaluación y revisión	Mantenimiento, reemplazo o terminación de políticas
Bardach	Definición del problema		Obtención de la información	Construcción de alternativas	Selección de criterios	Proyección de resultados	Confrontación de costos	Decida	Cuenta su historia	
Starling	Identificación de problemas		Formulación de políticas		Decisión			Implementación	Evaluación	
Subirats	Percepción y definición del problema		Formulación de una solución o acción de respuesta		Decisión		Implementación o puesta en práctica de la política		Evaluación y control de los efectos producidos	Mantenimiento, revisión o terminación de la política
Villanueva	Generación y/o surgimiento		Formulación y/o diseño				Implementación y/o puesta en marcha		Evaluación	Mantenimiento, revisión o terminación de la política

De acordo com Secchi (2009) o ciclo da política ainda é o principal esquema ‘heurístico’ utilizado quando se quer analisar políticas públicas por meio de etapas sucessivas e interdependentes.

Determinantes Externos

Cálculo de conseqüências, efeitos e impactos da política (com ou sem ela)

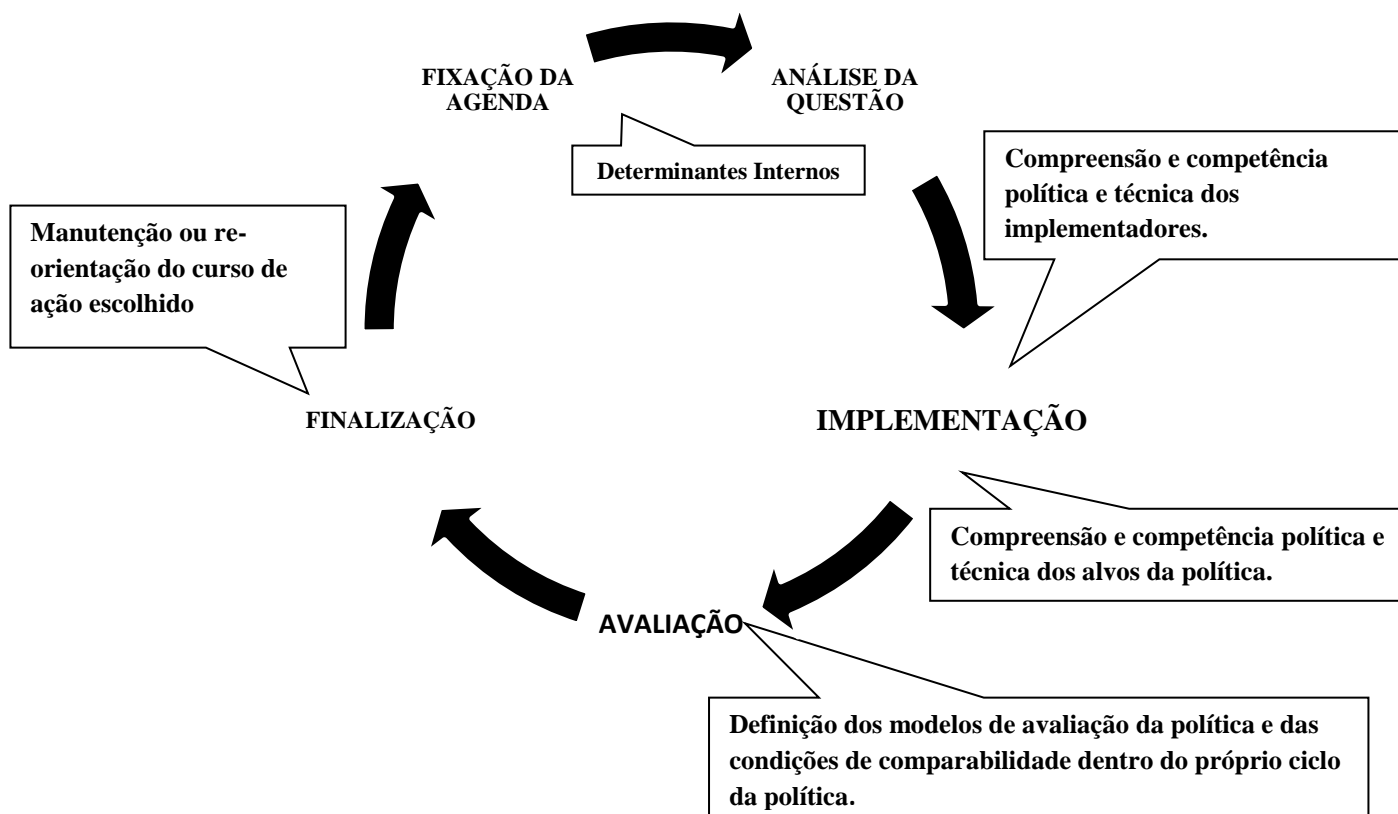


Figura 4 - Análise da Política a partir do CICLO DA POLÍTICA

Fonte: Aguilar (2014) - (com base em MAY, Judith; WILDAVSKY, Aaron, (1977) *The Policy Cycle*. Beverly Hills-London.)

A terminologia escolhida para a análise do ciclo da política da segunda fase de expansão da EPTG pública no Estado de São Paulo foi a dos autores May e Wildavsky (1977) por trabalhar com as denominações: fixação da agenda (que era o interesse inicial da pesquisa, o de saber como o tema se fixou na agenda governamental) e análise da questão (por ser mais que formular a política, por brindar dados e possibilidades para a solução do problema identificado), tais termos contemplam as especificidades da política que será analisada.

3.1.2 Delimitação metodológica

Em seguida, no processo de análise documental, foi possível ter acesso a cópia impressa do documento Plano de Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior (CRUESP, 2001). Também foram enviados diversos e-mails à UNICAMP (Centro de Estudos Avançados (CEAV)), Centro Paula Souza, CRUESP, Conselho Estadual de Educação e Arquivo do Estado solicitando acesso ao documento Plano Diretor para Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo (2007) (sem sucesso até o momento), por este motivo, decidiu-se recorrer ao texto publicado por Pedrosa (2010) denominado ‘Um Plano Diretor para o Ensino Superior Público do estado de São Paulo’, que resgata muitos aspectos importantes do Plano Diretor em questão.

Pedrosa foi coordenador do grupo de estudos no CONCITE e em sua publicação nota-se o domínio que o mesmo tem de todo o processo, por isso o texto foi tido como opção de consulta enquanto não se tem acesso ao documento original. Também foram coletadas outras fontes documentais em bases de dados eletrônicas, bem como outros dados secundários que auxiliam no processo de análise do ciclo de fixação da agenda e análise da questão.

De acordo com Duverger (1981) não basta ler um documento para conseguir extrair do mesmo toda a sua essência. A leitura deve envolver regras que permitam mostrar o valor do documento, seu grau de veracidade, seu sentido exato e seu verdadeiro alcance.

Duverger (1981) cita duas formas de se desenvolver a análise de conteúdo, a primeira seriam os métodos clássicos (literatura e história) e os novos métodos de base quantitativa. Para a construção da análise de conteúdo (BARDIN, 2000; CHAVES, 2002) desta pesquisa optou-se dentro da proposta de Duverger (1981) por trabalhar com os métodos clássicos, escolhendo a análise interna³⁶ e externa³⁷, de caráter racional³⁸ e subjetiva³⁹.

O conceito de análise de conteúdo que se toma para o processo de construção da matriz é o de Bardin (2000, p. 38): “a análise de conteúdo procura

³⁶ Atende aos traços principais de uma pesquisa de base racional com uso da intelectualidade.

³⁷ Permite estudar o documento compreendendo o contexto em que foi concebido.

³⁸ Permite uma operação intelectual, tendo como meta resumir os traços principais do documento, conectando-os com aspectos secundários, relacionando-o com as ideias.

³⁹ Ao se estudar um texto, o pesquisador o interpreta, dentro da possível imparcialidade, buscando a objetividade, via construção de matrizes de análise de conteúdo,

conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca de outras realidades *através* das mensagens [grifo do autor]”.

Para a construção da matriz da análise de conteúdo tem-se como referência o texto de Chaves (2002) porque esta autora reúne os diversos enfoques e os complementa com seus aportes, permitindo maior compreensão do processo de análise.

Os procedimentos para a criação dos quadros de análise foram delimitados com os seguintes itens: tema (principais temas tratados no documento), categoria (eixos centrais de cada tema tratado no documento), subcategoria (questões abordadas dentro de cada categoria), unidades de registro (ideias-chaves redigidas no documento) e unidades de contexto (contextualização das unidades de registro, com transcrição dos principais trechos que evidenciam e as justificam) (CHAVES, 2002). E para a interpretação do conteúdo dessas políticas optou-se pelo viés qualitativo da análise (CHAVES, 2002; SILVA, 2006).

No processo de análise da agenda e da questão utiliza-se o suporte metodológico proposto por Pierre Muller: a análise cognitiva pelo referencial (MULLER, 2002)⁴⁰. Muller (2002) apresenta a análise cognitiva das políticas públicas,

⁴⁰ **Proposta de análise de política de Pierre Muller:** Segundo Muller (2002) não há um marco metodológico standard para a análise de políticas públicas. Ele oferece algumas etapas que auxiliam o pesquisador no momento de se perguntar sobre o método escolhido e o resultado que deseja obter. O importante é destacar que existe uma relação direta entre o objeto da investigação e o método utilizado, pois tudo depende da maneira como se formule a pergunta de pesquisa. Sobre a formulação da pergunta Muller (2002) diz que a primeira aproximação deve dar ênfase à gênese da política pública, buscando responder a perguntas tais como nasceram e se transformaram as políticas públicas, em seguida é preciso colocar atenção na ‘caixa preta’ do Estado, questionando-se sobre o funcionamento da administração, e procurar saber como e em função de quais estratégias se posicionam os atores administrativos envolvidos no processo de elaboração da política, e, por fim, perguntar-se sobre os efeitos da política pública na sociedade, tentando saber como a política pública estudada modificou o ‘tecido’ social em que atuou, conforme as expectativas dos decisores. Muller (2002) oferece uma proposta de pesquisa dividida em dez etapas: a) colocar em prática um referencial de pesquisa (pensar nos conceitos e nas representações do mundo em função das quais o pesquisador construirá o questionamento de sua pesquisa, pois de acordo com a imagem que se tenha do que deve ser uma política pública serão selecionados os fatos que geram problemas); b) a definição do campo de pesquisa (aparece como um cruzamento entre atores, procedimentos, leis, decretos, tomadas de decisão, que neste momento ainda se encontram mal estruturadas, as informações não passaram pelo devido tratamento do qual dependerá o referencial de pesquisa); c) a análise da literatura sobre o tema (atualiza-se sobre o estado da arte do conhecimento científico, com apoio da literatura científica e literatura especializada dos setores que serão estudados); d) a definição do questionamento instrumental (o importante aqui é formular uma pergunta e definir um problema que tenham sentido tanto para os atores como para o pesquisador que estará frente ao seu referencial, esta é a porta de entrada ao objeto de pesquisa. Ainda não se refere ao objeto da pesquisa porque não está articulado com base a uma verdadeira pergunta de pesquisa); e) a definição da porta de entrada institucional (é preciso escolher, com muito cuidado, os primeiros interlocutores, da qualidade dessa escolha depende o restante da pesquisa); f) elaboração do questionamento de pesquisa (não se trata apenas de formular perguntas instrumentais, mas de construir uma malha de explicação da realidade, sob a forma de hipóteses possíveis de serem validadas ou não a partir da realização da entrevista, aqui se constrói o verdadeiro objeto de pesquisa); g) depuração sistemática da literatura especializada (escolher

na qual “cada servicio, cada oficina encargada [...], va a construir una representación del problema y a formular soluciones en función de la visión que le es propia y también en función de sus intereses corporativistas” (MULLER, 2002, p. 70).

Portanto, a análise cognitiva pode ser compreendida como aquela que toma as ideias como variáveis explicativas, ou seja, demandam a compreensão dos fundamentos de determinada política e interpretação dos processos de como tais problemas ingressaram na agenda política, bem como a fabricação das ideias apresentadas como soluções políticas (PIRES, 2012; KÜBLER; MAILLARD, 2009).

Muller (2010) explana a mudança pela qual passou a ação pública e apresenta a análise cognitiva de políticas públicas como aquela capaz de interpretar tal mudança e traça o seguinte descritivo:

Quadro 5- Esquema analítico da análise cognitiva das políticas públicas

I-Políticas públicas como construção de uma relação com o mundo	1-O rol das ideias da análise das políticas públicas; 2-O referencial das políticas públicas (valores, normas, algoritmos e imagens); 3-Referenciais: global e setorial 4-Mediadores
II-Analisar a mudança da ação pública das sociedades complexas	1-A questão da mudança: entre estruturas e atores; 2-Aporte do neoinstitucionalismo; 3-Análise cognitiva da mudança
III-As políticas públicas como mediação e ideias em ação	1-Mediação feita por profissionais (atores políticos); 2-Mediação realizada por especialistas (técnicos); 3- Mediação feita pela elite administrativa.

Fonte: Elaborado pela autora (2015) a partir de Muller (2010)

Com o esquema analítico apresentado, Pierre Muller (2010) sinaliza que, neste processo atual, as políticas públicas são analisadas como construção de uma

entre uma infinidade de documentos produzidos, poucas informações ficam em segredo quando se pensa em elaboração de política pública, o problema é selecionar o que é pertinente à pesquisa em andamento); h) a entrevista com os atores da decisão (é momento de interpelar junto aos atores que participaram do processo de fixação do tema na agenda e da elaboração da política, mas a entrevista trará menos informação do que pode esperar, já que o entrevistado tende a modificar seu discurso em função dos desejos supostos do pesquisador, por isso as duas técnicas: de depuração de dados da imprensa e de entrevistas, devem ser utilizadas de modo paralelo: a entrevista permite decodificar a ação dos decisores e hierarquizar a massa de informação dos atores da decisão); i) a leitura da literatura científica (a medida que o conhecimento do campo avança e cresce a familiaridade do investigador com os atores é que se corre o risco de se adotar uma linguagem que pertence aos atores, correndo o risco de perder a distância crítica frente ao objeto de estudo, por isso é importante recorrer a uma perspectiva histórica); j) a redação do documento final (este é o momento oportuno para a realização de uma avaliação das hipóteses iniciais, voltar a se centrar no questionamento principal, pois é ele que permite ao pesquisador superar o discurso dos atores que intervém no campo de estudo, é um processo longo e difícil, pois sempre há uma distorção entre o tempo de decisão da política, que é curto, e o tempo da pesquisa, que tem uma temporalidade muito mais extensa; esta defasagem é fonte de numerosos mal entendidos entre os atores e os pesquisadores).

relação com o mundo, que se dá a partir da importância que as ideias ocupam na análise de políticas públicas (tanto de quem as constrói, como daquele que as analisa).

A partir desta relação com o mundo, as ideias influenciarão no processo de análise e elaboração das políticas públicas no qual os referenciais⁴¹ das políticas públicas (valores, normas, algoritmos e imagens) contribuirão para a delimitação do referencial global⁴² e setorial⁴³, cujos atores serão os mediadores que influirão num processo de mudança da ação pública, em sociedades complexas, fragmentadas, cujas políticas públicas, nada mais são, que mediações e ideias em ação, ao recuperar aportes neoinstitucionais, mas indo além destes, a análise cognitiva permite a compreensão e interpretação da questão da mudança (estruturas de poder e os atores).

⁴¹ Muller (2002, 2010) resgata o fato de que a organização das sociedades territoriais da França durante o Antigo Regime se constituía em territórios relativamente autônomos. Naquele tipo de sociedade era o território que conferia ao indivíduo sua identidade. Este aspecto muda com a sociedade industrial, pois é a profissão (e não mais o território) é o que passa a designar a identidade ao indivíduo (MULLER, 2010). O território é o que dá coerência às comunidades humanas, que encontram neste sua fonte própria de reprodução (MULLER, 2002). O autor identifica que há uma lógica de territorialidade na organização das relações sociais (debilidade na divisão do trabalho e na mobilidade). A partir desta lógica as “sociedades tradicionales siempre están amenazadas de reventarse” (MULLER, 2002, p. 39), e tem como princípio a dialética centro-periferia. Porém, com os avanços de intercâmbios mercantis, com a revolução industrial e a divisão social do trabalho, progressivamente, se instala uma nova lógica, que opõe o global e o setorial e “la territorialidad retrocede frente a la sectorialidad” (MULLER, 2002, p. 40). Muller (2002, 2010) aponta três processos fundamentais que envolvem o transpasso do território ao setor: o primeiro é a família como lugar de atividade econômica, que se limitava à esfera da reprodução, do ócio e do consumo e, as atividades de produção passam a desenvolver-se no universo profissional; no segundo processo particiona-se as atividades econômicas em profissões, cada vez mais especializadas, cujo acesso depende da formação específica; e no terceiro processo surgem as novas formas de reagrupamento das profissões, com as novas formas da divisão do trabalho já não mais baseadas no território, que perdeu sua importância, mas sob critérios profissionais e de profissionalização. Portanto acompanha-se a passagem de uma lógica horizontal (territórios) a uma vertical (setores); deixa de prevalecer a dialética centro-periferia por uma dominação da lógica global-setorial. Nessa lógica os problemas do ‘social’ em busca do Estado de bem-estar, desenvolvem-se como setores e passam a ser objetos de políticas públicas adaptadas às necessidades pontuais, e cada setor constrói uma identidade corporativista própria, ‘cada setor va a jugar el papel de un territorio’ (MULLER, 2002, p. 43) e o seu grau de autorreprodução se debilita se comparado ao território porque dependerá da reprodução dos outros setores e, por sua vez, toda sociedade setorial será confrontada com graves problemas de coerência social “cuando la sociedad tradicional está amenazada de reventarse, la sociedad sectorial está amenazada de desintegración si no encuentra en sí misma los medios para manejar los antagonismos sectoriales” (MULLER, 2002, p. 43), **esses meios são as políticas públicas**. Cada setor ao desenvolver sua própria lógica de reprodução vai construir objetivos setoriais como sendo os mais importantes entre os dos demais setores, mas ao contrário do território o setor não pode passar pela secessão, não há como imaginar um setor desvinculando-se ou separando-se da sociedade, sendo assim, esses setores passam a ser dependentes uns dos outros ao mesmo tempo em que competirão entre si para a obtenção dos escassos recursos econômicos no âmbito público e os interlocutores sociais expressarão as reivindicações setoriais e os tecnocratas pensarão em ferramentas para a regulação macroeconômica de uma sociedade já setorializada (NIZARD, 1973).

⁴² O referencial global é o consenso que delimita o campo intelectual, é uma representação geral ao redor do qual se ordenam e também se hierarquizam as diferentes representações setoriais (MULLER, 2010).

⁴³ O referencial setorial é uma imagem do setor ou da profissão, o referencial de um setor é um construto social com uma coerência nunca perfeita. Os operadores de transação correspondem aos algoritmos definidos anteriormente (MULLER, 2010).

El estudio de una política pública pasa obligatoriamente por un cuestionamiento sobre la manera como se opera permanentemente (no solo en la fase de elaboración) la transacción entre el referencial global (lo que supone descubrir su estructura normativa) y un referencial sectorial. El problema, entonces, es detectar los actores, quienes realizan esta operación de transacción, y las luchas de poder en juego que le están ligadas. A partir de ese momento es posible construir las políticas públicas como objeto de investigación (MULLER, 2002, p. 82).

As justificativas e fundamentações dos conteúdos escolhidos para a análise serão construídas a partir da proposta de Pierre Muller (2002) de análise cognitiva e pelo referencial da política pública, com suporte voltado à política estatal dado pelas contribuições de Oszlak e O'Donnell (1981) ao debate.

3.1.3 Delimitação epistemológica

A centralidade do pensamento epistêmico é a pergunta e “la problemática es lo que llamo de pensamiento epistémico” (ZEMELMAN, 2005, p. 66), que permite construir o conhecimento daquilo que não se conhece, é a principal função do pensamento epistêmico, ou seja, pensar em problemas a partir do que se observa, sem resumir a apenas o que é observado, é preciso reconhecer as potencialidades que se ‘ocultan’ (ZEMELMAN, 2005). Bachelard (1987) chama a atenção para a vigilância para com o método, para se ter a clara consciência da aplicação rigorosa do método, vigila-se sobre a aplicação do método.

Pensando em critérios epistemológicos⁴⁴ a proposta de Muller se encaixa na abordagem epistemológica da cognição e que por ser um campo multidisciplinar tem relações nas ciências sociais, neste contexto se insere a análise cognitiva, que é uma abordagem epistemológica (LAGE; BURNHAM; MICHINEL, 2012).

Na abordagem epistemológica da análise cognitiva encaixam-se os principais conceitos que Muller (2002, 2010) desenvolve e apresenta em sua proposta

⁴⁴ Para Díaz (2010) o conhecimento é uma maneira de relacionar-se com a realidade e uma forma de interpretá-la. Para a mesma autora descrever é enunciar as características, explicar é relacionar os motivos que produzem ou permitiram que tal fato acontecesse, predizer é antecipar um fato antes que se produza e retrodizer é explicar como algo ocorreu. Sobre a epistemologia a autora sinaliza que o conhecimento científico concebe e constrói teorias científicas e o papel do epistemólogo é refletir sobre essas teorias. A epistemologia é uma disciplina filosófica e remete à teoria do conhecimento científico e à reflexão sobre a ciência.

de análise cognitiva pelo referencial, entre estes: os sistemas de referenciais, os algoritmos, o contraste ou comparação entre o texto da política e a voz dos atores, a interpretação, a análise das ideias.

Muller recebe influência de Weber (2006), desde uma visão compreensivista⁴⁵ e sua visão da burocracia e da impossibilidade de pensar a sociedade moderna desvinculada desta (citado anteriormente) e de Gramsci (1982) para pensar a intelectualidade dos atores.

E como marco de análise e seu enfoque na área de políticas públicas optou-se pelo Marco de Análise pelo Referencial de Pierre Muller (DEUBEL, 2008) porque: permite entender as políticas públicas como configurações de atores⁴⁶.

3.2 Análise cognitiva pelo referencial da política da segunda fase de expansão da EPTG pública no estado de São Paulo (2002-2007)

3.2.1 Análise de conteúdo do documento Expansão do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo

O documento Expansão do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo (anexo A) se encaixa nos seguintes momentos do ciclo de política: fixação da agenda e análise da questão, se transformando no texto da política de governo que foi implementada. Não há como desvincular o processo de fixação da agenda e análise da questão do próprio processo de elaboração da política (MULLER, 2002), pois o texto de

⁴⁵ Weber, juntamente com outros autores alemães conformam a ciência do espírito – o objetivo das ciências sociais não é tanto explicar – pensando na subsunção dos fatos particulares sob leis – mas, sim, tentando compreender – assim, enquanto as ciências naturais explicam o natural, as ciências sociais compreendem o social. O compreender significa desocultar o sentido de algo, dar-se conta dos significados emitidos por algo. Como: na medida em que o objeto de estudo das disciplinas que estudam a sociedade estão constituídas por homens e é possível conceber a sua tarefa sem atender aos sentidos, por isso a criação humana deve ser compreendida, é preciso compreender os significados. A realidade é basicamente valorativa, simbólica, linguística e histórica e não se pode deixar de lado o mundo da vida cotidiana no momento de fazer ciência (PARDO, 2012).

⁴⁶ As pesquisas sinalizam que entre os atores que implementaram a política estão: os diretores superintendentes e os vice-superintendentes do Centro Paula Souza no período estudado (2000-2007), os governadores do período, respectivamente os senhores José Serra e Geraldo Alckmin, os Assessores do Ensino Superior e, em seguida, os Coordenadores do Ensino Superior do Centro Paula Souza, os secretários da Secretaria de Desenvolvimento do estado de São Paulo, os membros do CRUESP e do CONCITE (CRUESP, 2001; PEDROSA, 2010).

análise de questão se transformou na política que seria implementada, com algumas mudanças, como ver-se-á a seguir.

A primeira parte do documento é o Sumário Executivo que traz uma introdução, análise das alternativas (incremento da expansão nas universidades públicas do estado de São Paulo, novos *campi*, criação de cursos sequenciais e básicos, apoio aos cursos profissionalizantes de nível superior, formação de professores para o ensino básico e utilização de novas tecnologias), a estimativa de recursos e uma proposta de modelo organizacional. Cada um destes itens, com exceção da introdução, serão detalhados no decorrer do documento.

Logo no início do documento (que pode ser consultado na íntegra no anexo A) a comissão sinaliza que uma expansão mais significativa do ensino público superior necessitaria, obrigatoriamente, de “novas opções, que vão ao encontro dos anseios da sociedade e que levem a uma formação mais rápida e de qualidade, de modo a atenderem a demanda social, que também é diversificada” (CRUESP, 2001, p. 3).

Aqui surgem outros interrogantes: Entende o CRUESP dos anseios da sociedade e da demanda social na área de ensino superior tecnológico? Os egressos do ensino médio e que não ingressam na universidade, realmente, aceitam essas novas opções sugeridas? Ou essas opções somente reforçam estigmas sociais? Essas propostas foram pensadas levando-se em consideração os indicadores dos jovens que não trabalham, não estudam e nem procuram emprego?

A principal proposta do documento era a de se investir numa expansão do ensino superior via **cursos sequenciais ou básicos** : “dessa expansão e diversificação de cursos de nível superior, diferentes da graduação (cursos sequenciais e básicos), devem ficar encarregadas outras instituições públicas de nível superior [...] poderão ser as FATECs [...]” (CRUESP, 2001, p. 3).

Então, as FATECs surgem como **alternativa** para a expansão e, no decorrer da redação do documento, citam que as universidades não poderiam passar por tal expansão por causa dos altos custos. Cita-se que uma expansão do Centro Paula Souza, por causa da não obrigatoriedade da pesquisa, diminuiria os custos, sem dizer que “a formação após o ensino médio, [...] através dos cursos de graduação tradicionais, [...] [ou] com outras finalidades, como os cursos técnicos, tecnológicos e [...] cursos sequenciais de formação específica ou de complementação de estudos” (CRUESP, 2001, p. 5) atenderia à demanda social.

É importante citar que o documento foi redigido como sendo uma proposta de política pública, mas uma política para ser pública, a partir dos princípios da igualdade e equidade, precisaria contar com a participação de todos os atores envolvidos no processo (DELGADO, 2005), caso contrário, este documento pode ser entendido como um esboço de uma política pública. Mas quando os atores da base analisaram a proposta e quiseram aportar suas contribuições, essas não foram aceitas pelo CRUESP (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2001).

Não há um detalhamento dos aspectos qualitativos dessa expansão. O documento traz ainda explicações, alternativas, orçamento necessário, estudos quantitativos detalhados por universidade estadual e para o Centro Paula Souza e a proposta detalhada dos cursos sequenciais. O quadro 6 a seguir traz trechos referentes à EPTG:

Quadro 6 – Análise de conteúdo do Sumário Executivo

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto
Sumário Executivo	Análise breve das alternativas	Criação de cursos sequenciais e básicos	Implantação	Nos espaços disponíveis nas Escolas Técnicas (ETECs) pertencentes ao sistema Paula Souza , representando mais de 30 mil matrículas, em cursos de 2 anos.
		Apoio aos cursos profissionalizantes de nível superior	Expansão das FATECs	O sistema público de cursos sequenciais e básicos poderia ficar atribuído ao Centro Paula Souza , ou a novos institutos isolados de ensino, criados pelo Governo do Estado, com os quais a universidade poderia colaborar em nível de supervisão e orientação acadêmicas .

Fonte: Elaborado pela autora (2015) a partir do documento Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior (CRUESP, 2001).

O primeiro aspecto que demanda análise de conteúdo é o uso da palavra ‘sistema’ ao se referirem à instituição. É importante esclarecer que as ETECs (por mais que não estejam no foco do trabalho) são **administradas** pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, bem como as FATECs. E **não ‘pertencentes’** ao Centro Paula Souza como sinaliza o texto.

Também é importante mencionar que o Centro Paula Souza como autarquia se diferencia do sistema ‘S’, então, não é correto usar a denominação sistema, ao se referir à instituição. Ademais é comum encontrar a palavra **fundação** para designar o Centro Paula Souza, entre textos publicados por parlamentares do PSDB, como o caso do Deputado Silvio Torres, quando da homenagem pelos 40 anos da autarquia (PSDB, 2009).

Devido a suas especificidades os próprios governadores do PSDB (respectivamente, José Serra e Geraldo Alckmin) referem-se ao Centro Paula Souza utilizando-se do termo **sistema**, como no discurso de comemoração dos 40 anos do Centro Paula Souza pelo, então, Governador José Serra:

Queria cumprimentar a todos e todas [...] Queria cumprimentar também os deputados aqui presentes: os (federais) Antonio Carlos Pannunzio - como disse o (Geraldo) Alckmin, oriundo do **sistema** Paula Souza, da primeira unidade, que era de Sorocaba [grifo nosso] (PORTAL DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009).

Até mesmo o Governador Geraldo Alckmin, após a vitória em 2010, em entrevista ao Jornal Folha de São Paulo, declarou que:

Em relação à secretaria, eu fiquei muito honrado com o convite do Serra, e adorei ser secretário durante 14 meses. E ainda encontrei na secretaria uma joia da Coroa, que é o **sistema** Paula Souza. As ETECs e as FATECs fazem um trabalho primoroso. Aliás, pretendo avançar muito fazendo esse casamento entre educação e **emprego**. Nós praticamente dobramos o número de ETECs e FATECs, aumentamos em quase 100 mil o número de alunos em ETECs. Tanto que no último ENEM, de 2008, das 50 melhores escolas públicas do Brasil, aparecem 38 ETECs de São Paulo (MAGALHÃES, 2010).

Se entre os governantes, já se ‘olha’ para a instituição com outra proposta, isso só contribui para que na própria Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, agora analisando falas de deputados da oposição ao partido atual, como era o caso da deputada estadual Telma de Souza, do Partido dos Trabalhadores (PT) (PT ALESP, 2014), que também façam uso da denominação de **sistema** Paula Souza (pensando em sistema institucional, tendo como suporte a sociologia esse termo remete a um “complexo de instituições particulares, ajustadas e interdependentes” (MICHAELIS, 2016).

Luciano Almeida, Diretor da Investe SP, é mais um exemplo de um representante governamental a não utilizar a denominação correta: “É uma parceria que

o **sistema** Paula Souza está firmando com o [...] CTI para desenvolver projetos e cursos, além dos cursos de Mecatrônica e Automação Industrial e outros cursos que serão oferecidos na Fatec Itu” (PORTAL DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012), quando do pronunciamento da instalação da fábrica da empresa Foxconn na cidade de Itu.

A dificuldade de se criar a identidade⁴⁷ da instituição também está vinculada ao baixo investimento com a divulgação da instituição, o que acontece corriqueiramente em momentos de campanha eleitoral e que acaba sendo insuficiente para o posicionamento correto da marca da instituição e de seu posicionamento estratégico (KOTLER; KELLER, 2006).

Analisando os livros de Shozo Motoyama (1995) e Borges (2002) bem como as informações expostas no capítulo 2 é possível entender que cada um dos partidos que esteve à frente do governo do estado de São Paulo nesses últimos 46 anos vislumbrou um “objetivo” diferente para o Centro Paula Souza e o depoimento do Governador Geraldo Alckmin (citado anteriormente) evidencia que havia também um interesse por votos por trás ‘da joia da Coroa’, como mostra o SINTEPS, em livro publicado por Lima (2008).

Inserindo a análise cognitiva na interpretação dos trechos que se referenciam à EPTG, é possível resgatar Socarrás (2013), cujo autor aponta que uma das maiores preocupações do enfoque cognitivo ao se estudar políticas públicas, é vê-las como uma construção do mundo (e, que por este motivo, produzem visões de mundo, parte como representação de um grupo social ou como uma teoria de mudança social), que foi construída num sistema de crenças e condutas.

Muller (2002) ao explicar sobre a relação global-setorial (RGS), afirma que ela é o objeto das políticas públicas, bem como a variável chave e que, como objeto das políticas públicas, consistirá em frear ou acelerar a transformação do setor que tem a seu cargo.

⁴⁷ A modo de ilustração em uma busca rápida na *internet*, o buscador *Google*, trouxe para a expressão “Sistema Paula Souza” um resultado de 323 links, outra busca para a expressão “Fundação Paula Souza” mostrou 8.640 links como resultado; para “Centro Tecnológico Paula Souza” encontrou-se 5.540 resultados e para “Centro Técnico Paula Souza” trouxe um total de 1.820 resultados – estes dados quantitativos é para exemplificar que a denominação da instituição não está posicionada corretamente entre a população (KOTLER; KELLER, 2006).

O trecho da introdução ao documento, em seu quarto parágrafo, sinaliza que “Devem as universidades continuar se dedicando aos cursos tradicionais de graduação, verticalizados, ligados à pesquisa e extensão e única opção para ingresso na pós-graduação *stricto sensu*” (CRUESP, 2001, p. 3). Tal imposição, ao se fazer uso do verbo “deve” (obrigação por) evidencia que o CRUESP defende os interesses da universidade pública do estado de São Paulo e quer frear a hipótese de transformação brusca deste setor.

Ainda no Sumário Executivo do documento há uma falha de concepção da expansão, porque se os cursos sequenciais e básicos, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), constam como cursos superiores, mas não de graduação, ou seja, não dão acesso a diploma de ensino superior, isso dificultaria o acesso de seus formandos ao trabalho, porque mesmo que os empresários estivessem ‘decepcionados’ com a ‘geração diploma’, este documento ainda é porta de acesso ao trabalho (COSTAS, 2013).

O segundo item do documento apresenta um estudo sobre a evolução no ensino superior no estado de São Paulo e no Brasil. O terceiro parágrafo aponta para aspectos da conjuntura e estrutura nacional citados anteriormente: “[...] Em São Paulo como consequência de ações no sentido de aumentar o número de concluintes no Ensino Médio, teremos muito em breve cerca de 400 a 500 mil alunos formados por ano [...]” (CRUESP, 2001, p. 4) e com tal projeção o CRUESP “não poderia ficar à margem da realização de proposições” (CRUESP, 2001, p. 4), para que uma parcela maior da população citada tenha acesso ao ensino superior público e de qualidade.

Já a estrutura nacional, com o Plano Nacional de Graduação (PNG) previa um aumento da parcela da população no ensino superior de 13% para 30% no período de 10 anos (a partir de levantamento realizado para o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001)).

Tais indicadores demandavam do governo do estado de São Paulo assessoria adequada para “corrigir a distorção” que chegava a 1 (uma) matrícula no ensino superior público a cada dez matrículas realizadas (CRUESP, 2001, p. 4).

No caso do estado de São Paulo as informações levantadas mostravam que a “universalização do ensino médio [...] atinge uma população de menor poder aquisitivo [...] contingente que não pode ter acesso ao ensino pago [...]” (CRUESP, 2001, p. 4).

Padioleau (1989) lembra que um dos problemas **é a percepção que os atores têm do sistema para regular**, cada ator constrói um campo cognitivo que contém um conjunto de informações que ele estima serem pertinentes.

O campo cognitivo é um filtro que seleciona algumas informações (a da expansão acontecer no âmbito público, a da educação ser um direito e por isso ser pública) e bloqueiam outras (a da expansão do ensino superior público acontecer nas Universidades públicas), desta forma o desafio é operar num marco operativo em que a decisão seja possível e não bloqueie informações indispensáveis: realmente, esses atores que saem do ensino médio querem ingressar no ensino superior? É, realmente, impossível expandir via universidade pública o ensino superior público como em outros países?

O item número 3 do documento em análise trata do que se denomina como ‘construção do futuro’, cuja ênfase se direciona ao aporte dado pela LDB/96 ao possibilitar a diversificar a formação após o ensino médio por meio “dos cursos de graduação tradicionais, seja lançando mão de cursos com outras finalidades, como os cursos técnicos, tecnológicos e a nova modalidade de cursos sequenciais de formação específica ou de complementação de estudos” (CRUESP, 2001, p. 5).

O CRUESP sinaliza mais uma vez a preocupação de que as universidades públicas estaduais percam a “feição atual de cursos verticalizados” (CRUESP, 2001, p. 5) caso passem por uma ampliação desmedida de seus cursos de graduação, porque se a universidade continuará priorizando a pesquisa, então o crescimento deve ser contido, que não ultrapasse 5% de vagas ao ano em cada uma destas.

Portanto, da expansão devem se encarregar outras instituições e a universidade apenas coordena o processo. Mas também ressaltam que a elaboração deste documento era algo inovador para a época, pois era proposto “pela primeira vez na história do Estado, uma política de expansão conjunta e que contemple diferentes alternativas [...] para garantir uma maior participação do ensino superior público na formação dos cidadãos paulistas” (CRUESP, 2001, p. 5).

O texto ainda cita uma formação mais rápida, configura novas opções, atende à demanda social e às expectativas de muitos jovens. Aqui é importante perguntar-se: que dados primários foram coletados e analisados e trazem como evidência do campo que a formação mais rápida atende às expectativas dos mais jovens? Da forma como esta informação é apresentada remete ao senso comum.

Como afirma Muller (2002) constrói-se uma representação, uma imagem da realidade, e este passa a ser o referencial da pesquisa. Relembrando ainda que Muller (2002) aclara que a elaboração do referencial da política é uma operação de decodificação do real, que busca um mínimo de coerência para se constituir num referencial unificado, construído a partir dos desejos, dos aspectos culturais, os algoritmos (aquela sequência finita de instruções para se solucionar um problema, expressões textuais das etapas da resolução do problema).

A partir da proposta de Muller (2002), poderia ter-se como algoritmo na proposta apresentada pela comissão ao CRUESP:

- a) **Problema:** Com a universalização do ensino médio no estado de São Paulo, nos próximos anos haverá aproximadamente 500 mil alunos por ano demandando por ensino superior, mas a possibilidade de absorção é de apenas 10% desses jovens no sistema estadual de ensino público atual.
- b) **Solução:** Expandir via cursos sequenciais e básicos usando infraestrutura física disponível e criando institutos isolados e apoiando os cursos profissionalizantes de nível superior.

Outro interrogante que surge: há outras possibilidades de decodificação do problema? Como ficaria a formação do algoritmo para essas outras possibilidades? Em nenhum momento se traça uma recodificação do real caso a expansão acontecesse via cursos superiores de tecnologia.

Como diz Muller (2002) o problema é um constructo social, e para ele são delineadas possíveis soluções apropriadas. Nota-se também duas dimensões fundamentais no ciclo de formação da agenda e da formulação da política: a dimensão intelectual e a do poder que são citadas por Muller (2002) e dentro da tipologia esses mediadores (denominação dada por Muller aos atores) são a elite administrativa, ou seja, os produtores do referencial global e combinam a lógica gerencial com a legitimidade política, são eles os intelectuais (modelo de Gramsci (1982)), os que terão a função de fazer e reconhecer-se como verdadeira a visão de mundo criada à maioria dos atores do setor, que não participaram do processo e não terão direito a opinar sobre o tema a ponto de serem ouvidos e de terem suas contribuições validadas.

O próximo item do documento (número 4) apresenta um detalhamento das análises das alternativas. No limite desta pesquisa analisa-se o subitem 4.1.3 sobre como se daria o apoio aos ‘cursos profissionalizantes de nível superior’.

Quadro 7 – Análise de conteúdo do item “Análise das Alternativas”

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto
Análise das alternativas	Projeto acadêmico	Incremento da educação superior	Apoio aos cursos profissionalizantes de nível superior	Nas FATECs [...] oferecimento de 600 vagas semestrais nos cursos profissionalizantes de nível superior , perfazendo o total de 3.600 vagas após a implantação total. [...] lugares disponíveis ainda existentes poderiam ser destinados a cursos profissionalizantes de nível superior (Tecnólogos), curso [superior] de Tecnologia sob a responsabilidade do Centro Paula Souza.

Fonte: Elaborado pela autora (2015) a partir do documento Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior (CRUESP, 2001).

No que tange ao Centro Paula Souza (ver quadro 7) o estudo realizado pelo prof. Dr. Alfredo Colenci Jr. indicava o oferecimento de 600 vagas semestrais nas FATECs, perfazendo um total de 3600 vagas até o final do período da implantação (estimava-se um período de 3 anos para o término desta meta) (CRUESP, 2001).

O preenchimento das vagas, num primeiro momento, se daria por meio de cursos já ministrados e com a possibilidade de abertura de novos “cursos [superiores] de tecnologia” (CRUESP, 2001, p. 7). Caso nos *campi* ainda houvessem vagas disponíveis após o final da expansão num período previsto para dez anos, tais espaços poderiam ser destinados a “cursos profissionalizantes (tecnólogos)” (CRUESP, 2001, p. 7) que ficariam sob a responsabilidade do Centro Paula Souza.

Estes trechos em destaque podem ser analisados com o suporte do que a autora Grémion (1979) denomina como ‘meio decisional central’ (como o espaço onde se elaboram as políticas públicas). Este termo é recuperado na proposta de análise de

política pública de Muller (2002) que o complementa como sendo aquele espaço que coloca em evidência alguns indivíduos que representam a determinados interesses e que auxiliarão no processo de legitimação da política.

Como afirmam Jobert e Muller (1987) dentro da própria estrutura de rede há tendência à fragmentação, à formação de clãs, dali vem a lógica clientelista que se sobrepõe à lógica corporativa; é possível afirmar também que essa lógica cria e apoia a própria precariedade do setor.

Neste caso os atores que representam o setor universidade desenham uma proposta que vai colaborar com a precariedade de outro setor: o dos cursos sequenciais e básicos e dos cursos profissionalizantes de ensino superior e dos docentes⁴⁸.

A precariedade também se afirma ao citar incorretamente o nome da instituição de ‘cursos profissionalizantes de nível superior’ e da própria denominação dos cursos superiores de tecnologia. Assuntos estes que mais tarde o prof. Ângelo Luiz Cortelazzo (2012) explorará no texto denominado Natureza dos Cursos Superiores de Tecnologia, já como Coordenador do Ensino Superior no Centro Paula Souza.

Resgatando o processo de construção das políticas públicas problematizado por Muller (2002) ao pensar nos territórios, o autor evidencia que o conceito de políticas públicas é inseparável do conceito de setorialização, porque é a partir da representação da sociedade como um conjunto de setores que se desenvolveu o *management* público.

Os atores que estão na base da educação tecnológica pública no Estado de São Paulo ao ler a proposta podem até ter a imagem de que há uma escala de superioridade entre os que propõem a política e seus receptores, mas Muller (2002) aponta que a crise da setorialidade tem como principal indício a perda da eficácia nos modelos de negociação baseados em uma representação corporativista dos interesses, numa busca por novas formas de proximidade, por outro lado também é acompanhada

⁴⁸ O documento ainda aponta para a precariedade do docente na tentativa de não ter custos adicionais com aposentadorias: "O mercado indica que um valor de R\$ 37,50 por hora para o salário docente seria suficientemente adequado para atrair interessados de bom nível acadêmico e competência: num regime de 20 horas semanais, o salário mensal seria de R\$ 3.500,00, sendo até o dobro a remuneração pelo regime de 40 horas semanais. A opção pelo professor **celetista** para ministrar os cursos sequenciais e básicos **parece a preferível**, conquanto de início um pouco dispendiosa, tendo em vista **não ter custos adicionais com aposentadorias**. Além disso, como a presente proposta de expansão se baseia na disseminação das vagas e não na concentração, algumas disciplinas, de menor carga horária, ou o número de turmas, formariam uma equação difícil de ser resolvida de forma eficiente num regime estatutário em RTP, RTC ou RDIDP" (CRUESP, 2001, p. 9).

por uma renovação de políticas públicas locais, mesmo que sejam essas verticalizadas e elitizadas.

Muller (2002) ainda cita a Schmitter (1974) quando trata do tema do corporativismo, sendo este um sistema de representação limitado por categorias não competitivas, reconhecidas e aprovadas, até criadas pelo Estado garantindo a estes um monopólio de representação, em troca da seleção de líderes, articulação de demandas e interesses, evidenciando ainda que na mediação social o acesso a postos de elaboração de políticas públicas é cada vez mais estratégico.

Por isso que Muller (2002) aclara que no processo de busca por novas proximidades o que se identifica é a existência de um *continuum* indispensável entre cidadãos e o Estado: estes primeiros se sentem debilitados, por isso a luta pelo ressurgimento do local, que atualmente aparece como um local potencial para dar nova coerência à setorialidade e superar os efeitos perversos do corporativismo, porque é no local que podem ser reconstruídas as relações de proximidade: o local aparece como um espaço onde a exigência de racionalidade pode se reconciliar com a exigência de proximidade.

O resumo geral da expansão alocado na página 8 do documento do CRUESP (2001) traz apenas dados quantitativos para a expansão nas universidades públicas estaduais, na criação de cursos sequenciais e básicos, no apoio aos cursos profissionalizantes, formação de professores e uso de novas tecnologias, como mostra o quadro 8 a seguir:

Quadro 8 – Resumo geral da expansão

Item	Novas vagas	Novas matrículas	Tempo necessário	% de crescimento
Incremento da expansão das universidades	4.145	20.730	10 anos	26%
Criação de cursos sequenciais e básicos	47.000	94.000	3 anos	118%
Apoio aos cursos profissionalizantes de nível superior	600	3.600	3 anos	4,5%
Formação de professores para o ensino básico	5.000	15.000	3 anos	19%
Utilização de novas tecnologias	A determinar	-	-	-
TOTAL GERAL	56.745	133.300	-	167%

Fonte: Reprodução de tabela do documento CRUESP (2001, p. 8).

Tanto o resumo geral da expansão, quanto a estimativa de recursos financeiros (que pode ser consultada nas páginas 9 e 10 do documento no anexo A) é baseada no modelo positivista de análise de política que foi introduzido por Lasswell na década de 1950 e que tinha como finalidade a união de diversas ciências, pois ele acreditava que o conhecimento aplicável (vindo de dados quantitativos) melhoraria substancialmente o desempenho administrativo e a ação governamental do Estado (LASSWELL, 1956).

Peter deLeon (1997) ainda reconhece que Lasswell fez um grande esforço intelectual para apresentar uma proposta que ajudasse a melhorar a qualidade das ações e políticas dos governos, entregando aos mesmos, informações mais confiáveis que pudessem colaborar com a gestão e uso adequado dos recursos públicos.

Em síntese, Lasswell (1971, 1993a, 1993b) defendia a ideia de que sempre haveria problemas no momento de se desenhar e avaliar programas ou políticas, por isso um sistema de inteligência era tão necessário no momento de se coletar, processar, entregar e disseminar dados e informações confiáveis; neste sentido as ciências naturais e sociais deveriam intervir com o propósito de orientar as metas e as decisões que quisessem resolver esses problemas, ou seja, seria necessária a interação entre teoria e prática.

Lasswell definia a política pública como “decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (SOUZA, 2006, p. 24).

A proposta de Muller mostra os limites das análises sistêmicas desde Lasswell. Para este autor no século XXI o campo de análise de política pública é necessariamente pluridisciplinar, pois precisa buscar apreender as transformações do papel e do lugar do Estado (SILVA, 2012) nas sociedades denominadas por ele como complexas e modernas.

Analisando o final do documento, que trará ainda uma proposta de modelo organizacional com traços burocráticos. Ao refletir sobre a burocracia Pierre Muller (2002) pergunta-se se as sociedades industriais podem prescindir do Estado e a resposta, recuperando a Max Weber (2006), seria: **não**, pois foi Habermas (2012a, 2012b) que, comentando a obra de Weber, sinalizou que, para este autor, a burocratização é o fenômeno essencial para se entender as sociedades modernas (sociedades de organizações), e é uma forma social fundamentada na organização racional dos meios

em função dos fins. Muller (2002) afirma que este conceito esconde o que ele denomina de ‘revolução conceitual’ e que explica a eficácia das sociedades industriais se comparada à das sociedades tradicionais.

Para Muller (2002) a administração fundamentada em tais princípios é mais eficaz porque alcança reconhecidos níveis de ‘calculabilidade’ nos resultados, e uma decisão é implementada ‘sin ódio ni pasión’ (2002, p. 33) verticalmente, na tentativa de eliminar a incertidão ligada ao comportamento humano (pensamento presente também nas obras de Lasswell).

Em síntese, é o caráter impessoal, desumanizado e rotineiro da burocracia que explica a sua eficácia social, tanto para proveito do governante quanto do empresário, mas a perfeição de tal ferramenta é difícil de ser controlada por parte do governante, porque o formalismo e a impessoalidade da burocracia trazem o que o autor chama de ‘germe da negação’ de sua eficácia (MULLER, 2002).

Nas considerações finais (que serão analisadas no quadro a seguir) há falta de dados sobre a população a ser atendida, sobre as necessidades das escolas que os receberão ademais de pensar financeiramente na contratação de docentes e administrativos e nos custos com construção e aluno/ano. Há falta de dados qualitativos que validem os dados quantitativos apresentados, ou seja, aponta-se para a necessidade de abrir novas unidades em cidades populosas do interior: quais seriam, qual o diagnóstico local?

O documento aponta para a necessidade de que seja constituído um Grupo Executivo para o ‘refinamento’ dos dados, subdivididos em: área acadêmica, financeira e técnica. Mas sem esses dados que são primordiais como se chegou aos dados quantitativos apresentados?

Quadro 9 – Análise de conteúdo das Considerações Finais

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto
Considerações finais	Modelo para a expansão significativa	Novas modalidades educacionais	Viabilidade da expansão	Esta proposta altera significativamente a participação pública, com um custo/aluno bastante menor , e que pode ser feita de forma modular .

Fonte: Elaborado pela autora (2015) a partir do documento Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior (CRUESP, 2001).

Os dados em destaque no quadro anterior sinalizam uma atitude de *management* público advindo de situações complexas. Sobre esse assunto (o de minuciar dados levantados de maneira emergencial), Muller (2002) recupera a Philippe Hussenot (1983), pois este autor destaca que o *management* público é um conjunto de métodos racionais⁴⁹ ao serviço dos decisores dos órgãos públicos.

A função do *management* público é reforçar a imagem da racionalidade e da modernidade da administração, ou seja, uma nova representação do papel do Estado na sociedade.

Para Muller (2002) a linguagem do *managerial* se refere à administração como a gestão que lida com a complexidade do mundo e dá ênfase a que o fundamento intelectual dessa lógica seja a análise em forma de **sistema**, brindando ferramentas capazes de construir a linguagem da complexidade e, com isso, dominar a tal complexidade contemporânea, por este motivo, se transforma no modo de pensamento de uma sociedade complexa e o *management* público é a linguagem do Estado neste tipo de sociedade.

Portanto, qualquer política pode se descompor em três processos fundamentais: na tentativa de controlar a posição, o eixo e a função do setor considerado, em relação com a sociedade global ou outros setores; ou a relação global-setorial não se transformará em objeto de intervenção pública se não for em função da imagem que os demais atores tem desta; determinar qual o setor ou grupos de atores que se encarregarão da operação de construção ou transformação do referencial de uma política pública. (MULLER, 2002)

Neste sentido o pesquisador precisa compreender a gênese das políticas públicas refletindo sobre a burocracia, teoria da organização e o *management public*, para ter uma base intelectual (MULLER, 2002). Como o problema é dinâmico, dinâmicas também são as sequências dos ciclos da política, que deixam de ser pensadas como sequências sucessivas no modelo de Lasswell para sequências paralelas, trazendo interação entre os mesmos, retroalimentando-se, modificando-se continuamente (SILVA, 2012).

⁴⁹ Incluindo métodos modernos de gestão, para alcançar a modernização da gestão pública, com a utilização de ferramentas de apoio ao processo de decisão, com a sistematização de tarefas e procedimentos administrativos e veiculação de propaganda ou publicidade para se comunicar com o público, tratando das especificidades da gestão pública em comparação com a empresa privada.

Como já foi citado anteriormente nem todos os problemas elencados pelos diversos atores da sociedade, em seus respectivos setores, entram para a agenda de governo, tampouco todos os que entram ganham relevância ou prioridade (VILLANUEVA, 1993b). Portanto, a formação da agenda de governo evidencia qual é a estrutura de poder que domina efetivamente a construção e a formulação da política (MULLER, 2002).

Em 2002 o documento da expansão criado pelo CRUESP foi apresentado na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Naquele momento tal documento recebeu críticas da comunidade acadêmica (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2002) e não foi aceito por docentes, alunos e pelo SINTEPS, mas foi executado pelo Governador, em forma de política de governo; sai do ciclo da fixação da agenda e análise da questão, cujo documento final terminou sendo a elaboração da política e passa-se para o ciclo da implementação (que não é o foco desta pesquisa).

Villanueva (1993b) destaca ainda que a mais importante das decisões de um governo é a que envolve a eleição dos assuntos e prioridades de ação, ou seja, sua agenda, pois estas darão o tom e a direção de um determinado governo, e predeterminará os êxitos ou insucessos da ação governamental.

Pierre Muller (2002) sinaliza que há uma política pública quando a autoridade política local tenta, por meio de um plano coordenado de ação, modificar aspectos culturais, sociais ou econômicos dos atores sociais, dentro de uma lógica setorial.

3.2.2 Análise de conteúdo do documento Plano Diretor para o ensino Superior no Estado de São Paulo

Em 2005 venceu o prazo da proposta de expansão para cinco anos, que constava no documento elaborado pelo CRUESP em 2001, e foi montado um Comitê de Ciência e Tecnologia (CONCITE), via proposta da, então, Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico (SCTDE) para a construção do Plano Diretor para Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo, que contou com apoio da Fapesp e Finep; o mesmo foi concretizado com a

publicação do Decreto Estadual nº 49.829, de 25 de julho de 2005 (SÃO PAULO, 2005) e tido como um documento inédito no Brasil (PEDROSA, 2010).

Este documento traça metas para o período 2006-2020. O texto elaborado por Pedrosa (2010) (pode ser consultado na íntegra no anexo B) traz dados importantes sobre o processo de construção deste documento. Naquele momento o CONCITE tinha como objetivos “abordar e propor medidas referentes a: demanda, acesso, natureza organizacional e administrativa, custos e seu financiamento, inovação e competitividade” e o documento final tinha como objetivo “[...] [planejar] uma expansão significativa do sistema público de ensino superior [no Estado]” (PEDROSA, 2010, p. 11).

O documento citado anteriormente primeiramente introduz o assunto em pauta, destacando que a educação é essencial para se alcançar o desenvolvimento econômico do país e para o desenvolvimento profissional, entre outros benefícios. E também chama a atenção para que o fato de que o Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo (doravante Plano Diretor) foi elaborado no período 2005-2006, com apoio e iniciativa de Carlos Henrique de Brito Cruz, que era o reitor da Unicamp, pela necessidade que havia de se traçar um plano estratégico de longo prazo para o ensino superior estadual.

Em seguida o autor introduz a temática com um breve histórico do ensino superior público no estado de São Paulo e faz ainda uma avaliação do primeiro período da expansão no período 2001-2006, apontando que esses dados foram fundamentais para a construção do Plano Diretor em questão (esta parte do artigo não será analisada nesta etapa da pesquisa, mas pode ser consultada no anexo B).

Nesta nova fase de análise da questão e consolidação do tema presente na agenda governamental desde 2001, e que permanecerá ainda até 2020, é importante se reformular a política, analisando, avaliando e repensando a ação estratégica (PEDROSA, 2010).

Novamente ao se traçar a análise de conteúdo, agora com um texto elaborado por outro mediador da política, nota-se ainda uma reafirmação da universidade paulista pública como um setor, que volta à cena para traçar um planejamento estratégico.

Este setor, que já não se sente ameaçado com a expansão e reafirma suas características, agora já consolidadas, reconhece o outro setor, no qual a expansão

intensa aconteceu (Centro Paula Souza), numa análise quantitativa com dados exitosos do plano de expansão anterior, mas novamente sem uma avaliação ou análise parcial dos problemas advindos da implementação de novas unidades. Ou seja, o mais importante naquela fase foi reconhecer o mérito da expansão e não as dificuldades que algumas unidades já enfrentavam.

Recupera-se a Villanueva (1993a) e Muller (2002), quando os autores afirmam que muitas vezes uma ação é a decisão de não agir, no quadro 9 é visível que a ação não aconteceu via a criação de cursos sequenciais e básicos, as razões até o presente momento da pesquisa são desconhecidos, mesmo o ator que desenvolve o texto de análise desconhece o motivo da mudança de curso da ação (AGUILAR, 2014), o que mostra a imprevisibilidade da política citada por Souza (1984).

Nesta fase da análise de conteúdo e suas fundamentações traz-se também as contribuições de Oszlak e O'Donnell (1981) para a reflexão sobre o Estado e suas políticas estatais, desenhando um processo para a investigação e análise das mesmas. Para estes autores a expansão do controle estadual sobre os diversos setores sociais, no qual o corporativismo é uma manifestação central, mas não é a única, acabou colaborando com a criação de núcleos tecnoburocráticos com crescente autoridade interna e externa ao Estado, numa perspectiva que privilegia excessivamente a acumulação de poder em um 'centro', que pode ser identificado como avanços no desenvolvimento político e democrático, como a constituição de um Comitê Executivo, cuja maior parte dos membros de tal comitê assinam lista de apoio à candidatura de governantes do PSDB (tais listas podem ser consultadas na internet) (ESTADÃO, 2014).

Em 2007, ano em que o documento final do Plano Diretor foi publicado em evento do PSDB, Abílio Baeta Neves (professor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul) afirmou que:

Não há o menor sentido em se fazer de toda instituição uma universidade [...]. A diferenciação como estratégia de massificação não deve deixar de lado a formação de uma elite acadêmica, apta a impulsionar o desenvolvimento científico e tecnológico do país (PSDB, 2007).

E no mesmo evento Carlos Henrique de Brito Cruz, (que em 2005 era reitor da UNICAMP, que em 2006 representava a SCTDE, e que em 2007 estava à frente da diretoria da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)),

defendeu o “aumento dos investimentos no ensino superior e que era preciso aumentar o percentual de alunos no sistema público de ensino, especialmente em cursos de curta duração geridos pelos estados” (PSDB, 2007) até porque “com base em dados sobre acessos dos mais pobres ao ensino superior, que o ensino superior público dá mais oportunidades à população de baixa renda do que o ensino privado” (PSDB, 2007).

Ainda no mesmo evento os professores Abílio Baeta e Simon Schwartzmann defenderam a cobrança de mensalidade nas instituições de ensino superior da rede federal, mas a ideia foi rebatida como inviável porque significaria uma taxa de arrecadação muito baixa e o próprio governador José Serra também se mostrou contrário à proposta, porque isso ainda traria um custo administrativo alto e porque “Aposto que se aumentar em 10% o orçamento do ensino superior no ano que vem a produtividade das instituições vai ser a mesma” (PSDB, 2007). Resgatando a Muller (2002) mais uma vez a lógica *managerial* trouxe racionalidade à gestão.

Quadro 10 – Plano Diretor - processo de estruturação e trabalhos iniciais

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto
Plano Diretor – processo de estruturação e trabalhos iniciais	Conjuntura	Finalização do prazo do documento da expansão proposto pelo CRUESP em 2001	Registro do início da proposta de se construir um plano diretor	Horizonte de execução até 2020, com metas para o Ensino Superior de São Paulo atingir a maturidade preservando-se e consolidando-se a qualidade das universidades estaduais e tratando o Ensino Superior existente como um sistema integrado, incluindo-se o setor privado.

Fonte: Elaborado pela autora (2015) a partir do documento Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo (PEDROSA, 2010).

A novidade é que nos trabalhos iniciais do Plano Diretor já se começa a pensar no sistema de ensino superior como algo que deve ser integrado, incluindo-se o sistema privado. A preocupação agora é chegar à maturidade, sem deixar de lado a necessidade de preservar e consolidar a qualidade das três universidades estaduais paulistas. Volta aqui a temática da setorialidade presente na obra de Muller (2002). As medidas solicitadas pelo governador à este Comitê Executivo avançam se comparados às tarefas daquele encarregado de montar o relatório da expansão em 2001: além da demanda precisam pensar não apenas no acesso a vagas, custos e natureza organizacional, mas na inclusão social, na inovação e na competitividade.

Ainda pensando na setorialidade da universidade pública, outro trecho do documento aponta para o fato de que na primeira reunião de trabalho era preciso estabelecer que:

[...] o Plano Diretor deveria servir ao **propósito de solidificar o papel fundamental das três universidades paulistas, garantindo condições institucionais para que se desenvolvessem segundo as características das melhores universidades (de pesquisa) existentes no plano mundial** [grifo nosso] (PEDROSA, 2010, p. 46).

Como sinaliza Aguilar (2014a) num contexto de globalização, é impossível desenvolver uma política pública desconectada das cobranças para atingir indicadores estipulados por organismos internacionais e nacionais.

Nos estudos desenvolvidos pelos grupos de trabalho destacam-se análises elaboradas para a pós-graduação, formação de pessoal técnico e avaliação. As análises para as novas formas de acesso ao ensino superior e inclusão social e atividades de extensão por necessitarem de estudos mais aprofundados.

Como sinalizam Oszlak e O'Donnell (1981) a primeira parte dos trabalhos do Comitê Executivo mostram um desenho que não foge daqueles das políticas estatais de controle-exclusão do setor popular, via benefícios diferenciais de inserção social e direito ao trabalho via educação pública, diferenciada dos cursos tradicionais da elite acadêmica, sem descuidar a pesquisa.

Na etapa seguinte do texto Pedrosa (2010) apresenta as principais propostas do Plano Diretor. No quadro a seguir destacam-se as que se relacionam à EPTG. O último intuito elencado no documento é que se deveria “contribuir para intensificar a **inclusão dos segmentos menos favorecidos da população à educação superior**, tanto pela expansão do sistema como por **políticas específicas para esses grupos**” (PEDROSA, 2010, p. 13).

O interrogante que surge a partir desta afirmação é: os menos favorecidos foram, realmente, incluídos ao ensino superior com as propostas de expansão do Plano Diretor?

Quadro 11 –Propostas do Plano Diretor

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto
Propostas do Plano Diretor	Principais análises e recomendações	Relatório Final do Plano Diretor	Novas metas para a expansão	<p>Na esfera estadual, caberia papel fundamental nesse processo ao ensino profissional e tecnológico, representado pelo sistema das Fatecs. Deveria cobrir todo o estado de São Paulo, atingindo 54 unidades e cerca de 180 mil alunos matriculados em 2020.</p> <p>O sistema de Fatecs permaneceria sob a coordenação do CEETEPS, que poderia vir a adquirir autonomia administrativa Sua missão primordial seria a formação de graduação tecnológica e profissional, com cursos de três anos de duração. Poderia desenvolver pesquisa e pós-graduação, neste caso até o nível de mestrado, sempre com foco profissionalizante. Poderia desenvolver programas de doutorado em casos excepcionais, em parceria com programas das universidades estaduais.</p>
			Expansão da graduação presencial	<p>O sistema de Fatecs seria o foco da ação de expansão no âmbito estadual, com crescimento significativo tanto no número de unidades quanto no de matriculados, assim como na variedade da oferta de cursos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2015) a partir do documento Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo (PEDROSA, 2010).

Nesta fase de construção do Plano Diretor já se tem a superintendente do Centro Paula Souza, a prof. Laura Laganá, participando do Comitê Executivo. Outros

interrogantes surgiram a partir do momento que se teve ciência da presença da autoridade máxima do Centro Paula Souza como partícipe no processo de construção desse Plano Diretor: se já havia uma meta de que em 2010 o número de unidades chegaria a 52, porque um projeto de 54 unidades até 2020? Com base em que cálculos e mapeamento foi traçado este índice para a expansão? Se eram 54 unidades até 2020, porque continuou-se a expansão denominada como ‘desenfreada’ por aqueles que trabalham na instituição, até o presente momento, com a proposta de se chegar a 80 unidades até o final de 2017? Será que a expansão continuará até 2020?

Ângelo Cortelazzo, já responsável pela Assessoria de Assuntos para o Ensino Superior (AESU), na Revista do Centro Paula Souza, em setembro de 2007, publicava que:

[...] a expansão anunciada dos cursos oferecidos pelas Faculdades de Tecnologia (FATECs) do Centro Paula Souza vem em boa hora e representará, sem dúvida, aumento na oferta desse ensino em escolas gratuitas e de qualidade, mantendo-se um referencial público para a qualidade desses cursos e contribuindo para o desenvolvimento de nosso Estado de forma socialmente mais justa. (CORTELAZZO, 2007, p. 7).

Nesta mesma edição da revista institucional a Diretora Superintendente, prof. Laura Laganá, afirma que:

Ampliar o acesso à educação pública de qualidade e promover uma formação profissional voltada para o desenvolvimento econômico e social são compromissos do governo do Estado de São Paulo. São também **projetos ambiciosos**, porém **executáveis com sucesso** a partir de uma estratégia de **ação sustentável**. Essa é a base do plano de expansão que deverá dobrar o número de Fatecs e de matrículas nas Etecs, até 2010. Para atingir essa meta, o Centro Paula Souza vai aumentar a capacidade de suas unidades e abrigar novas escolas e faculdades, **sem abrir mão da qualidade de ensino** – atestada por indicadores como o alto índice de empregabilidade dos técnicos e dos tecnólogos recém-formados e pelo excelente desempenho de nossos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Algumas escolas já começam a ser criadas e muitas outras virão, em **parceria com prefeituras e empresas**, visando atender as necessidades de qualificação profissional nos diferentes setores produtivos [...]. (CENTRO PAULA SOUZA, 2007, p. 1).

No recorte proposto para esta pesquisa não se analisa o ciclo de implementação, mas neste processo de reformulação da política da expansão o Centro Paula Souza já vinha passando por uma expansão sem precedentes, então a diretora superintendente já tinha acesso às reclamações das unidades, via SINTEPS, ver Lima (2008), sobre a falta de funcionários administrativos, baixos ingressos o que dificultava

a contratação de professores, problemas de infraestrutura, entre outros. Em documentos oficiais aparece a informação de que a expansão acontecia em parceria com as prefeituras, empresas e até organizações não-governamentais, o que traz um caráter de precariedade da expansão por causa da dependência de outro órgão que pode não cumprir com sua parte do acordo.

Já na edição de janeiro de 2007 a Revista do Centro Paula Souza traz duas informações importantes que ajudam a fundamentar a análise de conteúdo dos trechos do quadro 11 que sinalizam a expansão do ensino superior via cursos superiores de tecnologia a cargo do Centro Paula Souza.

A primeira contribuição é dada por Maria Helena Guimarães de Castro, que foi Secretária Estadual de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, em 2006, e que comenta sobre como São Paulo se preparava para alcançar as metas dos Objetivos do Milênio, período 2000-2015, naquela ocasião ela afirmou que “a expectativa é de que programas como esses, aliados à **vigorosa expansão** de escolas técnicas, faculdades de tecnologia e do ensino superior público alterem a tendência observada na década passada [...]” (CENTRO PAULA SOUZA, 2007, p. 5).

O segundo trecho é institucional sobre o fato das Fatecs estarem em destaque no Plano Diretor do Ensino Superior cujas afirmações atestam que: “estabelecer metas e apontar meios e condições para promover a expansão **qualificada** do ensino superior público do Estado de São Paulo, **dentro da visão do desenvolvimento sustentável** [grifo nosso]”. (CENTRO PAULA SOUZA, 2007, p. 6). Esta é uma informação novedosa, porque o documento de Pedrosa (2010) em nenhum momento faz menção à que a expansão aconteça dentro de uma visão que privilegie o desenvolvimento sustentável.

A mesma reportagem traz outro trecho em que a diretora superintendente, prof. Laura Laganá, sinaliza que “a expansão das FATECs está **descrita no relatório inicial**, o que reforça a importância de participarmos pela primeira vez da elaboração de um Plano Diretor [grifo nosso]” (CENTRO PAULA SOUZA, 2007, p. 6) e depois o documento ainda traz o dado de que:

De 2001 a 2006, o número de faculdades de tecnologia do Centro Paula Souza triplicou. Passou de 9 para 29 e o número de vagas aumentou mais de 60%. De acordo com as projeções do estudo, o número de Fatecs deverá aumentar expressivamente até 2020, período abrangido pelo Plano Diretor (CENTRO PAULA SOUZA, 2007, p. 6).

Esses últimos trechos da Revista do Centro Paula Souza reforçam e fundamentam informações que já foram expostas anteriormente: não há como tirar da agenda governamental os planos fechados internacionalmente, que precisam ser cumpridos, como os Objetivos do Milênio, o que fundamenta a Relação Global-Setorial proposta por Muller (2002), quando o autor afirma que as relações globais chegam a se impor às setoriais.

E a fala da diretora superintendente da instituição corrobora que a expansão de 2001-2006 levou em conta as especificidades das FATECs para que acontecesse. É importante que a instituição possa dialogar e participar dos grupos de trabalho coordenados pelo CONCITE durante a construção do Plano Diretor.

Entretanto, como o cargo de diretor superintendente também é de confiança do governador, não se identifica no texto nada que seja uma objeção da instituição a este processo de expansão, ao contrário, é uma fala que enaltece as escolhas e o destino da instituição. Pensando ainda no desenvolvimento sustentável institucional: a agenda permite ‘enxergar’ a sustentabilidade da expansão?

As estratégias (as linhas gerais de ação) que são traçadas para o Centro Paula Souza e que constam no quadro 11, como o oferecimento de mestrado, desde que profissionalizante; doutorado em conjunto com outras universidades estaduais; autonomia administrativa, cursos de graduação tecnológica via EAD, são ações que se cumprem após o término do trabalho do CONCITE.

Também Oszlak e O’Donnell (1981) contribuem para fundamentar esses posicionamentos dos atores governamentais, ou seja, os mediadores (na proposta de Muller (2002)) ao teorizar sobre a complexidade dos conjuntos dos atores no momento de ‘atuar’ sobre certas questões, num ambiente em que os conflitos, as coalisões, a mobilização de recursos, os graus relativos de autonomia e de poder dos atores podem ser vistos em detalhe e suas sutilezas e complexidades nos levam a entender e repensar aspectos teóricos do Estado e da sociedade.

Já o quadro 12 a seguir traz informações sobre os desafios futuros do sistema de ensino superior público no estado de São Paulo no período 2007-2020, com destaque ao reconhecimento do papel das FATECs no processo de expansão do ensino superior no estado e de sua colaboração com o desenvolvimento econômico.

Quadro 12 –Desafios futuros do Sistema de Ensino Superior Público em São Paulo

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto
O Plano Diretor, o desenvolvimento recente e os desafios futuros do Sistema de Ensino Superior Público de São Paulo	Desafios	Mudança organizacional	Processo de elaboração do Plano Diretor e suas consequências	Reconhecimento do papel que as Fatecs vêm desempenhando, de forma crescente, no sistema, tanto do ponto de vista da expansão numérica, com a oferta de mais vagas para os jovens, como da sua importante função de formar pessoal em nível superior que possa colaborar de forma direta para o desenvolvimento dos diversos setores da economia estadual (e nacional), incluindo suas necessidades regionais.
			Tendências internacionais	São Paulo segue uma tendência internacional [...] países bem-sucedidos em termos de educação superior – tanto os que têm sistemas maduros, como Canadá e França, quanto os com expansões recentes vigorosas, como Chile e Coreia do Sul – têm forte presença de sistemas de educação superior profissionalizante, semelhantes ao das Fatecs.

Fonte: Elaborado pela autora (2015) a partir do documento Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo (PEDROSA, 2010).

Recuperando a legitimidade e reconhecimento do setor Centro Paula Souza (MULLER, 2002), o documento ainda faz menção ao fato de que o:

Sistema das Fatecs que legitima a ampliação do sistema em curso e se coaduna com as propostas do Plano Diretor está relacionado ao **desempenho dos graduados nos cursos oferecidos, que vêm obtendo chances profissionais crescentes, com bons salários. [...]** e a **empregabilidade desse grupo é pelo menos igual à dos jovens que têm formação superior tradicional** (PEDROSA, 2010, p. 19).

Outro aspecto importante nesta fase final de análise cognitiva é apontar uma falha que se identificou na tipologia dos mediadores proposta por Muller (2010). Em nenhum momento o autor reconhece os atores sociais que estão na base como mediadores, pois para ele devido às lutas travadas nos setores os ‘oprimidos pela política’ não conseguiriam ser mediadores dentro do setor. Os dados da instituição mostram que os ‘oprimidos do setor’, professores, administrativos, gestores e alunos, desde 2000 vêm traçando estratégias e táticas de sobrevivência das unidades.

Muller (2010) afirma que em função do recurso social que dominam e de sua legitimidade, estes mediadores seriam: profissionais (representantes dos grupos sociais estruturados ao redor de uma função ou ofício, com capacidade para definir as condições do exercício da profissão, inserem reivindicações próprias da sua profissão, espaço político ou intelectual mais amplo, as atividades levam a um processo circular, porque em determinado momento um grupo é dominante no setor e mantém esta relação causal); elites administrativas (são um esboço da elite dominante, entre eles encontra-se com frequência, produtores de referencial global); políticos eleitos popularmente (tem a tarefa de articular entre si os referenciais produzidos pela elite administrativa que produz imagens cognitivas verdadeiramente novas).

Já como fechamento do desfecho do Plano Diretor recuperando tanto à Oszlak e O’Donnell (1981) como a Muller (2002) e Villanueva (1993b) nenhuma sociedade possui a capacidade nem os recursos para atender de forma plena a toda a sua lista de necessidades e demandas dos atores sociais, por isso somente algumas problemáticas no sentido de luta de interesses e poder terão a possibilidade de se incorporar à agenda pública e ser implementada.

Pensando ainda na micro dimensão de análise é importante resgatar a contribuição de van Horn e van Meter (1993d, p. 97-98) que colocam ênfase na imperfeita correspondência que existe entre as políticas adotadas e os serviços realmente oferecidos, num modelo em que:

[...] las demandas y recursos que los estímulos del ambiente trasladan a quienes elaboran las políticas [...] un proceso de transformación de las demandas y los recursos en políticas públicas, que incluye también las estructuras formales y los procedimientos gubernamentales [...] las políticas que representan las metas formales, las intenciones o las declaraciones de los funcionarios gubernamentales [...] los resultados de la política tal y como en realidad se ofrecen al público.

Oszlak e O'Donnell (1981) afirmam que toda questão socialmente problematizada, atravessa um ciclo vital que se inicia com a sua problematização até chegar à resolução.

No decorrer do caminho diferentes atores afetados de forma positiva ou negativamente pelo surgimento e desenvolvimento da questão tomaram posição e são os comportamentos presentes nessas etapas que tendem a modificar o mapa das relações sociais e o universo de problemas presentes na arena política (VILLANUEVA, 1993a) e o Estado assume sua posição frente a tal demanda, como pode ser analisado durante a análise de conteúdo de ambos os documentos.

No segundo documento fica evidente a presença do Estado e a intenção de resolver a questão. Mas também há as ações e as omissões (OSZLAK; O'DONNELL, 1981) nos processos de intervenção do Estado, momento de estabelecer as conexões causais e os efeitos identificados, por isso as políticas são os 'nós' do processo social, numa sequência de interações.

E neste processo o Estado não é passivo e nem irrelevante, ao contrário, este se importa com a tomada de decisão e o faz tendo ao seu redor mediadores que tecem boa parte das interações de cada parte do processo, verticalizando o que lhe parecer mais conveniente e horizontalizando outras questões possíveis de assim o serem (OSZLAK; O'DONNELL, 1981).

Neste contexto a estrutura social não se distancia da agenda, apenas espera o tempo suficiente para compreendê-lo, descrevê-lo, estudá-lo e, eventualmente, explicá-lo ou analisá-lo (OSZLAK; O'DONNELL, 1981), como no caso desta pesquisa.

Outro fato importante é que de acordo com Palladino (2012, p. 62) "A partir de 2005 o governo federal decide marcar sua presença no Estado de São Paulo ampliando a Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica; começa a 1ª. fase da expansão com a criação de diversos *campi* no Estado". Será que aqueles que construíam o Plano Diretor e os governadores do período tinham conhecimento da expansão que já havia sido anunciada na esfera federal da sua Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica via Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) num primeiro momento e, num segundo momento, via Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)?

Até 2002, haviam sido construídas no Brasil 140 escolas técnicas federais. Porém, em 2005, o governo federal anunciou o lançamento de um ambicioso plano de expansão, que pretende ao seu final, em 2010, ter mais que dobrado esse número. Segundo o Ministério da Educação (MEC), a rede federal de educação profissional conta hoje com 179 instituições de ensino. [...] A meta é chegar em 2010 com 354 escolas técnicas federais e 500 mil vagas. - A escolha dos municípios foi baseada em indicadores socioeconômicos e no conceito de cidades-pólo, para atender aos estados desprovidos dessa modalidade de ensino, além de periferias de grandes centros urbanos e municípios interioranos, distantes das metrópoles, com cursos articulados com as potencialidades locais de mercado de trabalho - informa o secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, Eliezer Moreira Pacheco (JORNAL DO SENADO, 2008).

Palladino (2012) evidencia por meio de mapas e figuras que foi no estado de São Paulo onde o Instituto Federal São Paulo (IFSP) mais cresceu, inclusive o Centro Paula Souza implantou unidades em cidades que já contavam com a presença da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica e vice-versa.

A partir de tal constatação surgem os seguintes interrogantes: Será que a partir de 2005 a expansão no estado de São Paulo tomou o formato de competição partidária? Nesses municípios em que há uma proximidade entre duas instituições públicas de perfil muito semelhantes: houve concorrência por aluno(a)s? Será que no processo de expansão houve um planejamento integrado entre governo federal e estadual para estudos que permitissem evidenciar a necessidade de as duas instituições estarem na localidade?

O trecho a seguir dá indícios de que uma comparação da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica no que se refere ao âmbito do estado de São Paulo é importante, principalmente por causa da seguinte informação: “O plano de expansão da Rede Federal foi lançado no início do governo Lula para execução em duas fases, Fase I de 2005 a 2007 e Fase II de 2007 a 2010 [...]” (PALLADINO, 2012, p. 90). Em outro trecho Palladino (2012) sinaliza que a expansão federal tem como objetivo cumprir as metas do Plano Nacional de Educação para o período.

A análise do texto de Pedrosa (2010) foi essencial para entender o processo de expansão das FATECs a partir de 2006. Continuam-se as pesquisas e contatos para ter acesso ao documento original.

A análise cognitiva ajuda a compreender e interpretar as ideias de quem planejou a expansão da educação superior no estado de São Paulo, em todo o processo é acentuada a luta dos setores em busca da defesa de seus interesses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação traz uma compilação e análise de dados que, talvez, muitos dos atores que trabalham na base da educação tecnológica não conheçam. Conhecer e entender como se entrelaçam as etapas de fixação da agenda com a própria elaboração da política, bem como ter acesso a estes documentos, ajuda-nos a entender as problemáticas com as quais convivemos diariamente em nossas unidades (FATECs).

Com a utilização da análise de conteúdo (BARDIN, 2000; CHAVES, 2002) e da análise cognitiva da política (MULLER, 2000, 2002, 2010) foi possível reconstruir os ciclos da política: fixação da agenda e análise da questão e entender como foi formulada a política de expansão para o ensino superior público do estado de São Paulo no período 2000-2007.

É evidente que o documento elaborado pelo CRUESP em 2001 foi implementado apenas substituindo as denominações cursos sequenciais e básicos por cursos superiores de tecnologia, com a da criação de novas FATECs.

Também é visível a superposição de etapas: este documento elaborado pelo CRUESP é ao mesmo tempo a análise do problema identificado e a formulação da política e será o documento utilizado na implementação e é a peça chave para a entrada do tema na agenda governamental. A partir desta constatação era impossível estudar o processo da política e optou-se por estudar os seus ciclos já encerrados.

O documento elaborado pelo CONCITE cumpre a função de repensar a agenda, reformular a política, já numa tarefa de planejamento estratégico de longo prazo (2006-2020). Ao mesmo tempo a equipe avaliou o período de vigência do documento elaborado pelo CRUESP e que teve validade no período 2001-2005 e também

reposicionou a expansão reconhecendo que deveria continuar via cursos superiores de tecnologia públicos nas FATECs.

O problema maior é que para as FATECs as metas estipuladas naquele documento já foram ultrapassadas em 2012, mas a expansão continua de forma ‘desenfreada’, como dizem os funcionários que trabalham na instituição, chegando a 65 unidades em 2016, quando a meta inicial era chegar a 54 unidades em 2020.

Desta forma validou-se a hipótese de que ao mudar a categoria de cursos os dados que constavam no planejamento inicial do CRUESP foram invalidados e os planos detalhados que são citados naquele documento como itens importantes a se realizar antes do início da expansão tampouco foram elaborados. Portanto a expansão aconteceu sem um planejamento, apenas há documentos de acompanhamento com atualização de demandas e status de entregas.

E as buscas realizadas no site da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo e na internet sinalizam que esta expansão tornou-se uma atividade eleitoreira, saímos da década de 1970 quando nenhuma cidade queria receber uma faculdade de tecnologia e chegamos a 2016 em que ter uma Fatec na cidade é possibilidade de conseguir e manter votos na época das eleições.

A partir do exposto é possível afirmar que o objetivo geral foi alcançado, pois logrou-se reconstruir como o tema entrou na agenda do governo e todos os desenlaces até o ano de 2007.

Neste sentido os objetivos específicos ajudaram a entrecruzar informações e a partir deles, com apoio da análise de conjuntura e estrutura (SOUZA, 1984) foi possível não apenas resgatar como surgiu a EPTG na França e seu processo de consolidação que, coincidentemente, se assemelha ao momento de tensão e conflitos que enfrentava o Brasil na década de 1960, quando a demanda por esta modalidade educativa aparece em documentos oficiais, mas também entender que a estrutura influencia a conjuntura, cuja mudança de cenários, acontecimentos e recortes temporais não impedem que traços culturais prevaleçam a longo prazo. Em ambas as situações estudadas o ambiente era ditatorial e a EPTG foi imposta.

Foi do sonho, do desejo e também imposição de Abreu Sodré que nasceu o Centro Paula Souza em 1969, que foi a primeira experiência de EPTG pública do Brasil e seus idealizadores depois contribuem com o governo federal no momento de criação dos CEFETs.

As quatro principais políticas escolhidas – que foram implementadas pelos gestores do Centro Paula Souza – marcam um diferencial nesta pesquisa. Como é dito no texto os gestores podem mudar o rumo da política e seu curso de ação. Mas nenhum autor entre os que foram consultados dizem que, como o Centro Paula Souza é a instituição responsável por implementar essas políticas de EPTG pública no estado de São Paulo, ela própria, enquanto instituição, também mudou a partir da implementação dessas políticas.

Os relatos daqueles que estavam na base da EPTG, na época em que cada lei foi sancionada, mostram como foi a criação do Centro Paula Souza, como a instituição foi idealizada e por quais pessoas. O tempo em que a instituição esteve vinculada à UNESP abrangeu conflitos e conquistas, assim como o processo de desvinculação, em uma época em que o Centro Paula Souza já era o gestor das Escolas Técnicas Estaduais, outro assunto que mudaria ‘a cara’ da instituição, bem como do seu quadro de dirigentes. Com a entrada do PSDB no governo do estado de São Paulo a instituição cresce, principalmente a partir de 2002, em rápida escala. A falta de dados estruturados me obrigou a sistematizá-los e organizá-los em quadros e gráficos para se ter um panorama deste crescimento institucional.

Isso mostra a fragilidade institucional do Centro Paula Souza, cada um dos governantes vislumbrou um ‘objetivo’ diferente para a instituição, cujos Diretores Superintendentes ainda são indicados pelo governador e, por este motivo, são cargos de confiança. O único Diretor Superintendente eleito pela comunidade acadêmica – o professor Elias Horani – foi destituído da função na transição do governo estadual, quando o, então, governador Mário Covas assumiu o cargo em 1995.

As próprias demandas de deputados, prefeitos, vereadores por novas FATECs em seus municípios, os depoimentos dos governantes, o histórico de ações implementadas que são retratadas no texto sinalizam que o Centro Paula Souza quando estava embaixo da Universidade ainda tinha ‘um abrigo’ para se esconder dos interesses eleitoreiros, mas este tempo passou. Agora o Centro Paula Souza é a ‘joia da Coroa’.

Ao realizar a análise cognitiva da política, tendo como base os dois documentos escolhidos, é possível afirmar que os reitores das universidades públicas paulistas identificaram um problema: o aumento do número dos egressos do ensino médio que demandariam vagas no ensino superior. A partir desta constatação o

problema é visto como uma construção social que parte do setor em que eles atuam e defendem: a universidade.

Nesta luta para que esses alunos do ensino médio não cheguem lá, na universidade, senão seus cursos tradicionais de graduação perderão a excelência, estabeleceu-se que a eles deveriam ser propostas outras opções de acesso a este diploma de ensino superior, primeiramente a ideia foi com a proliferação de cursos sequenciais e básicos, em seguida, por trás da denominada imprevisibilidade da política, a expansão aconteceu via cursos superiores de tecnologia públicos.

A escolha de que a expansão acontecesse via cursos superiores de tecnologia nas FATECs é fundamentada em dados quantitativos que também são utilizados em época de campanha eleitoral: alto grau de empregabilidade dos egressos, salários que se assemelham aos dos graduados em cursos tradicionais de graduação, numa comparação com experiências internacionais.

Resgata-se de Muller (2000, 2002, 2010) o que foi útil para a análise deste caso: houve a construção de problema social, também ficou evidente as lutas nos setores pela defesa de seus interesses, a relação global-setorial é marcada pela presença das demandas das agendas internacionais interferindo na construção e definição de metas da agenda nacional e local, durante todo o ciclo estudado estes atores lutam pela legitimidade de seus atos e evidencia-se que Muller tem razão ao propor uma metodologia em que as ideias são variáveis explicativas.

As teorias desenvolvidas por Muller e amplamente utilizadas na França e também na Colômbia se diferenciam da análise sequencial porque permitem buscar entendimento e compreensão das ações dos mediadores em uma fundamentação que deixa à mostra os jogos de poder, de interesses, os conflitos, entre outros aspectos da política neste 'Estado em Ação', como sinalizam Jobert e Muller (1987).

Mas também há o limite de sua teoria, pois para este autor os setores estão em luta constante para impor suas demandas por meio de políticas públicas e isso impede a intersectorialidade. Muller ainda aponta que os atores da base não conseguem ser mediadores da política, a eles estão destinados os fóruns que apresenta como espaços de luta por visibilidade na conquista por mudanças na política.

A continuidade da política de expansão que consta no Plano Diretor nas palavras de Pedrosa (2010) destinam-se aos menos favorecidos e o documento do CRUESP de 2001 faz referência à necessidade de novas opções de cursos para atender à

demanda, mas estes jovens não foram chamados para avaliar esta proposta de política antes de sua implementação.

Portanto, fica a dúvida se eles querem cursar a graduação tecnológica, se queriam mesmo ingressar na universidade – principalmente quando se analisa o grande percentual de jovens pertencentes à categoria denominada “nem, nem, nem”: nem trabalha, nem estuda e nem procura emprego. Ou seja, a política da expansão do ensino superior público do estado de São Paulo é uma política de governo adultocêntrica, elitista, meritocrática e limitada em seu desenho e escopo que não solucionou as demandas de grande parte da população jovem, justamente por não escutá-los, por acreditar que o adulto, livre docente e atuante na área de educação, sabe com propriedade do que os jovens precisam para contribuir com o desenvolvimento do estado de São Paulo.

Neste sentido com a literatura disponível não há como explanar em profundidade sobre os atos normativos do governo do estado de São Paulo ao realizar a expansão do ensino superior público via cursos superiores de tecnologia como política de governo. Não há até o momento documentos que auxiliem no processo de análise e avaliação de políticas de governo e tampouco há a exigência de que a política de governo somente seja implementada depois de evidenciada por meio de documentos detalhados a capacidade de gestão orçamentária, administrativa, pedagógica, entre outras – do próprio Estado.

Nas entrelinhas vive-se uma democracia disfarçada de autoritarismo no estado de São Paulo, isso fica presente nos documentos analisados. Há um discurso dos atores voltado à inovação, ciência, tecnologia, ousa-se até em denominar o documento elaborado pelo CRUESP em 2001 de proposta de política pública. E esse autoritarismo está presente em todo o período estudado (1969 – com a criação do Centro Paula Souza até 2007 no final da segunda fase de expansão da instituição). Por trás deste autoritarismo há um grupo (elite dominante e administrativa) que pensa as políticas que serão implementadas na área de educação, ciência, tecnologia e inovação sem consulta às bases e sempre como política de governo.

Como diz Duverger (1981) ler um documento não permite adquirir conhecimento sobre o mesmo. Eu já tinha lido esses dois documentos muitas vezes, mas sempre sem uma regra. Com a montagem e elaboração dos quadros (que foram sintetizados na versão final do texto) e a matriz de análise de conteúdo consegui

apreender e dar entendimento e interpretação a muitos trechos que passaram despercebidos pelas minhas leituras iniciais. Eu considero essa etapa como muito importante, pois me proporcionou a oportunidade de familiarizar-me com os documentos e seus protagonistas.

O próprio Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo nada mais é que um plano estruturante em Ciência e Tecnologia, um dos pilares para o Plano Diretor de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Estado de São Paulo. Há uma série de projetos aprovados pela FAPESP e FINEP que evidenciam essa preocupação maior dos governantes e elite administrativa do estado de São Paulo com o desenvolvimento econômico tendo a educação como o alicerce para o funcionamento dos Parques Tecnológicos espalhados pelo estado.

Como afirma Muller (2002) analisar a agenda é intrigante e desafiador. Traz inferências importantes para uma análise coerente da implementação. Ao término desta pesquisa tenho clareza de que era inviável analisar ou avaliar a implementação da política antes de conhecer em profundidade os ciclos iniciais da mesma.

É interessante e estressante reconstruir a formação da agenda, para mim foi um desafio cativante porque me apetece ir atrás de fontes documentais, descobrir informações, analisá-las, tabulá-las e interpretá-las, mas é um processo semelhante ao da montagem de um ‘quebra-cabeça’

Analisar as leis, decretos, resoluções, resgatando as vozes dos atores sociais me permitiu reconhecer que por trás de toda política de governo ou pública sempre existirão conflitos, jogos de interesses, imprevistos, imprevisibilidade em determinadas situações, mudanças de rumo, entre outros.

Neste sentido esta pesquisa sinaliza algumas contribuições como suporte a pesquisas futuras. As falhas identificadas na fixação da agenda e formulação da política permitem identificar as causas dos problemas enfrentados diariamente nas Faculdades de Tecnologia (FATECs) do estado de São Paulo.

Entre tantos questionamentos apresentados durante a construção da dissertação, que evidenciam outras pesquisas possíveis, pois não foi possível responder a todos, apenas registrá-los para reflexões futuras, há um que estará presente que me faço cotidianamente: Será que se a meta de um total de 54 FATECs até o ano de 2020 tivesse sido cumprida teríamos menos problemas de infraestrutura, pessoal e gestão nas unidades?

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Felicitas. La educación comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**. Ano 2, n.2, 2011.

AGUILAR, Luis Enrique. A agenda pública paulista de educação: três décadas de acertos e erros nas políticas educacionais para um sistema educacional de grande porte. **Revista APASE**, v. 9, p. 36-43, São Paulo, 2008.

_____. A educação paulista: perspectivas de ação e responsabilidade socioeducacional: a favor de uma outra política educacional para o Estado. **Revista APASE**, v. 10, p. 12-21, São Paulo, 2009.

_____. **A política pública educacional sob a ótica da análise satisfatória**: ensaios. Campinas, São Paulo: Leitura Crítica, 2014(a).

_____. Possibilidades de desenvolvimento institucional a partir da cooperação interinstitucional. **Seminário de Pesquisa do Laboratório Latino-americano de Educação Tecnológica**. FATEC Deputado Ary Fossen, Jundiaí, 14 de fevereiro de 2014 (b).

ALEXANDRINO, Marcelo; PAULO, Vicente. **Direito Administrativo descomplicado**. 24. ed. São Paulo: GEN/Método, 2016.

ALVARENGA, Rúbia Zanotelli de. **A organização internacional do trabalho e a proteção aos direitos humanos do trabalhador**. 2006. Sisnet Aduaneiras. Disponível em: <<http://sisnet.aduaneiras.com.br/lex/doutrinas/arquivos/170407a.pdf>>. Acesso em: 21 de jan. 2016.

_____. A Organização Internacional do Trabalho e a proteção aos direitos humanos do trabalhador. **Revista LTr**. São Paulo, vol. 71, n. 5, p. 604-615, mai. 2007.

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2016.

ANDERSON, James E. **Public policy-making**. 2.ed. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1984.

ANGOTTI, José André Peres; AUTH, Milton Antonio. Ciência e Tecnologia: implicações sociais e o papel da educação. *Ciência & Educação*, v. 7, n.1, pp.15-27, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n1/02.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.02, pp.497-524, jul./dez., 2004. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NuxAut_GtMoJ:https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9664/8885+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 21 jan. 2016.

ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo. **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 1998.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto nº 49.755, de 31 de maio de 1968. Fixa gratificação aos membros do Grupo de Trabalho para a Promoção do Ensino Tecnológico Superior, criado pelo Decreto nº 49.327, de 21 de fevereiro de 1968. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1968/decreto-49755-31.05.1968.html>>. Acesso em: 7 fev. 2016.

_____. Expansão de vagas no ensino superior público é tema de audiência pública: Assembléia Legislativa promoverá audiência pública para discutir ensino superior. 16 de agosto de 2001-20:20. **Agência de Notícias**. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=294487>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Seminário discute expansão do ensino superior em São Paulo. 17 de junho de 2002, 20:50. **Agência de Notícias**. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=259402>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

AYERBE, Luis Fernando. **Estados Unidos e América Latina: a construção da hegemonia**. São Paulo: UNESP, 2002. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=5pclnY4ftgEC&pg=PA76&lpg=PA76&dq=am%C3%A9rica+latina+na+d%C3%A9cada+de+1960&source=bl&ots=O0-Fe4sPDG&sig=EupdJ0VDTifjOiFQrA1Zp6eRzrM&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwie-_W_vLjKAhUHQ5AKHVuUD584ChDoAQg5MAQ#v=onepage&q=am%C3%A9rica%20latina%20na%20d%C3%A9cada%20de%201960&f=false>. Acesso em: 21 jan. 2016.

BACHELARD, Gastón. **La formación del espíritu científico**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1987. Disponível em:

<<https://doctoradousbcienciaseducacion.files.wordpress.com/2013/01/bachelard-la-formacion-del-espiritu-cientifico.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BAREL, Yves. **La quête du sens: comment l'esprit vient à la cite**. Paris: Seuil, 1987.

Disponível em: <<https://books.google.com.br/>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

BETHELL, Leslie (org). **História da América Latina: América Latina após 1930:**

economia e sociedade. vol.V. Edusp, 2005. Disponível em:

<<https://books.google.com.br/books?id=F0nWdqje8OMC&pg=PA238&lpg=PA238&dq=am%C3%A9rica+latina+na+d%C3%A9cada+de+1960&source=bl&ots=4Wg7SP5YZE&sig=kNIx6XXdijAitGzRdkdOCsv194Y&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjDg7LGvbjKAhXJvZAKHT-7D7A4MhDoAQg2MAY#v=onepage&q=am%C3%A9rica%20latina%20na%20d%C3%A9cada%20de%201960&f=false>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

BORGES, Zacarias Pereira. **Política e Educação: análise de uma perspectiva partidária**. Campinas, São Paulo: Graf. FE, Hortograf, 2002.

BOSSUET, Jacques-Benigne. **Politique Politique tirée des propres paroles de l'Écriture Sainte: a monseigneur Le Dauphin**. Disponível em:

<<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k103256m>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

BRADLEY, M. Scientific education versus military training: the influence of Napoleon Bonaparte on the École Polytechnique. **Annals of Science.**, v.32, n.5, 1975, pp. 415-449.

BRANDÃO, Marisa. O curso de engenharia de operação (anos 1960/1970) e sua relação histórica com a concepção de instituição de educação (profissional) tecnológica no

Brasil. **Anais do Encontro de Estudos e Pesquisas em História, Trabalho e**

Educação. HISTEDBR, Faculdade de Educação da Unicamp, 3 a 5 de setembro,

Campinas, 2007. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/encontro/encontro1/trab_pdf/t_marisa%20brandao.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. Cursos Superiores de Tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior? 29º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **ANPED**. Caxambu, Minas Gerais, 15 a 18 de outubro de 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT09-2018--Int.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Presidência da República**. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html>>. Acesso em: 6 fev. 2016.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Presidência da República**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 19 ago. 2015.

_____. Decreto n.º 62.937, de 2 de julho de 1968. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. **Presidência da República**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. Emenda Constitucional n.º 1, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. **Presidência da República**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_antecor1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 16 abr. 2016.

_____. Decreto n.º 66.835, de 3 de julho de 1970. **Presidência da República**. Autoriza funcionamento do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=197242&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 7 fv. 2016.

_____. Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Presidência da República**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm>. Acesso em: 14 jun. 2016.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

_____. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 26 jun. 2014.

_____. Lei n.º 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Presidência da República**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

_____. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Presidência da República**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9>. Acesso em: 26 jun. 2014.

_____. Legislação: Atos Institucionais. **Portal da Legislação**. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/atos-institucionais>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BREWER, Garry; DELEON, Peter. **The foundations of policy analysis**. California: Dorsey Press, 1983.

BRITANNICA ESCOLA. **Antigo Regime**. Disponível em: <<http://escola.britannica.com.br/article/483294/Idade-Moderna>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRYAN, Newton Antonio Paciulli. **Educação, processo de trabalho, desenvolvimento econômico**: contribuição ao estudo das origens e desenvolvimento da formação profissional no Brasil. Campinas, São Paulo: Alínea, 2008.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Política: Fatos marcantes da história do Brasil nas décadas de 60 e 80. **Câmara Notícias**. 28 de março de 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/politica/464841-fatos-marcantes-da-historia-do-brasil-nas-decadas-de-60-a-80.html>>. Acesso em: 6 fev. 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 14ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Cem anos de educação profissional e tecnológica pública no estado de São Paulo: entre a celebração e a avaliação. In: ALMEIDA, Ivanete Bellucci P. de; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Educação Tecnológica**: reflexões, teorias e práticas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

CASTEL, Robert. **Las metamorfosis de la cuestión social**. Buenos Aires: Paidós, 1997.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Análise de políticas públicas**: o estudo do Estado em ação. Salvador: EDUNEB, 2012.

CENTRO PAULA SOUZA. **Perfil e histórico**. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. **Localização das Fatecs**. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/fatec/escolas/#bauru>>. Acesso em: 28 de jan. 2016.

CHAVES, Flory Fernández. El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. **Revista de Ciencias Sociales**, vol. II, n. 96, jun., Universidad de Costa Rica, 2002.

CINTERFOR. **Cinterfor 1964-1973**: formación profesional en América Latina. Cinterfor: Montevideu, 1974a. Disponível em: <http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/edit/docref/64_73fp.pdf>. Acesso em 29 dez. 2011.

_____. **Orígenes de Cinterfor**: situación de la formación profesional en América Latina hacia 1960. Montevideu: Cinterfor, 1974b. Disponível em: <http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/edit/docref/fp_1960.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2015.

_____. **CINTERFOR**. Disponível em: <<http://www.oitcinterfor.org/>>. Acesso em: 6 fev. 2016.

COGGIOLA, Osvaldo. **O ciclo militar na América do Sul**. Blog da Boitempo. 24 mar. 2014. Disponível em: <<http://blogdaboitempo.com.br/2014/03/24/o-ciclo-militar-na-america-do-sul/>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

COELHO, Maria Inês de Matos. Por que a formação humana na contemporaneidade? In: COELHO, Maria Inês de Matos; COSTA, Anna Edith Bellico da (orgs). **A educação e a formação humana**: tensões e desafios na contemporaneidade. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=B_4CTTvCtrEC&pg=PA37&lpg=PA37&dq=cinterfor+1960+porque?&source=bl&ots=7q4XNiDhVD&sig=1Ik4uNbIV4J1CvCMmjQRbDfpL08&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwj-1dOL7LrKAhVEIJAKHbCmBswQ6AEIQDAG#v=onepage&q=cinterfor%201960%20porque%3F&f=false>. Acesso em: 21 jan. 2016.

COMTE, Augusto. **Importância da filosofia positivista**. Lisboa: Inquérito, 1939.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Parecer CEE n.44, de 1963. Atribuições de “Técnicos de Engenharia”. Aprovado em 16 de dezembro de 1963.

_____. Parecer CEE n.81, de 22 de novembro de 1963. Atribuições de “Técnicos de Engenharia”. Processo nº: 225/63.

_____. Parecer CEE nº. 56, aprovado em 23 de maio de 1970. Processo CEE nº 305/70. Favorável — sob os aspectos da conveniência, da viabilidade, dos recursos humanos, materiais, e financeiros — à instalação e ao funcionamento dos cursos superiores de curta duração de Construções Cíveis e de Mecânica do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo.

_____. Processo CEE nº 4242/90: Parecer CEE nº 1128/90, de 19 de dezembro de 1990. Reconhecimento do Curso de Tecnologia Têxtil da Faculdade de Tecnologia de Americana, do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”. Disponível em: <http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/1990/par_1128_90_pro_4242_90_s_andre_c_m_a_w_ma.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2016.

_____. Deliberação CEE n.106, de 2011. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/quemsomos/departamentos/cgd/atuall/ementario-cursos-fatec.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DE SÃO PAULO. Resolução CRUESP-1, de 19 de janeiro de 2001. Dispõe sobre a criação da Comissão Especial para Expansão do Ensino nas Universidades Estaduais Paulistas, e dá outras providências. São Paulo: Cruesp, 2001. Disponível em: <<http://www.usp.br/drh/novo/legislacao/doi2001/rescruesp012001.html>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. **Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior**. São Paulo: Cruesp, 2001.

CORREIO DA MANHÃ. Empresa e União debatem ensino. **1º Caderno**. Sábado, 26 de julho de 1968(a). Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=94074&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. Universidades e Indústrias de SP vêm integração. **1º Caderno**. Sábado, 10 de agosto de 1968(b). Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=94502&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>. Acesso em: 22 jan. 2016.

CORTELAZZO, Ângelo Luiz. Natureza dos Cursos Superiores de Tecnologia. In: ALMEIDA, Ivanete Bellucci P. de; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Educação Tecnológica: reflexões, teorias e práticas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

_____. Fatecs: densidade nos aspectos tecnológicos. **Revista do Centro Paula Souza**. Ano 1, n.3, set., 2007, São Paulo.

COSTAS, Ruth. ‘Geração do diploma’ lota faculdades, mas decepciona empresários. **BBC Brasil**. 9 de outubro de 2013. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/10/131004_mercado_trabalho_diploma_s_ru>. Acesso em: 20 jul. 2015.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DANIEL, Paulo. A economia na ditadura. Economia. **Carta Capital**. 30 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/economia/a-economia-na-ditadura>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

DELEON, Peter. Una revisión del proceso de las políticas públicas: de Lasswell a Sabatier. **Gestión y Política Pública**, vol. VI, n. 1, jan/jun., México, 1997.

_____. **Advice and consent**. New York: Russell Sage Foundation, 1988.

DELGADO, Guilherme C. O papel das políticas públicas. **Revista Desafios do desenvolvimento**. IPEA, ano 2, ed 16, de 1 de novembro de 2005. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=787:catid=28&Itemid=23>. Acesso em: 6 fev. 2016.

DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de direito do trabalho**. São Paulo: LTr, 2006.

DENARDI, Cláudia Bevilacqua. **Ensino superior e o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (1960-1975)**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. 2014.

DEUBEL, André-Noël Roth. Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: de la razón científica al arte retórico? **Estudios políticos**. n. 33, jul./dez., Medellín, 2008. p. 67-91.

_____. **Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación**. Colombia: Aurora, 2006.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Palácio do Governo: **Decretos de 6 do corrente**. Ano LXXVIII, n. 44, quinta-feira, 7 de março de 1968, p.4. Disponível em:

<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/1968/executivo/marco/07/pag_0004_F1U0F0M5TAH79e958JTB3472E3K.pdf&pagina=4&data=07/03/1968&caderno=Executivo&paginaordenacao=100004>.

Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. **Executivo**, de 5 de março de 1970, n. 43, p.4. Disponível em:

<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/1970/executivo/marco/05/pag_0004_BBGIFFPQQHUERE5V9KAE3089OIJ.pdf&pagina=4&data=05/03/1970&caderno=Executivo&paginaordenacao=100004>.

Acesso em: 26 jan. 2016.

DICIONÁRIO MICHAELIS ON LINE. **Moderno Dicionário**. Disponível em:

<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=decreto>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

DREYSS, Charles. **Mémoires de Louis XIV: pour l'instruction du dauphin**. Tome Premier. Paris: Didier, 1860. Disponível em:

<<https://archive.org/details/mmoiresdelouisx00dreygoog>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

DUVERGER, Maurice. **Métodos de las ciencias sociales**. Barcelona: Ariel, 1981.

DYE, Thomas R. **Policy Analysis**. 3.ed. Alabama: The University of Alabama Press, 1983. Disponível em: <<http://www.tcrecord.org/library/Abstract.asp?ContentId=1547>>. Acesso em: 26 jul. 2015.

ÉCOLE POLYTECHNIQUE. **19th century**: thrust into the upheaval of the times.

Disponível em: <<https://www.polytechnique.edu/en/19thcentury>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

EICHENBERG, Fernando. **No compasso do engenheiro Prestre de Vauban**.

Aventuras na História. 01 dez. 2007. Disponível em:

<<http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/compasso-engenheiro-prestre-vauban-435663.shtml>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

ELDER, Charles D.; COBB, Roger. Formação de la agenda: el caso de la política de los ancianos. In: VILLANUEVA, Luis F. Aguilar (org). **Problemas Públicos y Agenda de Gobierno**, Colección Antologías de Política Pública, Tercera antología, México, Miguel Angel Porrúa Grupo Editorial, 1993.

ESPING-ANDERSEN, G. **Los tres mundos del Estado de Bienestar**. Valencia: Alfons de Magnámim, 1993.

ESTADÃO. Intelectuais que apoiaram Marina ou Aécio divulgam carta. **Política: Eleições**. 6 de outubro de 2014. Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,intelectuais-que-apoiaram-marina-ou-aecio-divulgam-carta,1572411>>. Acesso em: 7 fev. 2016.

ESTENSSORO, Luis. Capitalismo, desigualdade e pobreza na América Latina. 286 f. Doutorado (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/21344.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

FALETTO, Enzo. La especificidad del Estado em América Latina. **Revista de la Cepal**. n. 38, ago. Chile, 1989.

FAPESP. **Memória Roda Viva**: Roberto de Abreu Sodré. Roda Viva. 8 de janeiro de 1996. Disponível em: <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/792/entrevistados/roberto_de_abreu_sodre_1996.htm>. Acesso em: 25 jan. 2016.

FERNANDES, Claudio. Era Napoleônica. **História do Mundo**. 2015(a). Disponível em: <<http://historiadomundo.uol.com.br/idade-contemporanea/eranapoleonica.htm>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

_____. Revolução Francesa. **História do Mundo**. 2015(b). Disponível em: <<http://historiadomundo.uol.com.br/idade-moderna/revolucao-francesa.htm>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

FGV. A trajetória política de João Goulart. **CPDOC**. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/A_marcha_da_familia_com_Deus>. Acesso em: 24 jan. 2016.

FIALA, Diane Andreia de Souza; AGUILAR, Luis Enrique. Resultado das pesquisas iniciais sobre a educação tecnológica na América Latina. In: BATISTA, Sueli Soares dos Santos; FREIRE, Emerson. **Educação profissional e tecnológica**: perspectivas e experiências. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

FICO, Carlos. **Reinventando o otimismo**: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

FISCHER, Frank; MILLER, Gerald J.; SIDNEY, Mara S. (2007). **Handbook of public policy analysis: theory, politics and methods**. Florida: CRC Press. Disponível em: <http://www.untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/PUBLIC%20POLICY%20%28Public%20Administration%20and%20public%20policy%20125%29%20Handbook%20of%20Public%20Policy%20Analysis%20Th.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2015.

FOLHA DE SÃO PAULO. Universidade-Indústria. **1º Caderno**, 10 de agosto de 1968, p. 4. Disponível em: <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/1968/08/10/2/>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

FÓRUM ESTADUAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Educação técnica e tecnológica. Sinteps: Ensino técnico e tecnológico no CEETEPS. Disponível em: <http://www.fedepsp.org.br/ed__t%C3%A9c_tecnol%C3%B3gica.htm>. Acesso em: 7 fev. 2016.

FRANCO JUNIOR, Hilário. **A idade média: nascimento do ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 2001. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/veralima/historia_arte/Hilario-Franco-Jr-A-Idade-Media-PDF.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

FGV. A trajetória política de João Goulart: a marcha da família com Deus pela liberdade. **CPDOC**. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/A_marcha_da_familia_com_Deus>. Acesso em: 24 jan. 2016.

GALA, Paulo. História econômica da cidade de São Paulo. **Revista de Economia Política**. vol. 25, n. 3, jul./sep., 2005, São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572005000300009>. Acesso em: 25 jan. 2016.

GARCIA, Gláucia. Mansão Matarazzo. SP Antiga: história, arquitetura e fotografia. 06 de outubro de 2010. Disponível em: <<http://www.saopauloantiga.com.br/mansao-matarazzo/>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

GODOY, Marcelo. As confissões do DOI-CODI. Estadão. Disponível em: <<http://infograficos.estadao.com.br/especiais/confissoes-do-doi-codi/>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

GOERGEN, Pedro L. Educação comparada: uma disciplina atual ou obsoleta?. **Proposições**. V.2, n.3, dez., 1991.

GOMEZ, David Pavel. Ciclo de las políticas públicas. 22 de abril de 2013. Universidad Autónoma de Querétaro. Disponível em: <<http://www.uaq.mx/contraloriasocial/diplomado/Modulo%20III/MODULO%20III-POLITICA%20PUBLICA-SESSION%20II.pptx>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. Disponível em: <www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos.../intelectuais...cultura-gramsci/.../file>. Acesso em: 24 jul. 2015.

GRÉMION, Catherine. **Profession, décideurs: pouvoir des hauts fonctionnaires et réforme de l'État**. Paris: Gauthier-Villars, 1979. Disponível em: <<https://books.google.com.br/>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

GUTTIN, Jacques. **Vauban et le Corps des Ingénieurs Militaires**. Paris: Chez l'Auteur, 1957. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=r8YAAAAAMAAJ&q=ing%C3%A9nieurs+militaires&dq=ing%C3%A9nieurs+militaires&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjo8fKm7bPKAhXMiZAKHWxFBdoQ6AEIJDAB>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

HABERMAS, Jurgen. **Teoria do Agir Comunicativo**. vol. 1. São Paulo: Martins Fontes, 2012(a).

_____. **Teoria do Agir Comunicativo**. vol 2. São Paulo: Martins Fontes, 2012(b).

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções: 1789-1848**. São Paulo: Paz Terra, 1982.

HOOGWOOD, Brian W.; GUNN, Lewis. **Policy analysis for the real world**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

HUSSENOT, Philippe. **La gestion publique par objectifs: des ambitions à la pratique**. Paris: Les Editions d'Organisation, 1983. Disponível em: <<http://persee.com.fr>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

JOBERT, Bruno; MULLER, Pierre. **L'état en action**. Presses Universitaires de France, pp. 238, 1987. Disponível em: <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00137940>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

JORNAL DO SENADO. Rede de escolas técnicas dobra de tamanho até 2010: Edição de 31 de julho de 2008. **Jornal do Senado**. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/jornal/edicoes/2008/07/31/rede-de-escolas-tecnicas-dobra-de-tamanho-ate-2010>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de Marketing**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

KÜBLER, Daniel; MAILLARD, Jacques. **Analyser les Politiques Publiques**, Grenoble: PUG, 2009.

LACERDA, Gustavo Biscaia de. Augusto Comte e o positivismo redescobertos. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 17, n. 34, p. 319-343, out. 2009.

LAGE, Ana Lúcia; BURNHAM, Teresinha Fróes; MICHINEL, José Luis. Abordagens Epistemológicas da cognição: a análise cognitiva na investigação da construção de conhecimento. In: BURNHAM, Teresinha Fróes (org). **Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem**: currículo, educação a distância e gestão/difusão do conhecimento. Salvador: EDUFBA, 2012.

LASSWELL, Harold Dwight. The political Science of Science: An inquiry into the possible reconciliation of mastery and freedom. **American Political Science Review**. vol. 50, n. 4, dez., 1956.

_____. **A Pre-View of Policy Sciences**. Elsevier, 1971. Disponível em: <<http://www.policysciences.org/classics/preview.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

_____. La concepción emergente de las ciencias de política. In: VILLANUEVA, Luis Fernando Aguilar. **El estudio de las políticas públicas**. México D.F.: Miguel Ángel Porrúa, 1993(a), pp. 79-103.

_____. La orientación hacia las políticas. In: VILLANUEVA, Luis Fernando Aguilar. **El estudio de las políticas públicas**. México D.F.: Miguel Ángel Porrúa, 1993(b), pp. 105-118.

LEITE, Elenice Montero. **Agenda de una nueva institucionalidad para la educación profesional en América Latina y el Caribe**. Boletín Cinterfor. n. 140, set./dez. Cinterfor: Uruguai, 1999.

LERNER, Daniel; LASSWELL, Harold Dwight. **Elites Revolucionárias**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

LIMA, Silvia Elena de. **Os (des)caminhos da educação profissional e tecnológica no Estado de São Paulo**: das raízes às reformas neoliberais; aspectos históricos e reflexões políticas. São Paulo, SP: SINTEPS, 2008.

LINDBLOM, Charles Edward. The Science of mudding through. **Public Administration Review**, n. 19, p. 78-88, 1959.

_____. Still mudding, not yet through. **Public Administration Review**, n. 39, p. 517-526, 1979.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Educação comparada**. 3.ed. Brasília: MEC/INEP, 2004.

MAGALHÃES, Vera. “A gente aprende com os erros”, diz Alckmin sobre derrotas. **Folha de São Paulo**: Brasil. 8 de maio de 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2010/05/731953-a-gente-aprende-com-os-erros-diz-alckmin-sobre-suas-derrotas.shtml>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**., Campinas, vol. 30, n. 106,

pp. 15-35, jan./abr., 2009. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

MARTINS JUNIOR, Leandro Augusto. **Ditaduras na América Latina**. 2015.

Disponível em: <<http://educacao.globo.com/historia/assunto/guerra-fria/ditaduras-na-america-latina.html>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

MAY, Judith; WILDAVSKY, Aaron. **The Policy Cycle**. Michigan: SAGE Publications, 1977.

MÉNY, Ives; THOENIG, Jean-Claude. **Las políticas públicas**. Barcelona: Ariel, 1992.

MERCOSUL EDUCACIONAL. BANCO TERMINOLÓGICO. Disponível em:

<<http://edu.mercosur.int/pt-BR/banco-de-dados-terminologicos.html>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALVES, Júlia Falivene. Contribuição à pesquisa de ensino técnico no estado de São Paulo: inventário de fontes documentais (197p.)

Escolas profissionais públicas do Estado de São Paulo: Uma história em Imagens (239p.): Resenhas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 243-245, jan./abr., 2004.

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

MULLER, Pierre. **Las políticas públicas**. 1. ed. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2002.

_____. **Las políticas públicas**. 3. ed. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2010.

_____. L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. **Revue Française de Science Politique**, ano 50, n. 2, pp. 189-208, 2000.

MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO. **Sobre o MASP**. Disponível em:

<http://masp.art.br/masp2010/sobre_masp_missao.php>. Acesso em: 23 jan. 2016.

MUSON, Graham T. Modelos conceptuales y la crisis de los misiles cubanos. In: VILLANUEVA, Luis Fernando Aguilar. Estudio Introductorio. In: **La hechura de la política**: Antologías de Política Pública. México: Editorial Miguel Angel Porrua, 1993(b), p. 15-71.

NIZARD, Lucien. Administration et société: planification et régulations bureaucratiques. **Revue Française de Science Politique**, ano 23, n. 2, 1973. pp. 199-229. Disponível em:

<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsp_0035-2950_1973_num_23_2_418128>. Acesso em: 28 jul. 2015.

O GLOBO. Kennedy cria a Aliança para o Progresso: programa contra o comunismo não trouxe progresso para a América Latina. Acervo O Globo: **Mundo**. 17 de setembro de 2013. Disponível em: <<http://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/kennedy-cria-alianca-para-progresso-10005300>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

OLIVEIRA, Maria Izabel Barbosa de Moraes. Bossuet e as guerras de conquista de Luís XIV. **Revista de História e Estudos Culturais**. Ano VIII, v.8, n.2, maio/jun./jul./ago., 2011(a). Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF26/Artigo_6_Maria_Izabel_Barboza_de_Morais.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n.115, pp.323-327, abr./jun., 2011(b). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

OLIVEIRA, Adriano. Análise de conjuntura: conceitos e aplicações. **Em Debate**. Belo Horizonte, v.6, n.1, p.24-35. mar., 2014(a).

OLIVEIRA, Lauro Carvalho de. **Faculdade de Tecnologia de Sorocaba**: da gênese à consolidação. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Sorocaba. 2014(b). Disponível em: <http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/Teses_2014/Lauro_Carvalho_de_Oliveira.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

OSZLAK, Oscar. Formación histórica del Estado em América Latina: elementos teórico-metodológicos para estudio. **Estudios. CEDES**, vol. I, n. 3, Buenos Aires, 1978.

_____; O'Donnell. Estado y políticas estatales em América Latina: hacia una estrategia de investigación. **REDES. CEDES**, n. 4, 1981, Buenos Aires: CLACSO.

PADIOLEAU, Jean G. **El Estado en concreto**. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

PALLADINO, Antonio Airton. **Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: considerações sobre a expansão no Estado de São Paulo. Dissertação de mestrado. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. (CEETEPS), São Paulo, 2012.

PANSARELLI, Daniel. **Filosofia latino-americana a partir de Enrique Dussel**. Santo André: UFABC, 2013.

PEDROSA, Renato Hyuda de Luna. Um Plano Diretor para o Ensino Superior Público do estado de São Paulo. **Revista Ensino Superior**, Unicamp, 2010.

PEREIRA, Alexsandro Eugenio. Três perspectivas sobre a política externa dos Estados Unidos: poder, dominação e hegemonia. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 19, n. 39, p. 237-257, jun., 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782011000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Jan. 2016.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Educação e mercado de trabalho**: análise crítica dos cursos de tecnologia. SP, Edições Loyola, 1980.

PHILLIPS, Bernard S. **Pesquisa social**: estratégias e táticas. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PIRES, Carlos. **Políticas educativas**: uma abordagem pela “análise das políticas públicas”. III Congresso Iberoamericano de Política y Administración de la Educación. Zaragoza, España, 15, 16 y 17 de noviembre de 2012.

PORTAL BRASIL.NET. **Cidades brasileiras**: São Paulo: História. Disponível em: <http://www.portalbrasil.net/brasil_cidades_saopaulo_historia.htm>. Acesso em: 22 jan. 2016.

PORTAL DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Governador enfatiza ampliação do ensino técnico no aniversário de 40 anos do Centro Paula Souza. **SP Notícias**. 18 de setembro de 2009. Disponível em: <<http://177.72.255.184/spnoticias/lenoticia.php?id=204814&c=5205&q=governador-enfatiza-ampliao-do-ensino-tnico-no-aniversrio-de-40-anos-do-centro-paula-souza>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

_____. Nova fábrica da Foxconn será instalada em Itu. 29 de setembro de 2012. **SP Notícias**. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=222634>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. População recenseada 1950 a 2010. **Infocid@de**. Disponível em: <http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/7_populacao_recenseada_1950_10552.html>. Acesso em: 23 jan. 2016.

PSDB. **Especialistas defendem ensino superior diversificado**. 24 de setembro de 2007. Disponível em: <<http://www.psdb.org.br/especialistas-defendem-ensino-superior-diversificado/>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

_____. Silvio Torres homenagea na Câmara Quarenta anos do Centro Paula Souza. 17 de setembro de 2009. **Notícias do PSDB**. Disponível em: <<http://tucano.org.br/noticias-do-psdb/silvio-torres-homenagea-na-camara-quarenta-anos-do-centro-paula-souza>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

PT ALESP. ETECs e FATECs: Plano de Carreira de Paula Souza é aprovado pela Assembleia. **Assembleia Permanente**: Notícias. 27 de março de 2014. Disponível em: <<http://www.ptalesp.org.br/noticia/p/?id=6135#.Vaq8cPkYFEA>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

REIS, Daniel Aarão. O apoio da sociedade civil foi fundamental para a longa vida da ditadura militar no Brasil. **Revista de História.com.br**. Seção: o sol sem peneira. 1 de agosto de 2012. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/o-sol-sem-peneira>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano 1, n.1, jul., 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

SANTOS, José Augusto dos. O Ensino sob Napoleão Bonaparte. **Revista do Mestrado em História**. v. 2, 1999. Universidade Severino Sombra, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.uss.br/pages/revistas/revistaMestradoHistoria/v2n11999/pdf/007_v2_1999.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SÃO PAULO. Lei nº 7.940, de 7 de junho de 1963. Dispõe sobre a criação do Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. **Governo do Estado de São Paulo**. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1963/lei-7940-07.06.1963.html>>. Acesso em: 7 fev. 2016.

_____. Resolução nº 2001, de 15 de janeiro de 1968. **Governo do Estado de São Paulo**. Constitui grupo de trabalho para estudar a viabilidade de implantação de Cursos Superiores de Tecnologia. Disponível em: <http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/1995/par_114_95_pro_530_94_s_mdm_c_mari_w_mari.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. Decreto-lei, de 6 de outubro de 1969. Cria, como entidade autárquica, o CEETEPS, e dá providências correlatas. **Governo do Estado de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1969/decreto.lei-0-06.10.1969.html>>. Acesso em: 6 fev. 2016.

_____. Decreto-lei nº 243, de 20 de maio de 1970. Dispõe sobre criação da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba. **Governo do Estado de São Paulo**. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/223570/decreto-lei-243-70>>. Acesso em: 7 fev. 2016.

_____. Decreto nº 52.803, de 22 de setembro de 1971. Dá nova redação ao Decreto nº 51.319, de 27 de janeiro de 1969 e toma outras providências. **Governo do Estado de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1971/decreto-52803-22.09.1971.html>>. Acesso em: 7 fev. 2016.

_____. Decreto nº 1.418, de 10 de abril de 1973. Dá denominação ao Centro Estadual de Educação Tecnológica e altera a constituição de seus cursos. **Governo do Estado de**

São Paulo. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1973/decreto-1418-10.04.1973.html>>. Acesso em: 7 fev. 2016.

_____. Lei nº 952, de 30 de janeiro de 1976. Cria a UNESP, e dá providências correlatas. **Governo do Estado de São Paulo.** Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1976/lei-952-30.01.1976.html>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

_____. Decreto nº. 16.309, de 4 de dezembro de 1980. Integra unidades escolares no Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” e dá outras providências.

Governo do Estado de São Paulo. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1980/decreto-16309-04.12.1980.html>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. Decreto nº 33.235, de 06 de maio de 1991. Institui o Núcleo de Gestão Estratégica na Secretaria da Educação e dá outras providências. **Governo do Estado de São Paulo.** Disponível em:

<<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/182712/decreto-33235-91>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

_____. Decreto nº 37.735, de 27 de outubro de 1993. Autoriza a transferência das ETEs para o CEETEPS, e dá providências correlatas. **Governo do Estado de São Paulo.** Disponível em:

<<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/177010/decreto-37735-93>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

_____. Projeto de Lei 96/98. Desvinculação do Centro Paula Souza com a UNESP.

Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=267883>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. Decreto nº 49.829, de 25 de julho de 2005. Institui Comitê Executivo para a elaboração do Plano Diretor do Ensino Superior. **Governo do Estado de São Paulo.**

Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2005/decreto-49829-25.07.2005.html>>. Acesso em: 6 fev. 2016.

_____. Lei complementar nº 1044, de 13 de maio de 2008. Institui o Plano de Carreiras, de Empregos Públicos e Sistema Retribuítorio dos servidores do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETEPS, e dá outras providências. **Governo do Estado de São Paulo.** Disponível em:

<<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/6279925b177ee40183256b6f00692f13/4cd84dba2f8546f203257449004efa7d?OpenDocument>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. Migrantes. Conheça SP. **Portal do Governo do Estado de São Paulo.**

Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/gente-paulista_migrantes>. Acesso em: 23 jan. 2016.

SÃO PAULO IN FOCO (2014). O Plano de Avenidas da cidade de São Paulo. **São Paulo in Foco.** 10 de junho de 2014. Disponível em:

<<http://www.saopauloinfoco.com.br/plano-avenidas/>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

SCHMITTER, Philippe C. Still the century of corporatism? **The Review of politics**. Vol. 36, issue 1, jan. 1974, pp. 85-131. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=5321660&jid=ROP&volumeId=36&issueId=01&aid=5321652&bodyId=&membershipNumber=&societyETOCSession=>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet, COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV/ Paz e Terra, 2000.

SECCHI, Leonardo. Formação da agenda: método de policy advocacy para ensino de políticas públicas. **APGS** (Administração Pública e Gestão Social), Journal of Public Administration & Social Management. Viçosa, v.4, n.1, pp.32-47, jan./mar. 2012.

SENADO FEDERAL. Sistema S. **Senado Notícias**. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

SERRANO, Felipe Victoriano. Estado, golpes de Estado y militarización en América Latina: una reflexión histórico política. **Argumentos**. México, v. 23, n. 64, p. 175-193, dez., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000300008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 21 jan. 2016.

SILVA, Alexander Ruiz. Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación. In: BECERRA, Absalón Jiménez; CARRILLO, Alfonso Torres (org). **La práctica investigativa en ciencias sociales**. Bogotá: UPN/DCS, 2006.

SILVA, Isabelle Fiorelli. **Resenha**. MULLER, Pierre. Les politique Publiques. Presses Universitaires de France, Paris, 9. ed, 2011. Jornal de Políticas Educacionais, n.12, jul./dez., pp. 70-72, 2012.

SOCARRÁS, José Francisco Puella. Quién sabe qué, cuándo, cómo? ...Para qué? Política, políticas y ciencia (nexos críticos y crítica de sus inconexiones). In: DEUBEL, André-Noël Roth. **El análisis y la evaluación de las políticas públicas en la era de la participación**: reflexiones teóricas y estudios de casos. Colección Gerardo Molina. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2013.

SOUSA, Rainer Gonçalves. Ditaduras Latino-americanas. **Brasil Escola**. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/historiag/militar.htm>>. Acesso em: 21 de jan. 2016.

SOUZA, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. 18. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, ano 8, n. 16, jul./dez., 2006, Porto Alegre, p. 20-45.

SUNY, Ronald Grigor. Ascensão e queda da União Soviética: o império de nações. Tradução de André Villalobos. Revisão de Bernardo Ricupero. **Lua Nova**, São Paulo,

n.75, pp. 77-98, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n75/05.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SVENSON, Nanette. **The United Nations as a Knowledge System**. New York: Routledge, 1988. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=qNS9CgAAQBAJ&pg=PT99&lpg=PT99&dq=cinterfor+1960+porque?&source=bl&ots=wTCPMSjlUT&sig=AqGTtWoR4BGuPQa2-GravNy87ng&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwj-1dOL7LrKAhVEIJAKHbCmBswQ6AEIOzAF#v=onepage&q=cinterfor%201960%20porque%3F&f=false>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

TITAN JR., Samuel. Ernest Renan: o que é uma nação? Tradução. **Plural**, Sociologia, USP, São Paulo, n.4, pp. 154-175, 1. sem, 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/plural/article/viewFile/75901/79400>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

TRABADA, Antonio Losada. Entre la ciencia política básica y la ciencia política aplicada: de la política a las políticas, del análisis a la gestión. **RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas**. vol. 2, n. 3, 2003, pp. 63-81, Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38020206>>. Acesso em: 6 set. 2015.

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DE SÃO PAULO. **Eleições de 1960 a 1963**. Disponível em: <<http://www.tre-sp.jus.br/eleicoes/eleicoes-anteriores/eleicoes-1945-1963/eleicoes-1960-1963>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **Reforma Universitária e mudanças no ensino superior no Brasil**. 28 de novembro. Brasília: IESALC. UNESCO, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139968por.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

UNICEF. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**. Brasil. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/overview_9540.htm>. Acesso em: 7 set. 2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **A USP e seus desafios**. Fórum de Políticas Universitárias. Módulo 1, vários autores, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001(a).

_____. **A USP e seus desafios**. Fórum de Políticas Universitárias. Módulo 2 e 3, vários autores, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001(b).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. PROEDES. **Arquivo Acordos MEC/USAID**. Data da abertura: maio de 1993. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/acordos.htm>>. Acesso em: 6 de fev. 2016.

VAN METER, Donald; VAN HORN, Carl. El proceso de implementación de las políticas: un marco conceptual. In: VILLANUEVA, Luis Fernando Aguilar. **La implementación de las políticas**: Antologías de Política Pública, vol. 4. México: Editorial Miguel Angel Porrúa, 1993, pp. 97-147.

VAUXCLAIRS, Jacques Binet Tarbé de. **Dictionnaire des travaux publics**: civils, militaires et maritimes: considérés dans leurs rapports avec la législation, l'administration et la jurisprudence. Paris: Chez Carilian-Goeury, 1835. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=1SdKAAAACAAJ&pg=PA176&lpg=PA176&dq=vauban+Corps+royal+des+ing%C3%A9nieurs+militaires&source=bl&ots=3Kd1nUR0gZ&sig=pqUi7XZLWMCcJcA6ECGjB9fRDuM&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjZh7zbt7PKAhXB4D4KHSerBf8Q6AEIVTAI#v=onepage&q=vauban%20Corps%20royal%20des%20ing%C3%A9nieurs%20militaires&f=false>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

VILLANUEVA, Luis Fernando Aguilar. Estudio Introductorio: El olvido teórico de la elaboración de la política. In: **El Estudio de las Políticas Públicas**: Antologías de Política Pública, vol. I. México: Editorial Miguel Angel Porrúa, 1993(a), p.15-83.

_____. Estudio Introductorio. In: **La hechura de la política**: Antologías de Política Pública. México: Editorial Miguel Angel Porrúa, 1993(b), p. 15-71.

WEBER, Max. **A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais**: ensaios comentados. Tradução de Gabriel Cohn, São Paulo: Ática, 2006.

WILDAVSKY, Aaron. Speaking Truth to Power: The Art and Craft of Policy Analysis. **Journal of Economic Issues**. vol. 14, n. 4, dez., 1980, pp. 1029-1031. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/4224981?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 25 jul. 2015.

ZEMELMAN, Hugo. Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. **Voluntad de Conocer**. Barcelona: Anthropos-IPECAL, pp. 63-79.

ANEXO A

Documento: Expansão do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo

2 CRUESP

Resolução CRUESP-01

de 19/01/2001

Dispõe sobre a criação da Comissão Especial para Expansão do Ensino nas Universidades Estaduais Paulistas, e dá outras providências.

Os Reitores das Universidades Estaduais Paulistas, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 3º do Decreto nº 26.914/87, e considerando

— que é objetivo do CRUESP fortalecer a interação entre as Universidades Estaduais Paulistas;

— que é também objetivo do CRUESP analisar e propor soluções para as questões relacionadas com o ensino e a pesquisa nas Universidades Estaduais Paulistas;

— considerando ainda que as Universidades Estaduais Paulistas devem utilizar seus recursos de forma a ampliar o atendimento à demanda social,

Resolvem

Art. 1º — Fica criada, no âmbito do CRUESP, a Comissão Especial para Expansão do Ensino nas Universidades Estaduais Paulistas, com o objetivo de propor medidas voltadas à expansão de cursos e vagas de graduação nas três instituições, preferencialmente mediante utilização da capacidade já instalada.

Parágrafo único — Como decorrência dos trabalhos mencionados no "caput", deverá ainda a Comissão manifestar-se, em relatório técnico, quanto à necessidade de criação de novas instituições de ensino superior no Estado, isoladas ou universitárias, identificando as áreas que requerem a sua implantação.

Art. 2º — A Comissão será integrada pelos Pró-Reitores de Graduação das três Universidades, sendo que cada Pró-Reitor poderá se fazer assessorar por 1 (um) especialista.

Art. 3º — A Comissão deverá apresentar relatório preliminar de suas atividades em 90 dias, contados da data da publicação desta Resolução, do qual deverá constar:

I — identificação dos cursos de graduação já existentes nas três Universidades, cuja expansão poderá ser feita a curto prazo, mediante aumento de vagas;

II — indicação de novos cursos de graduação a serem criados, nas três Universidades, a curto e médio prazos, preferencialmente no período noturno;

III — indicação de novos programas ou cursos de nível superior, a serem criados, nas três Universidades, em seus respectivos campi ou aproveitando outras estruturas públicas.

Art. 4º — O relatório final deverá ser encaminhado ao Presidente do CRUESP após 30 dias da apresentação do relatório referido no art. 3º, contendo, além de outros tópicos, a indicação de formas de ação conjunta na expansão dos cursos e das vagas atualmente oferecidas, inclusive por meio de educação à distância.

Art. 5º — Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

*Prof. Dr. Hermanno de M. F. Tavares - Unicamp
Prof. Dr. Jacques Marcovitch - USP
Prof. Dr. José Carlos de Souza Trindade - Unesp*

CRUESP

Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior

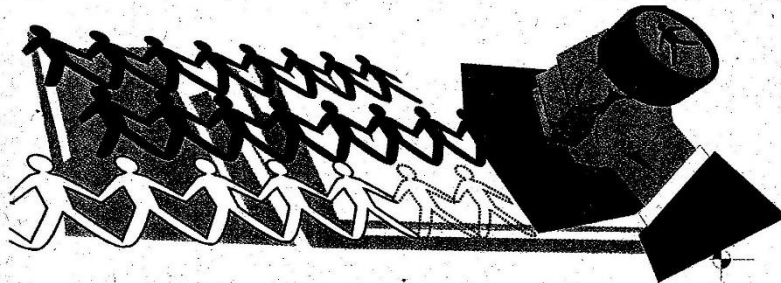
A presente proposta de política pública, que abrange as instituições de ensino superior mantidas pelo Governo do Estado de São Paulo, tem por embasamento legal o Decreto nº. 24.951, de 4 de abril de 1986, que criou o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais (CRUESP), atribuindo-lhe, no art. 3º, entre outros objetivos, o de "assessorar o Governador em assuntos de ensino superior" (inc. IV) e o de "analisar e propor soluções para as questões relacionadas com o ensino e a pesquisa nas Universidades Estaduais" (inc. V).

No uso dessas atribuições, o CRUESP, pela Resolução n.º 1, de 19.01.2001, designou os Pró-Reitores de Graduação da UNESP, UNICAMP e USP com o objetivo de propor medidas voltadas à expansão da graduação e à criação de novas instituições de ensino superior no Estado. O relatório, subscrito pelos três Pró-Reitores de Graduação, foi aprovado na reunião do CRUESP de 20 de julho de 2001, passando a constituir uma política pública em construção, a seguir apresentada, de acordo com o índice seguinte:

ÍNDICE

1 - SUMÁRIO EXECUTIVO	3
2 - EVOLUÇÃO RECENTE DO ENSINO SUPERIOR EM SÃO PAULO E NO BRASIL	4
3 - A CONSTRUÇÃO DO FUTURO	5
4 - ANÁLISE DAS ALTERNATIVAS	6
4.1 - Projeto Acadêmico	6
4.1.1 - Incremento da expansão das universidades	6
4.1.1.1. Expansão nos campi atuais	6
4.1.1.2. Novos campi	6
4.1.1.3. Previsão de expansão	6
4.1.2 - Criação de cursos sequenciais e básicos	6
4.1.3 - Apoio aos cursos profissionalizantes de nível superior	7
4.1.4 - Formação de professores para o ensino básico	7
4.1.5 - Utilização de novas tecnologias	8
4.1.6 - Resumo geral da expansão	8
4.2 - Estimativa de Recursos Financeiros	9
4.2.1 - Incremento da expansão das universidades nos campi atuais e em novos campi	9
4.2.2 - Criação de cursos sequenciais e básicos	10
4.2.3 - Apoio aos cursos profissionalizantes de nível superior	10
4.2.4 - Formação de professores para o ensino básico	10
4.2.5 - Utilização de novas tecnologias	10
4.2.6 - Resumo geral dos custos	10
4.3 - Modelo Organizacional Proposto	11
4.3.1 - Concepção e implantação	11
4.3.2 - Gestão	12
5 - CONSIDERAÇÕES GERAIS	12
6 - RELAÇÃO DE ANEXOS	12
7 - PARTICIPANTES DO TRABALHO	12
8 - GLOSSÁRIO	12
ANEXOS	13
ANEXOS I	13
ANEXOS II	14
ANEXOS III	15
ENSAIO FOTOGRÁFICO	16

1 - Sumário executivo



I. Introdução

O sistema estadual público de ensino superior contribui atualmente com pouco mais de 10% das matrículas nesse nível de ensino e necessita de rápida e significativa expansão.

Os cursos atualmente oferecidos pelas três universidades públicas paulistas são cursos de excelência, servem de referência à Nação e têm padrão internacional.

As universidades paulistas, com seus cursos de pós-graduação, contribuem com a formação de professores para outras Instituições de Ensino Superior e devem continuar exercendo esse papel.

Devem as universidades continuar se dedicando aos cursos tradicionais de graduação, verticalizados, ligados à pesquisa e extensão e única opção para ingresso na pós-graduação *stricto sensu*, podendo sua expansão, nos atuais ou em novos campi, ser dimensionada em 5% de crescimento anual, por cinco anos. Nos novos campi o crescimento poderá ser maior, desde que se assumam uma nova forma de administração e gestão.

Uma expansão mais significativa do ensino público superior necessita, obrigatoriamente, de novas opções, que vão ao encontro dos anseios da sociedade e que levem a uma formação mais rápida e de qualidade, de modo a atenderem à demanda social, que também é diversificada.

Dessa expansão e diversificação de cursos de nível superior, diferentes da graduação (cursos sequenciais e básicos), devem ficar encarregadas outras instituições públicas de nível superior que não as universidades, as quais, todavia, poderão prestar sua colaboração na coordenação e supervisão dos referidos cursos, como garantia de qualidade.

As instituições públicas de ensino superior, que se encarregarão dos cursos sequenciais e básicos, poderão ser as FATECs (Faculdades de Tecnologia) do Centro de Ensino Tecnológico Paula Sou-

za (CEETEPS), ou novas Escolas Superiores Estaduais, a serem criadas.

dessas propostas, quais sejam: (1) **expansão dos cursos de graduação nos campi existentes** ou (2) **em novos campi** das três universidades e (3) **criação de cursos sequenciais e básicos**, atribuídos a outras instituições de ensino, mais três alternativas são apresentadas, consistindo (4) no **apoio das universidades aos cursos profissionalizantes de nível superior**, (5) na **formação de professores para o ensino básico** e (6) na **utilização de novas tecnologias**.

As propostas apresentadas, de um lado, não esgotam outras que poderiam surgir (envolvendo, por exemplo, as universidades públicas municipais ou a criação de universidades federais no Estado de São Paulo) e, por outro lado, são independentes entre si, não indicando a necessidade de serem adotadas em sua totalidade, e muito menos a de serem concomitantes.

Passa-se a indicar as diversas propostas acima resumidas:

II. Análise das alternativas.

1 - Incremento da expansão nas universidades:

A expansão, nos campi existentes, deve limitar-se aos cursos de graduação tradicionais. As universidades têm crescido mas o incremento da expansão demanda recursos suplementares.

2 - Novos campi:

O relatório apresenta a possibilidade de criação de novos campi, para a maior expansão dos cursos tradicionais de graduação na Baixada Santista (São Vicente), na cidade de São Paulo (centro e zona leste), e em Limeira, Paulínia e São Carlos.

Com relação à expansão dos cursos de graduação, nos campi existentes e nos novos, o crescimento pode alcançar 5% ao ano, por cinco anos, levando à criação de aproximadamente

20.730 matrículas nas três universidades (hoje são cerca de 80.000).

Nos novos campi a expansão poderá ser maior, desde que se assumam uma nova forma de administração e gestão.

3 - Criação de cursos sequenciais e básicos:

É proposta a implantação desses cursos nos espaços disponíveis nas Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) pertencentes ao sistema Paula Souza, o que representaria mais 30.000 matrículas, em cursos de 2 anos.

Propõe-se ainda a criação de outras 20 Escolas Superiores, próximas a cidades populosas do Estado e que não apresentam um sistema de ensino superior estruturado. Essa criação representaria 64.000 matrículas em dois anos.

O sistema público de cursos sequenciais e básicos poderia ficar atribuído ao Centro Paula Souza, ou a novos institutos isolados de ensino, criados pelo Governo do Estado, com os quais as universidades poderiam colaborar em nível de supervisão e orientação acadêmicas. Mais tarde, o sistema poderia transformar-se em Centro Universitário (instituição de ensino superior que não necessita dedicar-se à pesquisa e dispensa a autorização prévia para a criação de cursos).

4 - Apoio aos cursos profissionalizantes de nível superior:

Expansão das FATECs, aproveitando as estruturas atualmente disponíveis nessas escolas e as estruturas das três universidades públicas, após o atendimento ao esforço concentrado para a expansão com cursos previstos no n. 1 supra.

Nesta modalidade, calcula-se a abertura de 600 vagas semestrais, perfazendo o total de 3.600 matriculados em três anos.

5 - Formação de professores para o ensino básico:

Seguindo o modelo do Programa PEC-Formação Universitá-

ria, instituído pela Secretaria Estadual da Educação em convênio com a UNESP, USP e PUC/SP, para a capacitação de 7.500 professores efetivos da Rede Estadual de Ensino da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, já em curso, as três universidades podem estender o programa (presencial, mas informatizado) a professores da Rede Municipal de Ensino e aos professores da 5ª à 8ª série que, sendo portadores de diploma de licenciatura curta, necessitam de complementação de estudos.

Prevêem-se, nesse modelo, aproximadamente 15.000 novas matrículas em três anos (à razão de 5.000 vagas por ano, durante três anos). Encerrada esta etapa, o programa poderia ter prosseguimento sob a forma de educação continuada.

6 - Utilização de novas tecnologias

Prevista, num primeiro momento, para dar suporte às atividades acadêmicas planejadas e, oportunamente, para o desenvolvimento de educação a distância.

III. Estimativa de recursos financeiros

Se todas as alternativas fossem implantadas ao mesmo tempo, o que não é necessário — pois cada uma é independente da outra, podendo também serem implantadas progressivamente —, haveria necessidade de recursos suplementares da seguinte ordem: para 120.000 novas matrículas em 2 a 3 anos e para 133.000 em dez anos (quase duas vezes o atendimento atual) e a criação de 9.800 empregos diretos, estima-se a utilização de recursos da ordem de R\$ 100 milhões no primeiro ano, atingindo cerca de 300 milhões de Reais/ano em três anos e, a partir daí, chegando a 450 milhões de Reais/ano em dez anos.

IV. Modelo organizacional proposto

Recomenda-se a criação de um Grupo Executivo, coordenado pelos Pró-Reitores de Graduação das três universidades públicas paulistas, com o objetivo de refinar os dados levantados e completar os estudos necessários à implementação das propostas. Oportunamente, um Grupo de Gestão, órgão aglutinador das instituições envolvidas, poderá ficar encarregado do gerenciamento das instituições nas iniciativas comuns: As iniciativas restritas a cada universidade (como as de n.1 e 2 do item II supra) serão geridas pelos colegiados próprios.

2 - Evolução recente do ensino superior em São Paulo e no Brasil

Estado de São Paulo responde por cerca de 1/3 do Produto Interno Bruto (PIB) nacional, e essa pujança econômica também se reflete em suas Instituições de Ensino Superior: a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), de 1967 e a Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), multi-campi e instalada a partir de 1975. Enquanto Universidades, têm autonomia administrativa e acadêmica garantidas pelo Artigo 207 da Constituição Federal. Enquanto autarquias estaduais, gozam de autonomia financeira desde 1989.

A autonomia financeira, que ainda requer no Estado de São Paulo sua constitucionalização, para se perenizar, a despeito de merecer uma revisão para eliminar algumas distorções, fez com que houvesse uma inequívoca melhoria em todos os indicadores acadêmicos dessas instituições. Desse modo, a pesquisa acadêmica gerada corresponde hoje a cerca da metade daquela produzida por todo o país, e o mesmo ocorre com a quantidade de pós-graduandos formados em seus cursos de mestrado e doutorado. Parâmetros como o número de publicações por docente, a titulação e outros também aumentaram durante o período, fazendo com que haja um inquestionável reconhecimento da excelência acadêmica adquirida. Em termos de cursos de graduação, essa excelência também se manifesta. As Instituições paulistas têm, ao longo do tempo, formado muitas das lideranças do país em todas as áreas do conhecimento.

A partir da última década, principalmente, o Brasil teve um grande aumento na escolaridade de sua população de forma geral e, com isso, de demanda pelo ensino superior. Em São Paulo, como consequência de ações no sentido de aumentar o número de concluintes no Ensino Médio, teremos muito em breve cerca de 400 a 500 mil alunos formados por ano. Dentro desse contexto, as três Universidades Públicas Paulistas não poderiam ficar à margem da realização de proposições visando a estratégias que assegurem uma expansão de vagas, a fim de garantir que uma parcela maior da população paulista possa ter acesso a um ensino público, gratuito e de qualidade.

Os dados levantados mostram que o sistema público de ensino superior no Estado de São

Paulo é responsável por cerca de 10% das vagas oferecidas. Considerando-se apenas as Instituições estaduais, esse atendimento fica ao redor de 5,5%, o que equivale a aproximadamente 17.500 vagas.

Por outro lado, tem sido evidente o crescimento do ensino de graduação do setor privado, que atinge cerca de 90% das vagas oferecidas atualmente. Nos últimos 8 anos, esse setor cresceu 10 vezes mais que o sistema público instalado – ou 5 vezes mais, se a comparação se der com o sistema mantido pelo governo estadual. Em termos de número de formados, a evolução do setor privado, no mesmo período, foi de 31%, enquanto a do público estadual foi de 30%. Apesar da melhoria do desempenho na formação de alunos, tais valores deixam evidente a pequena participação das escolas públicas na escolaridade universitária e a necessidade de ações conjuntas que permitam aumentar a capacidade de atendimento da população.

De acordo com os dados existentes no Censo do Ensino Superior Brasileiro (MEC/INEP, 2000), o Brasil tem apenas cerca de 13% de sua população, com a faixa etária entre 18 e 24 anos¹, matriculada em cursos superiores. Esses dados revelam uma performance extremamente tímida quando comparada a outros países latino-americanos, ainda que consideremos o elevado aumento de matrículas nesse nível de ensino nos últimos 10 anos. Após a sanção da nova Lei de Diretrizes e Bases (dezembro de 1996), foram elaborados diferentes Planos para a denominada década da educação. O principal, Plano Nacional de Educação (PNE), foi recentemente

Tabela 1: Inscritos e vagas nos vestibulares das 3 Universidades Estaduais Paulistas para o ano de 2001

DESCRIÇÃO	UNESP	UNICAMP ¹	USP ²	TOTAL
Inscritos	78.970	46.215	138.265	263.450
Vagas	5.055	2.400	7.718	15.173
Candidato/vaga	15,6	19,3	17,9	17,4
Não Ingressantes	73.915	43.815	130.547	248.277
%	93,6%	94,8%	94,4%	94,2%

1. Inclui curso de Pedagogia em programa especial, com 900 inscritos e + 45 vagas, elevando as 2.355 vagas e os 45.315 candidatos para os valores colocados.

2. Total de 144.458 inscritos na Fuvest. O dado apresentado não inclui inscritos no vestibular para a PM (220 vagas/v/6193 candidatos(c)). Entretanto, inclui candidatos para os cursos da Unifesp (223v/9861c) e Santa Casa (100v/718c).

aprovado pelo Congresso Nacional e prevê um crescimento da parcela da população matriculada em cursos superiores, dos atuais 13% para 30%, em 10 anos. O Plano Nacional de Graduação (PNG), elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD) e aprovado em Ilhéus-BA em 1999, preconiza taxas de crescimento semelhantes (aumento de 2,5 vezes no número de matrículas). Esse último documento aponta ainda para a necessidade de haver, pelo menos, a manutenção da proporção de matriculados em escolas mantidas pelo poder público e pelo privado – na época, em torno de 40 e 60% respectivamente. Apenas para registro, o PNE também apontava para esse aumento proporcional, mas teve esse artigo vetado pelo Presidente da República (abril de 2000).

Analisando essas indicações, verifica-se mais uma vez a necessidade de ações a médio e longo prazo que permitam atender à demanda crescente por vagas e corrigir a distorção existente no que tange ao Estado de São Paulo, onde, a cada dez ma-

triculados em escola superior, em torno de um está nas universidades públicas mantidas pelo Governo do Estado.

Levando-se em conta que a universalização do ensino médio no Estado de São Paulo atinge uma população de menor poder aquisitivo, e que isso significa aumento de demanda por vagas no ensino superior por um contingente que não pode ter acesso ao ensino pago, ações que contribuam para equacionar esse problema devem ser priorizadas, aumentando a participação do sistema público e gratuito na formação de cidadãos e na diminuição das atuais diferenças sociais. Por outro lado, dados apresentados pela Reitoria da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) durante o XIV Encontro do ForGRAD, em Curitiba-PR (maio/2001), apontam que, em função do perfil sócio-econômico da população não atendida na educação superior do país, o sistema privado só teria condições de expandir pouco mais de 10% de sua participação atual, o que corresponderia a aproximadamente 200.000 novas vagas.

Tabela 2: Disponibilidade física: lugares ocupados e disponibilidade de lugares (hipoteticamente livres), por período do dia, nas Instituições estaduais paulistas

Totais	LO	LO	LO	DL	DL	DL
Escolas técnicas	26610	15850	30380	7280	18140	3510
Fatec	5800	4080	3200	150	1580	4800
Total no Centro Paula Souza	32410	19930	33580	7430	20020	8290
Unesp	12900	11806	6456	0	520	3800
Unicamp	6160	6340	3340	820	640	1340
USP	18310	16300	9392	500	500	7700
Total nas Universidades	37370	34036	19188	1320	1660	12840
Estaduais Isoladas	1620	1620	320	0	0	1300
Total Curso Superior	44790	39736	22708	1450	3540	16900
TOTAL GERAL	71400	55586	53088	8740	21680	20110

LO = lugares ocupados nos períodos da manhã (M), tarde (T) e noite (N). DL = disponibilidade de lugares nos mesmos períodos. DL_{tot} = soma da disponibilidade nos 3 períodos.

3 – A construção do futuro

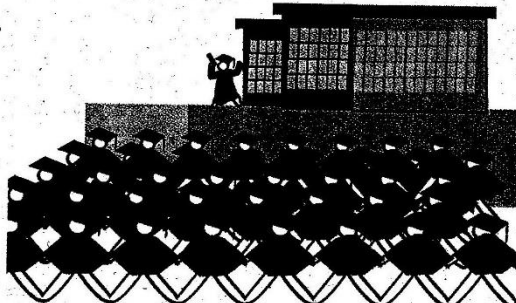
Nos exames vestibulares de 2001, as três universidades públicas paulistas ofereceram, ao todo, 15.173 vagas, às quais se inscreveram 263.450 candidatos (Tabela 1), o que significa dizer que 248.277 tiveram suas expectativas frustradas. Ainda que se considerasse, por absurdo, todas as vagas oferecidas e apenas os inscritos na Fuvest (144.458 candidatos), restariam 129.285 pessoas que não teriam acesso às universidades públicas paulistas.

Por outro lado, é absolutamente impossível criar maciçamente vagas em universidades como a UNESP, a UNICAMP e a USP, em cujos cursos de graduação o ensino é sempre aliado à pesquisa e à extensão. Existem limitações de ordem conceitual para a ampliação desmedida dos cursos de graduação tradicionais, que poderiam, massificando-se, perder sua feição atual de cursos verticalizados.

É sabido que várias ações, algumas de implementação mais rápida, outras que demandam maior tempo para sua efetivação, estão em desenvolvimento nas universidades paulistas, de maneira isolada, visando à ampliação do número de vagas em seus cursos. Essas ações têm levado em consideração os atuais modelos de cursos de graduação e utilizado recursos orçamentários próprios.

Mas quanto pode crescer o modelo tradicional de cursos de graduação, verticalizados, nas três universidades públicas paulistas? A resposta depende do tipo de universidade que se pretende. Se o modelo for o dos países que acolhem um grande número de universitários, a expansão poderia ser praticamente ilimitada, mas colocaria em risco a manutenção de cursos de graduação como são, hoje, os das universidades de pesquisa. Além disso, os grandes números poderiam dificultar – como têm dificultado nos referidos países – a condução da universidade e dos próprios cursos. No entanto, a preferir-se um modelo de crescimento contido, outras alternativas devem ser buscadas.

O estudo ora apresentado insere-se na linha de um crescimento evolutivo dos cursos de graduação das três universidades, pré-fixado em 5% de aumento de vagas ao ano, durante cinco anos, o que permitirá manter suas características de cursos intimamente ligados à pesquisa e à extensão e única opção para ingresso na pós-graduação *stricto sensu*, espelhando o atual formato dos referidos cursos. Cumpre observar, no entanto, que a adoção de uma nova forma de administrar os novos *campi* poderia levar



a uma porcentagem maior de expansão.

Mesmo assim, essa expansão evolutiva não será suficiente para atender à demanda social por vagas no ensino público superior. Para tanto, será preciso, até como garantia de manutenção do formato dos atuais cursos de graduação, criar novas alternativas, previstas na Lei de Diretrizes e Bases, das quais poderão encarregar-se outras instituições públicas de ensino superior, diversas das três universidades.

Assim, as discussões não devem ficar restritas ao modelo existente, até pelo fato de que a nova LDB possibilita a diversificação da formação após o ensino médio, seja através dos cursos de graduação tradicionais, seja lançando mão de cursos com outras finalidades, como os cursos técnicos, tecnológicos e a nova modalidade de cursos sequenciais de formação específica ou de complementação de estudos.

Além disso, os avanços tecnológicos recentes, que acarretaram a mudança de enfoque e de perspectivas do aprendizado, tornando-o algo perene não enquanto resultado, mas enquanto método, possibilitam que se lance mão de novas formas de vivenciar a busca do conhecimento, através da educação contínua, mas não obrigatoriamente de maneira presencial em sala de aula.

As discussões das inovações e das formas de atender às novas demandas têm acontecido, até agora, de forma isolada nas universidades. Mais recentemente, surgiram debates na procura de mecanismos que apontem para uma saída, respeitadas a excelência e a qualidade necessárias. Nesse sentido, as três Pró-Reitorias de Graduação das Universidades Estaduais Paulistas vêm desenvolvendo ações conjuntas visando ao fortalecimento do ensino público e de qualidade em nosso Estado.

Sensíveis a esse momento, as três Reitorias formalizaram, por solicitação do CRUESP, o grupo que procedeu ao estudo da

atual situação do ensino de graduação e que teve também a função de propor, pela primeira vez na história do Estado, uma política de expansão conjunta e que contemple diferentes alternativas para garantir uma maior participação do ensino superior público na formação dos cidadãos paulistas.

O assunto, que já vinha fazendo parte da agenda de discussões das três Pró-Reitorias, de forma individual ou conjunta, foi debatido publicamente durante o I Fórum de Políticas Universitárias, ocorrido em novembro de 2000 e em maio de 2001 na USP², e que contou com a exposição de alternativas para essa expansão, incluindo o aumento da presença do sistema federal de ensino no Estado e a utilização da estrutura das universidades, das instituições estaduais isoladas e do Centro Paula Souza, que conta com 102 escolas técnicas e 9 faculdades de tecnologia em diferentes municípios do Estado.

Por essa razão, sem descuidar o incremento da possível expansão em cada universidade, de acordo com o modelo tradicional dos cursos de graduação, esta proposta também explora a possibilidade de se criarem cursos diversificados, de qualidade, os quais oferecem a vantagem de uma formação mais rápida em nível superior, podendo configurar novas opções que atendam à demanda social e às expectativas de muitos jovens³.

Tais cursos – sequenciais e básicos – ficariam a cargo de novas instituições públicas de ensino superior, a eles voltadas especificamente, que poderiam contar com coordenação e supervisão acadêmica das três universidades.

Feita essas observações iniciais, o estudo aprovado pelo CRUESP propõe seis vertentes sobre as quais considerou possível a ação conjunta das IES mantidas pelo Governo do Estado, visando à ampliação do sistema de graduação e à criação de outras alternativas, levando em conta:

1) o incremento da expansão das vagas existentes em cur-

sos de graduação de cada Universidade;

2) a abertura de novos *campi*, também voltados aos cursos tradicionais de graduação;

3) a criação de cursos diferentes daqueles tradicionalmente oferecidos na graduação (sequenciais e básicos), a cargo de outras instituições de ensino superior públicas;

4) o apoio aos cursos profissionalizantes de nível superior, por parte das três universidades;

5) a implementação de programas de formação de professores para o ensino básico, pelas três universidades, tomando como modelo o PEC-Formação Universitária;

6) e, finalmente, a utilização de novas tecnologias visando a dar suporte e expandir o sistema.

Vale frisar que as alternativas aqui oferecidas não se esgotam no seio das três universidades e não se limitam à expansão dos cursos de graduação, mas avançam, à guisa de proposta de uma política pública, para também abranger a transformação ou criação de novas instituições públicas de ensino, voltadas a cursos superiores diversos dos de graduação, capazes de aumentar as opções de oferta e de atender à demanda social, preservando do inchaço desmedido os cursos tradicionais, reservados às universidades, assegurando-se sua atual feição.

Finalmente, deve-se ter em mente, de um lado, que as propostas não são necessariamente cumulativas, sendo independentes umas das outras e também podendo ser implantadas progressivamente. De outro lado, é evidente que as seis vertentes acima enumeradas não impedem a formulação de novas, como, por exemplo, as que envolvam a expansão das universidades públicas municipais ou a criação de outras universidades federais no Estado de São Paulo.

Como ponto de partida para o detalhamento das alternativas, o estudo levantou as disponibilidades físicas existentes nas instituições de ensino mantidas pelo Governo do Estado (Tabela 2):

Finalmente, deve-se deixar registrado que o estudo da disponibilidade física partiu de algumas premissas, nem sempre detalhadas e minuciosamente verificadas. A citada disponibilidade foi calculada a partir das informações oficiais das escolas e se refere a cursos regulares. Não se levou em conta a possível existência de outras atividades (extensão, por exemplo) e, por esse motivo, a opção por essa vertente da expansão deverá merecer um levantamento mais refinado.

4 - Análises das alternativas

4.1 - Projeto Acadêmico 4.1.1 - Incremento da expansão das universidades

4.1.1.1. - Expansão nos campi atuais

Nos últimos três anos, a UNESP criou 532 novas vagas no seu vestibular (11,7%); a UNICAMP, 290 (13,7%); e a USP, 450 (6,5%).

A curto e médio prazos a expansão do ensino em cada universidade, no modelo tradicional dos cursos de graduação e nos atuais campi, cobrirá, em parte, novas áreas do conhecimento com cursos que necessitam, para seu desenvolvimento, de laboratórios e de material de consumo de alto custo.

Há uma série de iniciativas visando à criação de novos cursos nos campi atualmente existentes. Neste cenário, podemos citar como exemplos: novos cursos noturnos já propostos na UNESP em seus campi atuais, curso de Fonoaudiologia na UNICAMP e cursos de diferentes áreas da USP, como, por exemplo, os de Administração Hospitalar, Educação da Saúde e Atuação, em São Paulo; Administração, Ciências Contábeis, Economia (em outro período), Geografia, História e Letras, em Ribeirão Preto; Medicina Veterinária, em Pirassununga; além de outros, em fase de estudos.

4.1.1.2. - Novos campi

A preferência das três universidades públicas paulistas, na escolha de locais para abertura de novos campi, seguiu o critério das áreas já pertencentes às universidades ou das facilidades em obtê-las, ficando assim delimitada:

UNESP

- Município de São Vicente, aproveitando a estrutura do Centro de Ensino e Pesquisas do Litoral Paulista (CEPEL).

UNICAMP

- Município de Paulínia, aproveitando a estrutura do seu Centro Pluri-disciplinar de Pesquisas Químicas, Biológicas e Agrícolas (CPQBA).

- Município de Limeira, aproveitando área com 40 hectares, próxima ao centro da cidade e de propriedade da Universidade.

USP

- Centro da cidade de São Paulo, que está sendo submetido a um processo de revitalização.

- Zona Leste de São Paulo, em local a ser determinado.

O Governo do Estado destinou ao Centro Tecnológico da Zona Leste 29.000 m² de uma área total de 107.233 m², alienada à Fazenda do Estado pela Lei 10.697, de 8/12/2000, e situada à Av. Águia de Haia, esquina com Rua Sonho Gaúcho, em Cidade A. E. Carvalho, bairro de Ermelino Matarazzo. A curto prazo, a USP poderia ple-



tear parte da área restante.

- Novo campus em São Carlos.

Os novos campi devem voltar-se aos cursos de graduação tradicionais. Desse modo, o campus de São Vicente, da UNESP, contaria com o curso de Biologia Marinha; o de Paulínia e Limeira, da UNICAMP, com cursos de Farmácia e Engenharia de Produção, respectivamente; e, para a USP: o da Zona Leste, com cursos de Pedagogia e Licenciatura¹, para a formação de professores para o ensino básico; o de São Carlos, para a extensão dos cursos voltados às ciências exatas, que estão saturados, e para abrir cursos em outras áreas²; e o do Centro da cidade de São Paulo, para a criação de cursos de grande demanda.

4.1.1.3. - Previsão de expansão

Conforme salientado, entendemos que a expansão dos cursos tradicionais de graduação, verticalizados, ligados à pesquisa e à extensão e constituindo a única forma de acesso à pós-graduação *stricto sensu*, não deveria superar 5% por ano das vagas oferecidas durante os próximos 5 anos, a fim de resguardar o formato atual dos referidos cursos. Desse modo, haveria uma expansão de 4.145 vagas nesse período (27,6% de aumento), representando 20.730 novas matrículas (atualmente temos 80.000 matriculados nas três universidades).

Esse aumento (de 27,6% cumulativo em cinco anos) incluiria a expansão nos atuais campi e nos novos, firme restando a idéia de que uma nova forma de administração nos novos campi poderia aumentar neles a percentagem anual de expansão.

4.1.2. - Criação de cursos

seqüenciais e básicos

Neste item são propostas alternativas para uma significativa expansão do sistema público paulista de ensino superior.

A opção pelos cursos seqüenciais e básicos, como possível vertente da expansão do sistema estadual público de ensino superior, foi em parte justificada no item n. 3 deste estudo, cumprindo salientar que 90% dos egressos do ensino

médio apontaram, como primeiro projeto de vida, a continuidade dos estudos, sendo que 3% do total assinalaram também para a expectativa de um emprego (ver nota 3, pág. 13).

Especificamente em relação aos cursos seqüenciais, ainda é preciso dizer que esta modalidade de cursos de nível superior foi introduzida pela Lei de Diretrizes e Bases, exatamente no intuito de abrir novas possibilidades, diferentes das dos cursos de graduação.

Foram previstos dois tipos de cursos seqüenciais na legislação: o primeiro, denominado "Curso seqüencial de formação específica", deve ser reconhecido da mesma forma que os cursos normais de graduação e confere diploma aos seus concluintes; o segundo, chamado "Curso seqüencial de complementação de Estudos", não necessita desse reconhecimento, pode ter destinação coletiva ou individual e confere "Certificado de Conclusão".

Pode-se definir o curso seqüencial como o conjunto de atividades sistemáticas de formação, alternativas ou complementares aos cursos de graduação.

Suas características principais podem assim ser enumeradas:

- organização por campo de saber;
- grande flexibilidade;
- ligação entre os diversos campos de saber;
- interdisciplinariedade;
- natureza dinâmica (podendo ser alterados em atendimento às demandas sociais);
- compostos por disciplinas, práticas acadêmicas ou práticas profissionais;
- conferem qualificação acadêmica, profissional ou técnica;
- podem explorar os horizon-

tes intelectuais no campo das ciências, das humanidades e das artes.

Inserem-se numa filosofia de educação contínua, podendo o egresso voltar à universidade não só em busca de um novo curso seqüencial, mas também de uma graduação, servindo o diploma ou certificado obtido como título intermediário.

De tudo isto infere-se que, embora mais curtos do que um curso de graduação (podendo durar entre 3 e 4 semestres, ainda que neste estudo a preferência seja por cursos de dois anos), os cursos seqüenciais não devem ser considerados cursos de segunda categoria, mas simplesmente uma opção de formação mais rápida que, sem prejuízo da qualidade, habilita para atividades que não demandem diploma de bacharel ou licenciado. Além disso, um egresso de curso seqüencial pode ingressar em curso regular de graduação, aproveitando as disciplinas cursadas no primeiro e constantes do curso em que foi selecionado.

Mas como garantir a qualidade dos cursos seqüenciais, sabendo-se que nem todos os existentes são de bom nível?

As três universidades públicas paulistas entendem que a qualidade de um curso, independentemente de seu formato, é garantida pelos seguintes requisitos:

- (a) qualificação do corpo docente;
- (b) infra-estrutura adequada;
- (c) projetos acadêmicos bem formulados;
- (d) avaliação continuada;
- (e) qualidade do corpo discente.

Assim, para que os cursos seqüenciais mantenham o mesmo nível de qualidade dos cursos de graduação existentes nas três universidades públicas paulistas, observadas, embora, suas peculiaridades com relação a estes últimos, será necessário que a UNESP, a UNICAMP e a USP assumam sua orientação acadêmica, supervisionando-os, de maneira a garantir a existência de projetos acadêmicos bem formulados ("c") e a continuidade da avaliação ("d"); que se exija do corpo docente a ser contratado, mesmo que no regime celetista, a necessária qualificação, conferida por títulos de mestre e doutor ("a"); que a infra-estrutura, embora mais simples do que a exigida em cursos de graduação, também voltados à pesquisa, seja adequada ("b"); e que o corpo discente, que não ingressa pelo vestibular mas por outras formas de seleção, receba um ensino que leve em conta suas eventuais deficiências anteriores e o qualifique para acompanhar satisfatoriamente um curso de ensi-

no superior (o que também deve integrar o projeto pedagógico dos diversos cursos).

Isso significa que, embora tais cursos não devam ser inseridos nas três universidades públicas, ao lado dos de graduação, sua condução e seu acompanhamento deverão ter o selo UNESP, UNICAMP e USP.

No Anexo I encontra-se o tratamento normativo dos cursos sequenciais e exemplos de cursos desse tipo. Há vários cursos sequenciais de boa qualidade em andamento no país. Na modalidade de "Formação Específica", podemos citar o curso de Ciências Imobiliárias, Secretariado Executivo, Administração de Recursos de Produção, Técnicas de Informação Aplicadas, etc. Em "Complementação de Estudos", a lista é ainda maior: cursos de Educação Física Escolar, Educação Matemática, Astronomia, Desenho Arquitetônico, Gestão de Empresas Alimentícias, Gestão em Turismo, etc. No Anexo I são colocadas, ainda, as resoluções recentemente aprovadas para a regulamentação dos Cursos sequenciais de complementação de estudos do Unicamp. Há que se lembrar, nesse contexto, que os já tradicionais "Certificados de Estudos", existentes principalmente nas engenharias, configuram exemplos típicos de cursos sequenciais de complementação de estudos com destinação individual (Anexo II).

Os cursos básicos propostos neste estudo pertencem à categoria dos cursos sequenciais, tendo a característica de possibilitar uma sólida formação geral numa grande área de conhecimento (exatas, humanas ou biológicas), podendo servir como primeira parte de um curso tradicional de graduação.

Existem ciclos básicos atualmente em andamento nas universidades paulistas. Um primeiro tipo a ser citado desenvolve-se de forma explícita, como é o caso, por exemplo, da Escola Politécnica, dos cursos de letras e dos de fisioterapia e terapia ocupacional da USP, ou dos cursos de ciências da terra (geografia e geologia), exatas (matemática, física, matemática aplicada) e licenciatura integrada em química e física da UNICAMP. O segundo tipo desenvolve-se de forma mais sutil e implícita à própria área, como é o caso de cursos da área tecnológica (engenharias em especial), ou de algumas carreiras da área biológica que apresentam inúmeras atividades curriculares comuns no início de seu desenvolvimento. Exemplo disto são também os cursos recém criados na USP de Relações Internacionais e de Matemática Aplicada e Computacional.

Os motivos que levam à retomada de importância dos ciclos básicos são conhecidos: se de um

lado espera-se um ensino mais generalista, dentro de um contexto da formação inicial sólida seguida de educação continuada, de outro se recebe a pressão pelo maior atendimento de jovens egressos do ensino médio exigindo, como em todos os países mais desenvolvidos, um ensino com práticas pedagógicas que contemplem essa demanda (Anexo III).

Em relação aos cursos básicos valem as considerações acima feitas quanto à qualidade dos cursos sequenciais: a escrupulosa observância dos requisitos necessários a guardar a qualidade dos cursos de nível superior e a orientação e supervisão das três universidades públicas paulistas serão a garantia da qualidade tanto dos cursos sequenciais como dos básicos.

A proposta ora formulada não se confunde com a antiga idéia de se voltar à estrutura de dois ciclos distintos na formação universitária, como se preconizou na década de 70. Os então chamados "ciclos profissionais", ou de "formação específica", ficaram desvinculados dos ciclos básicos, não apresentando com estes nenhuma relação, nem mesmo de continuidade. Apesar desse aparente fracasso, cada vez mais se redescobre a importância de uma formação básica sólida e que deva ser o princípio norteador da área em que se insere um curso de formação mais específica.

Este estudo não se propõe a aprofundar a discussão ou justificar a pertinência dos cursos básicos, mas o que se quer é lançar mão de sua estrutura e filosofia, para garantir a abertura de novas vagas e perspectiva diferenciada de formação superior. Os egressos desses cursos poderiam, a seu critério e dentro das regras vigentes de ingresso, continuar ou não os seus estudos de nível superior. Se concretizada, a continuidade poderia dispensar a realização de uma série de disciplinas já cursadas durante essa primeira etapa. Ainda que não participando das vagas remanescentes ou de vestibulares de escolas públicas e gratuitas, esse aluno, hoje totalmente desamparado, teria tido condições de realizar parte de sua formação em escolas gratuitas e de boa qualidade. Caso não fosse concretizada a continuidade em curso superior, por opção pessoal ou outra, a formação recebida durante o ciclo básico e voltada para alguma área do saber sem dúvida seria de grande valia para uma melhor e mais qualificada inserção social. Finalmente, poderíamos ter uma etapa importante de vivência escolar que auxiliaria esses alunos a ingressarem mais maduros em cursos regulares de graduação, nas estruturas universitárias hoje existentes. E os egressos dos cursos básicos disporiam de um diploma ou certificado, como nos

cursos sequenciais, para iniciarem suas atividades junto à sociedade após uma formação mais rápida e de qualidade, como é desejo de muitos jovens⁶.

Deve-se, agora, examinar como se faria a implantação dos cursos sequenciais e básicos.

Em uma das opções, propõe-se a ocupação de espaços disponíveis nas estruturas estaduais já existentes. Em outra, a criação de novas instalações próximas a municípios populosos para a instalação desses cursos. Vale lembrar, uma vez mais, que os novos cursos (sequenciais e básicos) deverão ficar a cargo de instituições públicas de ensino superior, diversas das universidades, sem prejuízo da supervisão acadêmica destas.

Do levantamento da capacidade física disponível nas Escolas do Centro de Ensino Tecnológico Paula Souza e de sua vocação resultou a possibilidade de se utilizarem estruturas públicas existentes para a abertura de novas vagas para ingressantes em cursos sequenciais e/ou básicos. Os estudos revelaram uma expressiva disponibilidade física. (Tabela 2).

A expansão do sistema dependerá do tipo de cursos a serem implantados, bem como de seus tempos de duração. Consideramos importante ressaltar esse aspecto, tendo em vista que não basta garantir a entrada de novos estudantes se, num segundo momento, for necessária a expansão dos espaços físicos e de infraestrutura para a sua permanência. No presente estudo, foram considerados cursos alternativos com dois anos; desse modo, a abertura de 25.000 vagas no primeiro ano, por exemplo, deve contar com a disponibilidade de 50.000 lugares, garantindo que a outra metade seja ocupada no segundo ano de funcionamento.

A proposta sugere que sejam iniciados cursos sequenciais e/ou básicos a partir das disponibilidades presentes nas escolas técnicas. Essas escolas, situadas em dezenas de diferentes municípios do Estado, poderiam ser os espaços ideais, não só pela abrangência de sua localização, mas também, e principalmente, pela possibilidade de, com isso, utilizarem-se estruturas físicas já existentes e não pertencentes aos campi onde hoje são desenvolvidos os cursos de graduação tradicionais.

Sugere-se, ainda, que os cursos sequenciais e básicos propostos tenham um total de dois anos de duração. Nesse caso, poderiam ser abertas 15.000 vagas para a ocupação das disponibilidades existentes nas Escolas Técnicas do Estado de São Paulo (Tabela 2).

Essas vagas poderiam abranger cursos sequenciais das três grandes áreas, tendo em vis-

ta a distribuição das disponibilidades existentes no momento, incluindo as chamadas escolas agrícolas (cerca de 30).

A outra possibilidade levantada pela proposta refere-se à criação de novas instalações para o oferecimento de cursos sequenciais e básicos. Há muitos municípios, principalmente na grande São Paulo, que não apresentam qualquer estrutura estadual. Há outros, também populosos, que apresentam estrutura estadual apenas representada por cursos técnicos ou por poucas vagas em nível superior. Esses municípios deveriam poder contar com novas estruturas para possibilitar a implantação de cursos superiores. Sugere-se, num primeiro momento, o atendimento dos municípios mais populosos (mais de 350.000 habitantes) e, em seguida, dos que contam com 200.000 a 350.000 habitantes, por exemplo, e assim sucessivamente. Quanto à localização, cabe considerar as cidades próximas, que ficariam assim revitalizadas e que ofereceriam uma qualidade de vida mais apropriada.

Formar-se-ia, assim, um sistema de Escolas Superiores Estaduais, voltadas aos cursos sequenciais e básicos, que poderiam ficar a cargo do Centro Paula Souza, ou constituir novos institutos isolados, a serem criados pelo Estado, com a possibilidade de se transformarem oportunamente num Centro Universitário.

A coordenação e a supervisão acadêmica desses cursos poderiam ficar a cargo das três universidades, isoladamente ou em "pool", mediante convênios, até o recredenciamento das Escolas e sua possível transformação em Centro Universitário.

4.1.3 - Apoio aos cursos profissionalizantes de nível superior

O levantamento dos espaços físicos disponíveis nos campi da UNESP, UNICAMP e USP, das demais universidades estaduais, bem como nas FATECs, evidenciou a disponibilidade física para 21.920 lugares em todas as instituições superiores mantidas pelo Governo do Estado (Tabela 2). A proposta do Centro Paula Souza sugere o oferecimento de 600 vagas semestrais nos cursos profissionalizantes de nível superior, perfazendo o total de 3.600 após a implantação total. O preenchimento dessa disponibilidade far-se-ia através de cursos já ministrados pelas FATECs ou de novos cursos de tecnologia.

Uma vez completado o incremento da expansão das universidades, nos atuais campi, os lugares disponíveis ainda existentes poderiam ser destinados a cursos profissionalizantes de nível superior (Tecnólogos), sob a responsabilidade do Centro Paula Souza.

4.1.4 - Formação de professores para o ensino básico

CRUESP

Não há dúvidas de que, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Planos Nacionais de Educação, a formação de professores para a Educação Básica passou a representar um grande desafio nacional. Mesmo São Paulo, considerado um Estado privilegiado em termos de escolaridade dos profissionais desse nível de ensino, apresenta mais de 20.000 professores sem diploma de curso superior. Mais do que isso, se tentarmos incluir os profissionais que se ocupam com crianças de 0 a 7 anos, sequer conseguiremos obter um valor mais ou menos preciso de nossa situação. Estima-se em dezenas de milhares o contingente a ser formado.

Pela quantidade que representam, ainda que se pense em propostas emergenciais como as apresentadas abaixo, será necessário um longo período de tempo para resolver essa exigência legal. A LDB estipulou o prazo de dez anos para a formação em nível superior dos professores do ensino básico (art. 87). Além disso, pensamos que essa formação deve ser continuada e progressiva, de modo a permitir um constante crescimento e atualização dos profissionais que se ocupam das primeiras etapas da educação infantil.

Nesse sentido, podemos citar como exemplo de grande impacto e significado para a sociedade o Programa Especial denominado PEC-Formação Universitária, que está sendo desenvolvido a partir de proposta da Secretaria Estadual da Educação e que prevê a formação de cerca de 7.000 professores de 1ª a 4ª séries, concursados e em exercício profissional na Rede Estadual de Ensino (PEB1).

O PEC-Formação Universitária conta com a participação de três universidades paulistas: a UNESP, a USP e a PUC-SP – mediante convênio com a Secretaria da Educação do Estado.

A Secretaria da Educação propôs o projeto e as diretrizes gerais que servirão de referência ao seu desenvolvimento. Deverá financiar toda a sua implementação, incluindo a preparação do ambiente de rede, a disponibilização de recursos tecnológicos, o pagamento dos monitores e docentes, o material didático e paradiadático necessário. As universidades convenientes executarão o projeto, detalhando pedagógica e metodologicamente todo o conteúdo nele previsto, cabendo-lhes coordenar, executar e avaliar as ações de docência. Um Comitê Gestor, com representantes da Secretaria da Educação e das universidades, além de um coordenador indicado pela Secretaria, fará a coordenação do planejamento e da implementação do Programa.

O curso – que é presencial mas utiliza as novas tecnologias – será ministrado com uma carga de 3.100 horas, com o uso de tecnologia avançada em comunicação e informação e com o apoio de mídias interativas. Deverá ter início no final de julho de 2001, estendendo-se até dezembro de 2.002.

Sendo um Programa em parceria, os seus direitos autorais deverão pertencer às universidades e à Secretaria da Educação, o que poderá viabilizar futuros convênios para formação de professores para as redes municipais. Nesse sentido, a UNICAMP está em entendimentos com as Secretarias Municipais de Educação da Região Metropolitana de Campinas e outros Municípios próximos, para desenvolver projeto semelhante. Do mesmo modo, oferece desde 2.000, através de projeto especial que deverá se estender por 4 anos, 45 novas vagas em seu curso de Pedagogia, para professores em exercício profissional mas sem essa formação universitária.

A proposta que agora formulamos é a de que, tomando como modelo a experiência do PEC-Formação Universitária – ou seja, a de um curso presencial, mas com utilização das novas tecnologias, como as mídias interativas –, as três universidades públicas paulistas dediquem-se à formação de professores que atuam a partir da 5ª série do ensino fundamental, possuidores do diploma de "licenciatura curta", para a complementação dos estudos necessários à obtenção do diploma de licenciatura plena. Pode-se propor, como maneira de iniciar de forma significativa esse projeto, a formação de 15.000 professores, em três entradas anuais de 5.000.

Encerrada esta etapa, o programa poderia ter prosseguimento sob forma de educação continuada.

4.1.5 – Utilização de no-

vas tecnologias

As três universidades estabelecerão programas comuns envolvendo novas tecnologias, ligadas principalmente ao Ensino a Distância, utilizando a experiência que vem sendo gerada a partir de seus cursos de Engenharia.

De início, a informatização será utilizada em apoio aos novos cursos a serem criados, podendo desenvolver-se em várias linhas, como:

- digitalização e acesso informatizado a acervos bibliográficos;
- disponibilização em tempo real de programas de disciplinas com conteúdos detalhados;
- disponibilização em tempo real de material didático utilizado;
- criação de banco de teses e dissertações;
- apoio ao Projeto de Formação de Professores para a Educação Básica.

A partir disso, pode-se avançar para cursos a distância, em complemento à educação presencial, de modo a abrir outras oportunidades de expansão de vagas.

Muitos estudos realizados sobre a educação a distância indicam que o custo de produção de material de boa qualidade é bastante alto e que a recuperação dos investimentos só se dá a longo prazo e alcançando um número relativamente maior de estudantes do que ocorre nos cursos presenciais. Há também dúvidas sobre a possibilidade de se formar um aluno em cursos superiores na modalidade exclusivamente a distância. As diferentes modalidades de cursos sequenciais e de educação continuada parecem ser mais adequadas para o emprego de cursos parcialmente a distância.

A expansão de vagas baseada em ensino a distância poderia se dar na forma de um empreendimento conjunto entre o Governo do Estado de São Paulo e as três universidades públicas paulistas, da seguinte forma:

• O Governo criaria uma nova estrutura de ensino público, ligada, por exemplo, à Secretaria de Ciência e Tecnologia, à Secretaria de Educação ou à Fundação Padre Anchieta, com orçamento próprio para cuidar do ensino virtual público no Estado de São Paulo. Esse organismo gerenciaria todo o processo de divulgação, matrícula de alunos, acompanhamento dos cursos e emissão de diplomas, sendo responsável pela instalação e operação dos recursos tecnológicos necessários.

• Para a geração de conteúdo, esse organismo estabelecerá convênios com as três universidades, para que os seus docentes criassem os cursos a serem ministrados a distância. Os professores poderiam receber direitos autorais pelo seu trabalho, conforme negociado e contratado com as três universidades.

• Como os professores, provavelmente, aproveitariam grande parte do material produzido para apoio aos cursos presenciais regulares nas suas universidades de origem, o custo de preparação do material poderia ser compartilhado, tomando-se, assim, menor para cada parte.

A partir desse convênio, poder-se-ia pensar na criação de alguns cursos de bacharelado e licenciatura, em que parte substancial fosse feita a distância e uma parte pequena, mas essencial, fosse cumprida em cursos presenciais oferecidos pelas três universidades, como turmas especiais ou regulares, dependendo de critérios a serem definidos, tais como pré-requisitos, tamanho da turma, etc.

4.1.6 – Resumo geral da expansão

Se todas as alternativas acima elencadas fossem implementadas ao mesmo tempo – o que, como dito, não é indispensável –, o resumo geral da expansão proposta seria aquele apresentado na Tabela 3.

Item	Novas Vagas	Novas Matrículas	Tempo necessário	% de crescimento
Incremento da expansão				
das universidades (4.1.1)	4.145	20.730	10 anos	28 %
Criação de cursos				
sequenciais e básicos (4.1.2)	47.000	94.000	3 anos	118 %
Apoio aos cursos				
profissionalizantes de nível superior (4.1.3) ¹	600	3.600	3 anos	4,5 %
Formação de professores				
do ensino básico (4.1.4)	5.000	15.000	3 anos	19 %
Utilização de novas				
tecnologias (4.1.5) ²	a determinar			
TOTAL GERAL	56.745	133.330		167 %

1. Total de vagas oferecidas ao longo da implantação (novos ingressantes); 2. Total de novas matrículas ao final da implantação; 3. Tempo necessário para a implantação total; 4. Percentagem de crescimento em relação às 80.000 matrículas atuais; 5. Previsão de entradas semestrais ao longo de 3 anos; 6 – De início, as novas tecnologias serão utilizadas para suporte aos cursos propostos, tendo em vista não ser possível, por ora, quantificar vagas e matrículas decorrentes do ensino a distância.

4.2 - Estimativa de Recursos Financeiros

4.2.1 - Incremento da expansão das universidades nos campi atuais e em novos campi

A expansão prevista no item 4.1.1 pode implicar, muitas vezes, a criação de cursos novos em áreas não cobertas atualmente e que, portanto, requerem complementação de recursos.

Neste estudo, foram realizadas simulações de um crescimento médio de 5% na oferta de vagas em cursos tradicionais de graduação das três Universidades durante os próximos 5 anos, mantendo-se para os novos professores o regime estatutário hoje existente. A base de cálculo por aluno levou em conta um custo padrão, estimado pela equipe a partir do orçamento global decorrente da arrecadação do ICMS do Estado (9,57%), descontados percentuais para o pagamento das despesas com os Hospitais Universitários de grande porte, com os inativos e os precatórios. Os resultados, com a previsão de orçamento suplementar, encontram-se descritos na Tabela 4.

A partir do estabelecimento de metas, como aquela de 5% ao ano, o custo aproximado dessa ampliação é de cerca de R\$ 7.200.000,00 para cada 1.000 novos ingressantes. Em relação aos cursos em novos campi, foi estimado um valor suplementar para obras e compra de equipamentos no ano que antecede a sua implantação.

Salientamos que os dados apresentados se referem a valores médios para diferentes cursos de todas as áreas. Há especificidades que podem fazer esse valor aumentar (principalmente nas áreas da saúde, biológicas e químicas) ou diminuir (principalmente nas áreas de humanidades). Esse valor médio representa hoje cerca de US\$ 2.900,00/aluno/ano, o que é significativamente inferior ao que se propaga através da mídia, que chega a divulgar valores até três vezes superiores.

4.2.2 - Criação de cursos sequenciais e básicos

Os custos de implantação para esses cursos foram levantados a partir de informações colhidas junto às Assessorias de Planejamento das Universidades. Os resultados foram bastante semelhantes e, por esse motivo, apenas um valor será utilizado.

Os valores encontrados para a implantação desses cursos em estruturas estaduais existentes (Escolas Técnicas) não levaram em conta qualquer despesa com construções ou reformas de estruturas físicas.

Tabela 4: Expansão das atuais estruturas das três Universidades, supondo um aumento de 5% ao ano durante 5 anos consecutivos

Ano	Vagas totais	Matrículas novas	Matrículas acumuladas	Estimativa de matrículas	Orçamento Suplementar
2001	15.000			80.000	9.000.000
2002	15.750	750	750	80.750	5.400.000
2003	16.540	790	2.290	82.290	16.488.000
2004	17.365	825	4.655	84.655	33.516.000
2005	18.230	865	7.885	87.885	56.772.000
2006	19.145	915	12.030	92.030	86.616.000
2007	19.145	0	15.430	95.430	111.096.000
2008	19.145	0	18.035	98.035	129.852.000
2009	19.145	0	19.815	99.815	142.668.000
2010	19.145	0	20.730	100.730	149.256.000

1. Acumula os valores de ingressantes do ano, somados aos que ingressaram nos anos anteriores, não considerando eventuais desistências; 2. Custo do aluno: R\$ 7.200,00/ano; 3. Número aproximado de matrículas em 2001.



O mercado indica que um valor de R\$ 37,50 por hora para o salário docente seria suficientemente adequado para atrair interessados de bom nível acadêmico e competência: num regime de 20 horas semanais, o salário mensal seria de cerca de R\$ 3.500,00, sendo até o dobro a remuneração pelo regime de 40 horas semanais.

A opção pelo professor celetista para ministrar os cursos sequenciais e básicos parece a preferível, conquanto de início um pouco mais dispendiosa, tendo em vista não ter custos adicionais com aposentadoria.

dorias. Além disso, como a presente proposta de expansão se baseia na disseminação das vagas, e não em sua concentração, algumas disciplinas de menor carga horária, ou o número de turmas, formariam uma equação difícil de ser resolvida de forma eficiente num regime estatutário em RTP, RITC ou RDIDP.

Vale frisar que, apesar de o regime de trabalho sugerido ser o celetista, isto não significa, em absoluto, que a titulação dos docentes possa deixar a desejar: ao contrário, como já dito na análise do projeto acadêmico desses cursos (item 4.1.2), a contratação de mestres, doutorandos e doutores deverá ser um pré-requisito para garantia da qualidade.

O resumo dos resultados das planilhas de custos encontra-se na Tabela 5, pela qual pode ser notado um valor aproximado de R\$ 300,00 por aluno no ano de implantação, com redução para R\$ 250,00 a partir do segundo ano do projeto, considerando estrutura unitária com 10 turmas de 40 alunos cada no ano de implantação e 20 turmas a partir do se-

gundo ano.

Baseados na possibilidade inicial de serem preenchidas as vagas possivelmente disponíveis nas diferentes escolas técnicas do Estado, espera-se a abertura de aproximadamente 15.000 vagas para esses cursos, o que exigiria um investimento médio de R\$ 3.600,00 por aluno no ano de implantação, ou um valor total de R\$ 54 milhões, e R\$ 3.000,00 por aluno a partir do segundo ano, ou seja, R\$ 90 milhões para os 30.000 matriculados.

Outra alternativa interessante e já explicitada é a de atender, também em cursos básicos e sequenciais, outros 20 municípios do Estado, hoje não contemplados com qualquer instalação de nível superior, ou que possuam uma pequena quantidade de vagas em suas estruturas.

Para esse levantamento, considerou-se que todas as áreas a serem utilizadas já são de propriedade do Estado, evitando-se assim um gasto com a aquisição de terrenos para a implantação das Escolas.

O levantamento das despesas com construção de novos espaços físicos foi feito segundo estimativa de custos, arredondando-se para um valor de R\$ 1.000,00 o metro quadrado da construção e colocação de instalações e equipamentos. Foi ainda considerada a área de 1m² por aluno, mais 20% para áreas de circulação e 30% para áreas administrativas e de laboratórios. Para tornar o investimento com estruturas de apoio otimizado, colocou-se como meta a abertura de 1.600 vagas em cada uma das Escolas abertas, com a construção de estrutura física para comportar 3.200 matriculados em cursos de dois anos.

Finalmente, seguindo as mesmas premissas estabelecidas, fez-se o cálculo com um cus-

Em resumo:		
Descrição	Ano de implantação	Anos seguintes
Matrículas	15.000	30.000
Custo	R\$ 54.000.000,00	R\$ 90.000.000,00

Tabela 5: Custos unitários para a implantação de cursos sequenciais ou básicos

Descrição das despesas	Ano de Implantação	Anos seguintes
Pessoal docente	650.000	1.300.000
Pessoal não docente	450.000	470.000
Outros custos e benefícios	340.000	630.000
TOTAL	1.440.000	2.400.000
Custo do aluno/ano	3.600	3.000
Custo do aluno/mês	300	250

1. Inclui margem de 5%; 2. Valor de R\$ 37,50 a hora/aula; 3. Inclui coordenador, pessoal técnico e administrativo; 4. Inclui pessoal de limpeza e vigilância, material de consumo, água, luz, telefone e material bibliográfico; 5. Basicamente despesas com alimentação de pessoal não docente, no valor de R\$ 50.000,00/ano.

10 CRUESP

Tabela 6 - Estimativa de custo por unidade de 3.200 alunos em

Descrição das despesas	Ano 0	Ano 1	Sequências
Despesas com construção	2.400.000	2.400.000	0
Número de matriculados	0	1.600	3.200
Pessoal docente*	0	2.600.000	5.200.000
Pessoal não docente*	0	1.800.000	1.800.000
Outros custos**	0	1.160.000	2.320.000
Benefícios**	0	200.000	200.000
TOTAL	2.400.000	8.160.000	9.600.000
Custo do aluno/ano*	-	5.100.360*	3.000
Custo do aluno/mês*	-	425/300*	250

1. Valor correspondente à entrega final de edifício com 2.400m² para abrigar 1.600 alunos (1.600m² em salas de aula), contendo outros 50% para estrutura administrativa e laboratorial; 2. Valor de 37,50 a hora/aula; 3. Valores salariais de maio/2001 (já inclusos 6% de reajuste); 4. Inclui pessoal de limpeza e vigilância, material de consumo, água, luz, telefone e material bibliográfico; 5. Basicamente despesas com alimentação de pessoal não docente; 6. Inclui margem de 5%; 7. Valor incluindo/não incluindo as despesas com construção.

Descrição	Novos campi		
	Ano 0	Ano 1	Demais
Vagas oferecidas	0	32.000	64.000
Custo (em R\$)	48.000.000	163.200.000	180.000.000

to de R\$ 3.600,00/aluno.ano na implantação e de R\$ 3.000,00 a partir dela. Desse modo, também nesta vertente, os valores poderão sofrer oscilações.

O resultado da simulação para uma dessas unidades encontra-se descrito na Tabela 6 e representa cerca de R\$ 9 milhões/ano, com exceção do investimento inicial de R\$ 2,4 milhões para a construção, compra de mobiliário e equipamentos de laboratório para 1.600 alunos que ingressam no primeiro ano de funcionamento.

Esse investimento inicial poderia ser dar imediatamente, possibilitando a implantação desses cursos simultaneamente e a queles previstos para o

Tipo	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Vagas	1.200	2.400	3.600
Custo (em R\$)	4.420.800	8.841.600	13.262.400

aproveitamento das estruturas físicas já existentes. Caso isso não seja possível, seria necessário o investimento inicial nas construções em um primeiro momento e, no ano seguinte, o início da ocupação dos espaços construídos. Ainda nesse último caso, poderia ser realizado o total das obras necessárias e não apenas a sua metade.

Desse modo teríamos, nesta vertente, um total de despesas resumidas conforme segue:

Essas despesas poderiam ser previstas em um planejamento plurianual de investimentos para o crescimento do sistema público de ensino superior no Estado de São Paulo. Em um segundo momento, poderiam ser implementados no-

Tipo	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Vagas	5.000	10.000	15.000
Custo (em R\$)	10.750.000	21.500.000	32.250.000

vos módulos em outros municípios do Estado. O

módulo de alunos desta previsão de vagas pode ser adequado a múltiplos de 400 vagas, para uma melhor adequação a necessidades em outros locais. Entretanto, sugere-se a manutenção de um tamanho de cerca de 3.000 alunos para aumentar a eficiência do sistema proposto e facilitar, nos grandes centros, o emprego de professores e de pessoal de apoio técnico e administrativo num mesmo local.

4.2.3 - Apoio aos cursos profissionalizantes de nível superior

O custo do aluno calculado pelo CEETEPS revela valores praticamente idênticos àqueles do

item anterior, obtidos pela USP e UNICAMP em seus levantamentos. A Assessoria Econômica desse Centro calculou ser necessário o gasto anual de R\$ 13.600.000,00 para, em três anos, atingir 3.600 alunos de cursos tecnológicos ocupando instalações disponibilizadas nas três Universidades e em Institutos de Pesquisa. Isso representa um custo de R\$ 307,00/aluno ao mês, ou R\$ 3.684,00/ano.

4.2.4 - Formação de professores para o ensino básico

Baseados nos custos do programa PEC-Formação Universitária, que qualifica cerca de 7.000 professores com a destinação às universidades de R\$

30.000.000,00, e considerando que as estruturas de apoio já foram disponibilizadas pela Secretaria de Educação, estima-se para este item um custo por aluno de R\$ 2.150,00/ano. Calculando o número de alunos sugerido pelo presente estudo, a estimativa de recursos financeiros para este item é de R\$ 10.750.000,00 no ano de implantação, elevando-se para R\$ 32 milhões o custo acumulado ao final dos três anos previstos.

4.2.5 - Utilização de novas tecnologias

Sugerimos, nesta vertente, que haja inicialmente o apoio às estruturas propostas nas novas modalidades de cursos (seqüenciais e básicos), com as medidas apontadas na parte anterior deste estudo que analisa o projeto acadêmico das mesmas. Sugerimos uma complementação da ordem de R\$ 500,00 por aluno na implantação das salas de informática (um computador para cada 10 alunos, mais estrutura de apoio

com impressoras e ligação à Rede). Desse modo, teríamos um custo de R\$ 47 milhões (94.000 matrículas) para essa cobertura suplementar, como investimento único.

4.2.6 - Resumo geral dos custos

Em resumo, as estruturas previstas poderão atender a cerca de 135.000 novos alunos matriculados no sistema estadual paulista. O resumo das planilhas de custos, relativamente às ações propostas, encontra-se descrito na Tabela 7. Foi ainda realizado um exercício correspondente à explicitação dos novos postos de emprego que a medida geraria, tanto de docentes quanto de pessoal técnico administrativo.

Em valores aproximados, pode-se dizer que, com R\$ 465 milhões, o sistema de ensino superior mantido pelo Governo do Estado de São Paulo poderia criar 135.000 novas matrículas.

Tabela 7 - Resumo Geral dos Custos

Descrição	Novas Matrículas	Novos Docentes	Novos Funcionários	Custo (em R\$)
a) Expansão das Universidades, em cursos				
tradicionais de graduação (item 4.1.1)				
Investimento	0	0	0	9.000.000
Ano 1	750	50	25	5.400.000
Ano 2	2.290	154	77	16.488.000
Ano 10 e demais	20.730	1.400	700	149.256.000
b) Criação de cursos seqüenciais e básicos (4.1.2)				
Ano 0	0	0	0	101.000.000
Ano 1	47.000	1.175	2.470	217.200.000
Demais	94.000	2.350	4.160	270.000.000
Sendo:				
b.1) aproveitamento de estruturas já existentes				
Ano 1	15.000	375	790	54.000.000
Demais	30.000	750	800	90.000.000
b.2) construção de novas estruturas				
Ano 0	0	0	0	48.000.000
Ano 1	32.000	800	1.680	163.200.000
Demais	64.000	1.600	3.360	180.000.000
b.3) utilização de novas tecnologias (item 4.1.5)				
Ano 0				47.000.000
c) Apoio a cursos profissionalizantes de nível superior (item 4.1.3)				
Ano 1	1.200	50	40	4.420.800
Ano 2	2.400	100	80	8.841.600
Ano 3 e demais	3.600	150	900	13.262.400
d) Formação de professores para o ensino básico (item 4.1.4)				
Ano 1	5.000	83	166	10.750.000
Ano 2	10.000	166	332	21.500.000
Ano 3 e demais	15.000	249	498	32.250.000
TOTAL GERAL				
Ano 0	0	0	0	104.000.000
Ano 1	53.950	1.358	2.701	237.770.800
Ano 2	108.690	2.770	4.649	318.829.600
Ano 10 e demais	133.330	4.149	5.658	464.768.400

4.3 - Modelo Organizacional Proposto

4.3.1 - Concepção e implantação
Este estudo traduz o trabalho desempenhado pela Comissão formada pelos três Pró-Reitores de Graduação das universidades públicas paulistas e três Assessores especialmente designados para a tarefa - estudo, este, devidamente aprovado pelo CRUESP.

Apesar da tentativa de um detalhamento suficiente para a análise de cada uma das propostas, sugere-se agora a criação de um Grupo Executivo para o refinamento da análise dos dados e das medidas necessárias à sua implementação.

O referido Grupo teria a Coordenação das Pró-Reitorias de Graduação e seria constituído pelos seguintes subgrupos:

•Subgrupo acadêmico:
Será responsável pela elaboração de propostas concretas de desenvolvimento dos cursos, principalmente dos sequenciais e básicos; deverá levar em conta, também, os aspectos referentes ao ingresso e à saída desses alunos do sistema, apontando as possíveis opções de continuidade.

Composição preferencial:
Coordenadores de curso, membros das Comissões de graduação ou órgãos equivalentes.

•Subgrupo logístico:
Será responsável pelo mapeamento das disponibilidades em cada cidade, utilizando como ponto de partida o presente relatório e propondo a quantidade possível de implementação ime-

diata; deverá ainda levar em conta a área ou a vocação de cada local ou região analisada.

Composição preferencial:
Coordenadores de curso ou docentes com experiência na alocação de alunos e organização de estruturas, como os membros das diretorias das Comissões de Vestibulares (Comvest, Fuvest ou Vunesp).

•Subgrupo financeiro:
Será responsável pelo detalhamento de cada uma das planilhas que serviram de base para os cálculos apresentados na presente proposta, sugerindo, a partir dos valores praticados no mercado, os gastos para cada unidade a ser implantada.

Composição preferencial:
Pessoal técnico administrativo das Assessorias de planejamento ou equivalentes das três Universidades.

•Subgrupo técnico:
Será responsável pelo detalhamento e projeto das construções a serem realizadas.

Composição preferencial:
Professores (Coordenadores de curso) ou profissionais não docentes da área de engenharia civil e arquitetura.

•Composição geral:
Sugere-se que cada grupo seja composto por um membro de cada Universidade, podendo ser assessorado por outros profissionais que julgar pertinentes. A prestação de contas e a apresentação de relatórios far-se-ia a partir das Pró-Reitorias de Graduação, que manteriam o CRUESP informado

do andamento dos trabalhos.

4.3.2 - Gestão
portunamente, um Grupo de Gestão, órgão aglutinador das instituições envolvidas, deverá ficar encarregado do gerenciamento das instituições ou cursos comuns.

Nas vertentes exclusivas a cada universidade (incremento da expansão dos cursos de graduação em cada universidade, nos atuais e em novos *campi*), a gestão far-se-á, evidentemente, através dos colegiados das distintas universidades.

No que diz respeito às ações comuns às três universidades (coordenação e supervisão dos cursos sequenciais e básicos; em convênio com as instituições de ensino que os ministrarão; apoio aos cursos profissionalizantes de nível superior, formação de professores para o ensino básico, utilização de novas tecnologias), o grupo gestor terá a finalidade de estruturar a organização administrativo-pedagógica dos inúmeros locais onde a expansão ocorrerá. Não pode ser esquecido o fato de que a proposta envolve a participação de quase 100 municípios do Estado. Nos custos iniciais, previstos no documento, está contemplada a figura de um Coordenador para cada 400 alunos. Entretanto, outras estruturas deverão fazer parte do sistema proposto na sua forma geral.

A guia de sugestão, as estruturas dos cursos sequenciais e básicos poderão ser incorporadas ao atual Centro Paula Souza

(CEETEPS), ao menos em algumas de suas unidades; a título experimental, ou dar margem ao surgimento de novas instituições isoladas de ensino superior público, cuja integração far-se-ia mediante convênio com as três universidades, responsáveis pela coordenação e supervisão acadêmica até o momento do recredenciamento no Conselho Estadual de Educação, quando os institutos isolados poderiam transformar-se em Centro Universitário.

Com relação à formação de professores para o ensino básico, ao apoio aos cursos profissionalizantes de nível superior e à utilização de novas tecnologias para o suporte aos cursos, o grupo gestor trataria das ações comuns às três universidades e, sendo o caso, ao Centro Paula Souza.

As estruturas do Centro Paula Souza ou das Instituições Isoladas de Ensino, no que tange aos cursos sequenciais e básicos, embora possam ser totalmente independentes (porquanto a legislação estadual sobre cursos sequenciais não exige que estes se prendam a cursos regulares de graduação), deveriam guardar uma certa vinculação com as três universidades públicas paulistas, a fim de garantir a qualidade dos cursos ministrados. Assim, teriam estrutura administrativa própria, mas a ligação entre eles se faria por intermédio das três universidades, em convênio que asseguraria a estas a coordenação e a supervisão acadêmica.

5 - Considerações gerais

Como se vê, esta proposta de expansão do sistema superior de ensino no Estado de São Paulo dá início a uma série de atividades e ações que se farão necessárias para a implementação das vertentes nela detalhadas.

O modelo de cursos de graduação atualmente existente nas universidades paulistas deve ser mantido e expandido. Entretanto, uma expansão significativa do sistema superior de ensino no Estado de São Paulo só se fará através da criação de cursos alternativos não diretamente envolvidos com a pesquisa acadêmica e a pós-graduação *stricto sensu*. Para tanto, será necessário criar uma estrutura de ensino estadual, voltada aos referidos cursos, constituída inicialmente de institutos isolados (Escolas Superiores Estaduais). Ligados entre si pela coordenação e supervisão das três universidades paulistas, e que, oportunamente, poderão integrar um Centro Universitário. Essa estrutura dará o suporte necessário para

que a expansão possa modificar o perfil da educação superior no nosso Estado, revertendo a tendência atual da participação do sistema público de ensino superior.

Em cerca de três anos, caso a proposta seja implementada em todas as suas vertentes (o que, no entanto, não é exigido por este estudo), o número de matriculados no sistema estadual poderia ser elevado para quase 190.000 alunos. E, em dez anos, esse número pode chegar a 213.000 matrículas (atualmente esse valor é de 79.499, pelos dados do INEP).

Esta proposta altera significativamente a participação pública, com um custo/aluno bastante menor, e pode ser feita de forma modular. Ainda que acreditemos que, neste momento, seria oportuna a sua implantação total, pode-se prever a criação de 10.000 vagas em cursos sequenciais e básicos (aproximadamente 12% do total de matriculados no sistema superior público paulista e quase 60% de aumento em relação

às vagas oferecidas), por acréscimos orçamentários sucessivos, de cerca de R\$ 30.000.000,00. Isso faz com que o custo do aluno no novo sistema seja de R\$ 3.000,00 por ano, ou seja, bastante inferior àquele dos cursos tradicionais de graduação.

Finalmente, reafirma-se a necessidade de ser corrigida a pequena participação do poder público federal no nosso Estado. São Paulo representa 1/3 do PIB Nacional e 20% de sua população, enquanto possui apenas 1,5% das vagas em Ensino Superior oferecidas pela Federação.

Na verdade, se consideradas apenas as matrículas em escolas superiores Federais, a situação da população de São Paulo é alarmante: 10 vezes menor que a média da Região Sudeste; mais de 14 vezes menor que a média nacional; quase 23 vezes menor que o atendimento da população do vizinho Estado do Rio de Janeiro! Essa expressiva diferença não é revertida, mas apenas minimizada, quando soma-

mos a esses dados o número de matrículas na Rede Estadual, que deveria, de certo modo, dar o diferencial decorrente do maior desenvolvimento econômico do Estado.

Nesse sentido, será de extrema valia a ação iniciada junto à bancada paulista de Deputados Federais, a fim de que possa ela ter acesso às informações que demonstram a atual distorção existente, corrigindo-a mediante a disponibilização de recursos na esfera federal.

Retomando os dados que apontam, como meta presente no Plano Nacional de Graduação, um crescimento de abrangência dos atuais 13% para cerca de 30% da população na faixa etária tida como parâmetro (18 a 24 anos), o Estado terá cumprido plenamente sua meta, elevando suas matrículas para 2,5 vezes o número atual (de 80.000 para 213.300), ou seja, praticamente a mesma proporção de aumento desejada para atendimento dos jovens brasileiros nesse nível de ensino.

12 CRUESP

6 - RELAÇÃO DE ANEXOS

Anexo I – Normas existentes sobre Cursos Seqüenciais: alguns exemplos.

Anexo II – Certificados de Estudos: alguns exemplos.

Anexo III – Cursos Básicos – Justificativa de criação e exemplos.

7 - PARTICIPANTES DO TRABALHO

Pró-Reitores: Profa. Dra. Ada Pellegrini Grinover (USP)
 Prof. Dr. Angelo Luiz Cortelazzo (UNICAMP)
 Prof. Dr. Wilson Galhego Garcia (UNESP)
 Assessores: Prof. Dr. Claudio Possani (USP)
 Profa. Dra. Leonor Maria Tanuri (UNESP)
 Profa. Dra. Maria Sílvia Viccari Gatti (UNICAMP)
 Convidado: Prof. Dr. Alfredo Colenci Junior (CEETEPS)
 Colaboração: Dra. Nina Beatriz Stocco Ranieri (USP)

8 - Glossário

Áreas – V. Grandes áreas.

Autonomia Universitária – Prevista no art. 207 da Constituição Federal e no art. 254 da Constituição do Estado de São Paulo. Possibilita a atuação autônoma das universidades nas áreas didática, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. No exercício de sua autonomia são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as atribuições elencadas nos arts. 53 e 54 da LDB, destacando-se dentre essas, para os fins deste estudo, as relativas à criação de cursos e programas de educação superior; a fixação de currículos e programas e a fixação de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências de seu meio (LDB, art. 53, I, II, IV).

Autorização de cursos – Ato de competência do Secretário Estadual de Educação e do Conselho Estadual de Educação, que garante a possibilidade de funcionamento inicial do curso. Confere "qualificação" por prazo determinado, com a finalidade de garantir padrão de qualidade ao ensino, conforme exige o art. 206, VII, da Constituição Federal. **Campos de saber** – Referem-se aos cursos seqüenciais. Estão especificados pela Deliberação CEE n. 7/98, na seguinte conformidade: ciências matemáticas, físicas, químicas e biológicas, as geociências, as ciências humanas, a filosofia, as letras e as artes.

Campus – (plural, *campi*) Estrutura física na qual se reúnem cursos de nível superior de uma mesma instituição de ensino.

CEE – Conselho Estadual de Educação. Órgão normativo, consultivo e deliberativo do sistema de ensino estadual, ao qual estão submetidas as instituições de ensino superior públicas estaduais e municipais (Constituição do Estado de São Paulo, art. 242).

Centro de Estudos Tecnológicos Paula Souza – Instituição integrante do sistema estadual de ensino, dedicado aos cursos profissionalizantes de nível médio e superior, criado pelo Decreto-Lei de 6 de outubro de 1989.

Centro Universitário – Instituição de ensino superior com excelência no campo do ensino, não voltada à pesquisa necessariamente. No Estado de São Paulo, devem atender aos seguintes requisitos mínimos para que sejam credenciadas como tais: possuir corpo docente constituído por, no mínimo, 25% de Mestres e Doutores; 25% de professores contratados em regime de tempo integral, dos quais 10% devem possuir título de Mestre; ter carreira docente implantada; oferecer programas de pós-graduação e/ou programas estáveis de educação continuada; desenvolver atividades de extensão junto à comunidade; não receber avaliação abaixo de "C" no Sistema Nacional de Avaliação de cursos de graduação (Deliberação CEE n. 08/98). São criados por transformação de instituições de ensino superior credenciadas, com cursos de graduação de excelência (cf. art. 4º da Deliberação CEE n. 07/98). Têm

autonomia para criar cursos, independentemente de autorização do CEE, submetendo-se, porém, às demais normas para o seu reconhecimento.

Certificado de conclusão de curso seqüencial – Certificação final do cumprimento de um curso seqüencial de complementação de estudos.

Certificados de estudos – Para os fins deste estudo, certificação já existente nas Universidades públicas paulistas, que atestam o cumprimento de um elenco de disciplinas que compõem um determinado campo do saber da área do curso de graduação em que o mesmo se insere.

Credenciamento e reconhecimento de instituições de ensino superior – Ato de natureza constitutiva e de competência do Secretário da Educação, que atesta, periodicamente, a qualificação acadêmica mínima para o funcionamento das instituições de ensino, após deliberação do Conselho de Educação.

CRUESP – Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas, criado pelo Decreto n. 24.951, de 04/04/86, constituído pelos Reitores da Universidade de São Paulo, da Universidade Estadual de Campinas, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", e pelos Secretários da Educação e da Ciência e Tecnologia.

Cursos Básicos – Para os fins deste estudo, constituem modalidade de curso seqüencial. Oferecem formação inicial sólida e geral, que pode ser seguida de educação continuada ou de curso tradicional de graduação.

Cursos de Graduação – Cursos superiores abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio, ou equivalente, e tenham sido classificados em processo seletivo (LDB, art. 44, II). Designam, de modo geral, os bacharelados, as licenciaturas e os cursos profissionalizantes de nível superior (tecnológicos). Nesse estudo são chamados "tradicionais" os cursos de graduação próprios de universidades de pesquisa (tais como a USP, a UNESP e a UNICAMP), verticalizados, com ênfase na pesquisa e na extensão e única opção para ingresso na pós-graduação *stricto-sensu*.

Cursos de Pós-Graduação – Cursos superiores destinados a diplomados em cursos de graduação, que atendam às exigências das instituições de ensino. Compreende os programas de mestrado e doutorado (pós-graduação *stricto-sensu*), cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros (pós-graduação *lato-sensu*) (LDB, art. 44, III).

Cursos Profissionalizantes de Nível Médio – Cursos de educação profissional de nível médio (LDB, art. 36, §2º), destinados a egressos do ensino fundamental. Conferem diplomas de técnicos (Ex.: aqueles expedidos pelas ETEs).

Cursos Profissionalizantes de Nível Superior – Cursos de educação profissional de nível tecnológico (LDB, art. 39), correspondentes a cursos superiores de

graduação, destinados a egressos do ensino médio e técnico. Conferem diplomas de tecnólogos. Regulamentados pelo Decreto n. 2.208/97, voltam-se ao atendimento dos diversos setores da economia, devendo abranger áreas especializadas (Ex.: aqueles oferecidos pelas FATECs do Centro Paula Souza).

Cursos Seqüenciais – Cursos superiores com carga horária e duração adequadas à formação que oferecem (para os fins desta proposta, sugerem-se dois anos de duração), nas seguintes modalidades: cursos de formação específica, que conduzem a diploma; e cursos de complementação de estudos, de destinação individual ou coletiva, que conduzem a certificado. Seu conteúdo vincula-se aos "campos de saber" (ver) (LDB, art. 44, I), que podem compreender ou estar contidos em áreas fundamentais, profissionais ou tecnológicas do conhecimento (cf. Deliberação CEE n. 7/99). São abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio e atendam às exigências estabelecidas pelas instituições de ensino. No Estado de São Paulo, encontram-se regulamentados pela Deliberação CEE n. 7, de 01/12/99.

Disponibilidade física – Para os fins deste estudo, indica a diferença entre os lugares hipoteticamente livres e os lugares ocupados pelos alunos nos estabelecimentos de ensino.

Educação a distância – Veicula programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada; é oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. Cabe aos sistemas de ensino aprovar as normas para produção, controle e avaliação de programas e a autorização para sua implementação (LDB, art. 80 e §§).

Educação básica – Compreende a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (LDB, art. 21, I). A **educação infantil** tem como finalidade o desenvolvimento da criança até seis anos; é oferecida em creches e pré-escolas (LDB, art. 29). **Ensino fundamental**, antigo 1º grau, tem duração mínima de oito anos, e é obrigatório e gratuito na escola pública; tem por objetivo a formação do cidadão (LDB, art. 32). O **ensino médio**, antigo 2º grau, tem duração de três anos (LDB, art. 35).

Educação Superior – Compreende os seguintes cursos e programas: cursos seqüenciais; cursos e programas de graduação, de pós-graduação e de extensão (LDB, art. 44).

Ensino Fundamental – Objetiva a formação do cidadão. Tem duração mínima de oito anos, e é obrigatório e gratuito na escola pública (LDB, art. 32).

Ensino Médio – Etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos (LDB, art. 35). Atendida a formação geral, pode preparar o educando para o exercício de profissões técnicas (LDB, art. 36, §2º).

Escolas Superiores – Instituições isoladas de ensino superior que mantenham

um ou mais cursos de caráter profissional em áreas tecnológicas, de serviços e outras afins. Estão desobrigadas de desenvolver pesquisa científica e suas propostas pedagógicas podem apresentar variados graus de abrangência e especialização (cf. art. 7º, da Deliberação CEE n. 07/98). Dependem de autorização do CEE para criar cursos.

Espacos disponíveis – V. disponibilidade física.

ETEs – Escolas Técnicas Estaduais de nível médio vinculadas ao Centro de Educação Tecnológica Paula Souza. Ver Cursos Profissionalizantes de nível médio.

Faculdade – Instituição isolada de ensino superior, credenciada pelo Conselho Estadual de Educação, vinculada a um único mantenedor e com administração e direção isoladas, que mantenha um ou mais cursos de graduação plena. Está desobrigada de desenvolver pesquisa científica e suas propostas pedagógicas podem apresentar variados graus de abrangência e especialização (previstos na Deliberação CEE n. 07/98). Depende de autorização do CEE para criar cursos.

Faculdades Integradas – Conjunto de faculdades cuja administração está vinculada a um único mantenedor, regidas por estatuto social comum, regimento unificado, e dirigidas por um diretor geral. Estão desobrigadas de desenvolver pesquisa científica e suas propostas pedagógicas podem apresentar variados graus de abrangência e especialização, em mais de uma área do conhecimento (cf. art. 5º da Deliberação CEE n. 07/98). Dependem de autorização do CEE para criar cursos.

FATECs – Faculdades de Tecnologia voltadas ao ensino tecnológico de nível superior, vinculadas ao Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, nas seguintes localidades: Americana, Baixada Santista, Guaratinguetá, Indaiatuba, Jahu, Ourinhos, São Paulo, Sorocaba e Taquaritinga. Ver Cursos profissionalizantes de nível superior.

ForGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Ver: Plano Nacional de Graduação.

Formação de Professores – Para os fins deste estudo, programas que se destinam a complementar a escolaridade dos professores do ensino básico, da 1ª à 4ª série, para a obtenção de diploma de nível superior (LDB, art. 87, §4º), bem como para a obtenção de diploma de licenciatura plena para os professores do ensino básico, da 5ª série em diante.

Grandes Áreas – Para os fins deste estudo, são assim consideradas as áreas de exatas, biológicas e humanas.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, integrante do MEC.

Instituições de ensino privadas – As mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (LDB, art. 19, II). Podem ser: particulares em sentido estrito (art. 20, I); comunitárias (art. 20, II); confessionais (art. 20, III) ou fi-

ANEXO B

Documento: Plano Diretor para o Ensino Superior no Estado de São Paulo

Artigo⁵⁰

Um Plano Diretor para o Ensino Superior Público do Estado de São Paulo

Renato Hyuda de Luna Pedrosa | Departamento de Matemática, Imecc
Comvest, PRG

Coordenador, Grupo de Estudos em Ensino Superior (GEES), CEA v Unicamp



INTRODUÇÃO

O planejamento de longo prazo em áreas estratégicas para o desenvolvimento das sociedades, em particular nas áreas em que a ação pública é essencial, como a educação, é uma necessidade que apenas recentemente vem recebendo atenção mais cuidadosa no Brasil. A educação, além de ser setor reconhecido universalmente como essencial para o desenvolvimento de um país em todos os seus aspectos, é, para os indivíduos, a porta de entrada do mundo da cultura, da ciência, das artes, essencial para seu desenvolvimento profissional. Houve e há, mesmo hoje, poucas ações planejadas adequadamente (com objetivos, meios e metas bem estabelecidos, com horizontes realistas e práticas

⁵⁰ Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/um-plano-diretor-para-o-ensino-superior-publico-do-estado-de-sao-paulo>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

coordenadas) para tornar a educação brasileira, em todos os seus níveis, adequada às necessidades de uma sociedade moderna e democrática.

O ensino superior (ES) em nosso país é particularmente carente de ações estruturadas para trazer à maioria da população a oportunidade de experimentar os níveis mais altos da educação, em suas múltiplas formas. Em particular, de ações para alterar a situação de baixa abrangência e qualificação do sistema de educação superior em comparação com padrões internacionais, incluindo aqueles já atingidos por países emergentes com nível de desenvolvimento econômico similar ao nosso. O sistema de ES brasileiro não atinge mais do que 15% da população da idade apropriada (18-24 anos) e, mesmo nessa forma restrita, é majoritariamente privado, com mais de 75% das matrículas em instituições desse grupo, boa parte delas de baixíssima qualificação.

São Paulo, a principal unidade da Federação em termos populacionais e econômicos, apresenta o mais qualificado sistema de ES do País, tanto no setor público, com importantes instituições estaduais (USP, Unicamp, Unesp, Fatecs) e federais (ITA, Unifesp, UFSCar, UFABC), como no privado (FGV, PUCs, Mackenzie, FAAP, Insper-Ibmec), e um dos mais altos índices de abrangência, com 18% dos jovens de 18 a 24 anos matriculados em algum curso superior no estado. No entanto, a maior parte dessas matrículas ocorre em instituições de baixa qualificação, com pouquíssima participação do sistema público (menos de 20%). Essa e outras características do sistema de ES em São Paulo indicam a necessidade de ações coordenadas para torná-lo adequado às necessidades de formação que o estado requer para seu atual estágio de desenvolvimento e para suprir as futuras demandas, tendo em vista o processo atual de expansão econômica regional e nacional.

Este artigo relata a experiência da elaboração de um plano estratégico de longo prazo para o sistema de ES de São Paulo, com horizonte de 2006 a 2020. O projeto, com título Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo¹, designado como Plano Diretor no que se segue, foi elaborado no período 2005-2006, como proposta da então Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico (SCTDE) e contou com apoio da Fapesp e da Finep². Foram desenvolvidos estudos, formuladas metas e apresentadas propostas para atingi-las. Além de descrever o plano, fazemos, à guisa de introdução, uma breve descrição do sistema público paulista de ES e de sua história, que motivaram as recentes tentativas de planejamento para seu desenvolvimento futuro. Incluímos, também, um relato sobre um projeto precursor do Plano Diretor, a proposta de expansão do ES elaborada pelo Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo (Cruesp) em 20013, suas propostas e seu impacto.

Apresentamos os princípios que orientaram a proposta para desenvolver o Plano Diretor, como se organizou sua elaboração e quais foram suas principais recomendações. Finalmente, indicamos como o Plano Diretor que se propôs ali colaborou para desenvolver uma visão mais integrada do sistema e como suas recomendações se relacionam com várias das atividades de expansão e qualificação do sistema público de ES em São Paulo ora em curso.

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO ESTADUAL EM SÃO PAULO

São Paulo tem como marco identificador de seu sistema de ES a fundação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. Ali, como afirmação da posição de liderança política e da nascente liderança econômica do estado, organiza-se a primeira verdadeira universidade brasileira, com perfil moldado no modelo acadêmico proposto por Humboldt no início do século XIX para a Universidade de Berlim⁴. Antes disso, como em outras unidades da Federação, havia várias instituições isoladas, com tradição na formação profissional liberal, como a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e Cirurgia, a Escola Politécnica e a Escola Superior de Agronomia Luiz de Queiroz, em Piracicaba, que passaram a ser parte da recém-fundada USP. Mas o que a distinguiu, no contexto brasileiro de ES, foi a inclusão de uma faculdade com caráter universitário geral, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (hoje Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas). Ela incorporava todas as áreas acadêmicas, não profissionais, da formação superior (incluindo ciências exatas e matemática), e foi idealizada como um centro voltado para formação e pesquisa em sentido pleno e universalista.

Em 1948, a demanda pela expansão do ES público para o interior do estado levou à aprovação de um projeto de lei estadual (Lei Estadual nº 161/1948) que propõe a criação de faculdades da USP em São Carlos (engenharia), Ribeirão Preto (medicina), Bauru (odontologia) e Campinas (direito). Esta última nunca se concretizou, mas, em 1966, é lançada a pedra fundamental da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), após 15 anos de desenvolvimento de uma estrutura de faculdades, incluindo cursos de medicina e engenharia, naquela cidade. A Unicamp, assim como a Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, foi idealizada pelo professor Zeferino Vaz, originário de Manguinhos, no Rio de Janeiro, que havia passado por Brasília (Universidade de Brasília) e de lá trouxe ideias novas, como a formação inicial comum e a flexibilidade curricular.

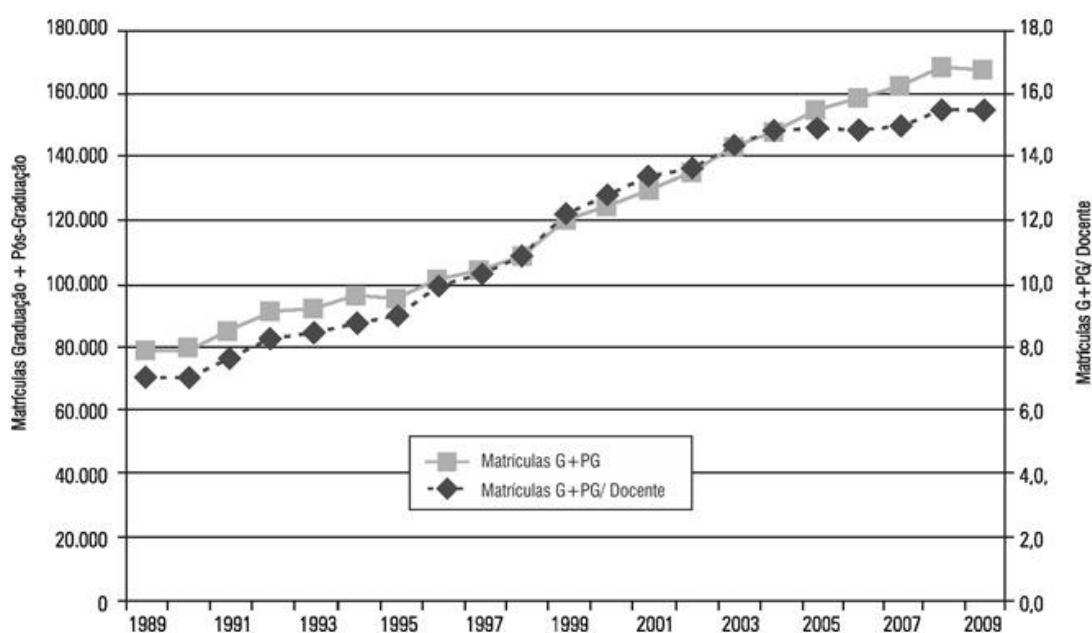
Em 1976, a consolidação de diversas instituições existentes, algumas delas mantidas por fundações, outras com vínculos regionais e outras ainda faculdades isoladas estaduais, deu origem à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Originalmente formada por 14 unidades, está presente, hoje, em 23 municípios, destacando-se pela diversidade acadêmica e pelo caráter regional de algumas de suas unidades.

Há duas faculdades estaduais isoladas, na área da saúde, com cursos em medicina e enfermagem, em Marília (Famema) e em São José do Rio Preto (Famerp). Outro grupo de IES estaduais é composto pelas Faculdades de Tecnologia (Fatecs), coordenadas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS), que administra também as Escolas Técnicas estaduais (Etecs). O sistema de Fatecs tem seu início com a instituição do CEETPS, em 1969, com o objetivo de oferecer educação superior voltada para setores de tecnologia, com programas de três anos, com fortes vínculos com o mercado de trabalho em que a unidade está inserida (desde o início se caracterizou como um sistema multicampi).

Finalmente, um sistema que, apesar de não estar vinculado ao poder público estadual, desempenha um papel relevante no cenário do ES estadual, é formado pelas instituições

municipais de ES (Imes). Esse sistema é composto por mais de 20 instituições, duas delas universidades (Santo André e Taubaté), e as demais, centros universitários e faculdades isoladas; tinha, em 2006, mais de 60 mil alunos matriculados e responde, institucionalmente, ao Conselho Estadual de Educação. Portanto, está ao alcance do poder estadual atuar para integrar de forma mais próxima esse sistema num projeto de expansão e qualificação do sistema todo de ES do estado (Tabela 1).

Gráfico 1 – MATRÍCULAS NA GRADUAÇÃO E NA PÓS-GRADUAÇÃO, USP, UNICAMP E UNESP, 1989-2009



A AUTONOMIA DAS UNIVERSIDADES PAULISTAS

Antes de passarmos à descrição dos fatos e movimentos relativos ao sistema de ES paulista a partir de 2001, que culminaram na proposta de um plano estratégico para esse setor do sistema educacional estadual em 2006, é importante ressaltar o papel que o estabelecimento do modelo de autonomia orçamentária das três universidades, em 1989, vem desempenhando desde então. Não é possível entender como esse sistema chegou ao nível de excelência acadêmica atual sem levar em conta esse instante que, pode-se dizer, marca uma inflexão no processo de institucionalização das universidades estaduais em São Paulo.

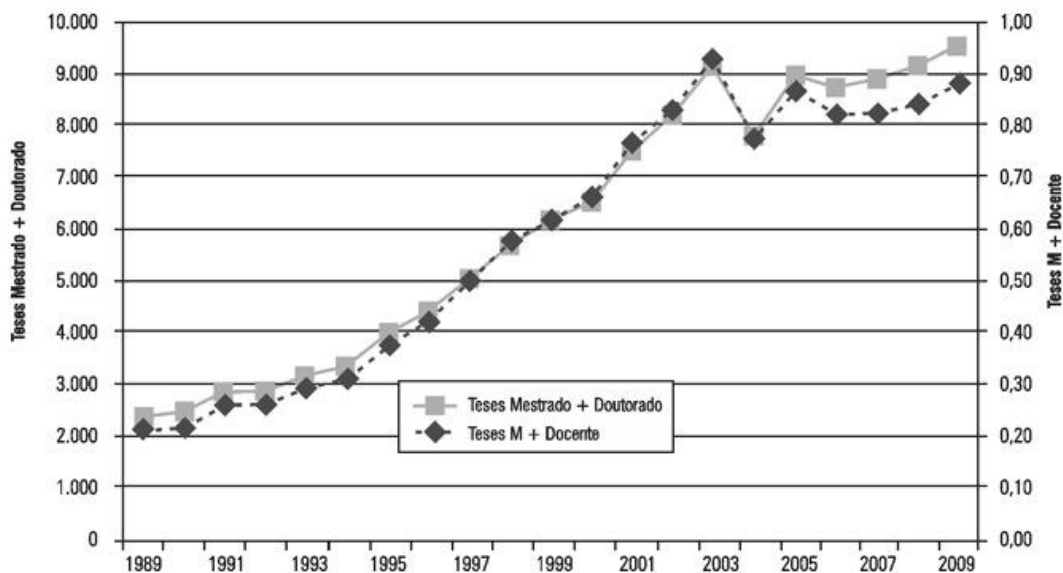
A atribuição de uma fração da quota-parte da arrecadação de ICMS do estado às universidades, que já havia sido extremamente bem-sucedida em estabelecer a Fapesp como ator proeminente no sistema de financiamento à pós-graduação e à pesquisa no cenário estadual e nacional, era agora estendido ao sistema universitário estadual.

Para se ter uma ideia do impacto que o sistema de autonomia praticado em São Paulo teve, de 1989 a 2009, sobre o desempenho das três universidades, apresentamos dados básicos de desempenho dessas universidades: matrículas, mestrados e doutorados. Para

demonstrar como esse ganho não foi apenas em termos brutos, mas em termos de produtividade, os dados são apresentados, do lado direito dos gráficos, em índices por docente.

Os índices de produtividade apresentados são os melhores encontrados no Brasil e são semelhantes aos das melhores universidades públicas norte-americanas e europeias. Os dados da evolução para a produção científica também são expressivos: as três universidades estaduais respondem por 50% de toda a produção científica brasileira indexada internacionalmente, tendo crescido por um fator 10 desde 1989; mais de um artigo tem sido publicado por docente anualmente, em média, nos anos recentes. Esses dados são fundamentais para a compreensão das propostas para as universidades contempladas no Plano Diretor e discutidas neste artigo.

Gráfico 2 – TESES DE MESTRADO E DOUTORADO USP, UNICAMP E UNESP, 1989-2009



O PROGRAMA DE EXPANSÃO 2001-2006

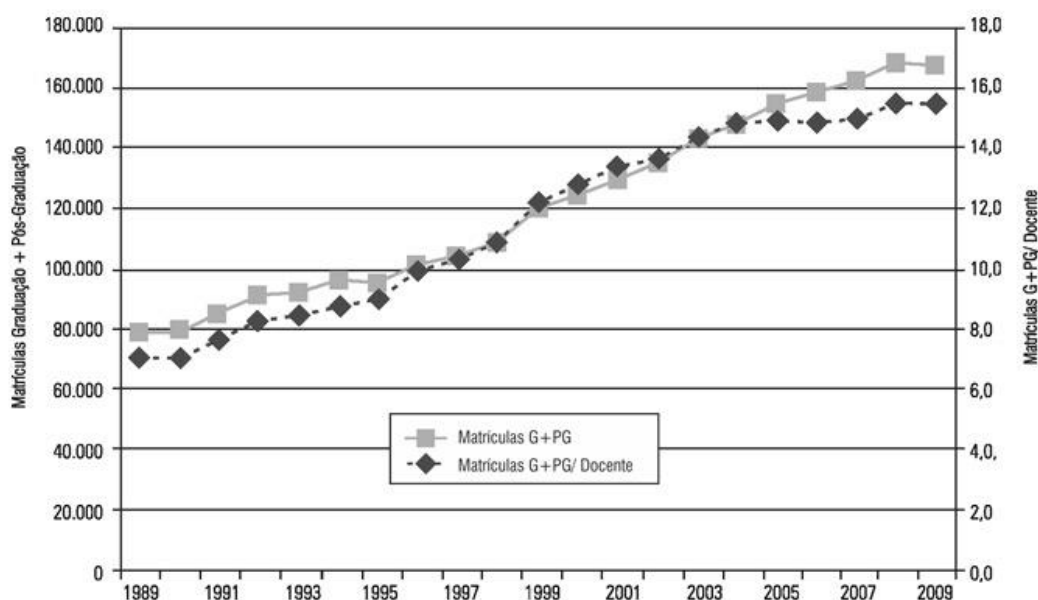
Apesar da excelente qualidade e da produtividade crescente das universidades públicas paulistas mostradas na seção anterior, no início do presente século, em 2001, as três universidades agregavam apenas 8% das matrículas em nível de graduação no estado – 71 mil do total de 890 mil matrículas –, com as Fatecs adicionando apenas pouco mais de um ponto porcentual a esse valor, correspondendo a mais 12 mil matrículas (Tabela 1 e Gráfico 3).

Portanto, apesar do sucesso das universidades estaduais paulistas como formadoras de pessoal de alto nível, tanto na graduação como na pós-graduação, e geradoras de conhecimento, como vimos acima, o sistema público de ES em São Paulo se encontrava, naquele momento, em situação de baixa relevância numérica no cenário de formação em nível de graduação.

Essa situação motivou o Cruesp, órgão que congrega os reitores das três universidades estaduais, a elaborar e publicar em 2001 o documento *Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior*, já mencionado na Introdução deste artigo. Tratou-se da primeira proposta detalhada e abrangente de planejamento estratégico para o setor realizada em São Paulo, e provavelmente no Brasil. O horizonte temporal da proposta era de cinco anos; portanto, as metas estabelecidas deveriam ser atingidas ao final de 2006.

Outro aspecto inovador da proposta foi considerar o papel do sistema de faculdades de tecnologia estaduais, as Fatecs, para o programa de expansão que se propunha. Observe-se que, em 2001, as Fatecs eram responsáveis por apenas 14% das matrículas em instituições públicas estaduais (12 mil de 83 mil) e por pouco mais de 1% do total de matrículas (de quase 900 mil) no estado (Tabela 1 e Gráfico 3).

**Gráfico 3 – NÚMERO DE UNIDADES, VAGAS
E MATRÍCULAS DO SISTEMA FATEC, 1996-2006**



Os principais pontos da proposta de 2001 do Cruesp eram:

- Ampliação do número de vagas na graduação nas três universidades estaduais em 27,6% (4.145 novas vagas);
- Organização de novos campi nessas universidades para viabilizar esse objetivo;
- Criação de cursos sequenciais e básicos, tanto nas universidades quanto nas Fatecs;
- Apoio aos cursos profissionalizantes, tanto nas universidades quanto no sistema de Fatecs;
- Formação de professores para o ensino básico;
- Utilização de novas tecnologias.

O programa de expansão, para o quinquênio 2001-2006, se concentrou no conceito de cursos sequenciais e básicos, propondo que fossem oferecidas até 47 mil novas vagas por meio dessas modalidades. Para as universidades, em cursos tradicionais, a expansão seria de 4.145 novas vagas, ou 27,6% a mais do que existia em 2001. Propunham-se ainda a formação de 5 mil novos professores para a educação básica e a criação de mais 600 vagas no ensino tecnológico (Fatecs).

Em relação às propostas, tivemos os seguintes resultados: realizou-se a expansão nas universidades – foram criados os novos campi da Zona Leste da USP e de Limeira da Unicamp. A Unesp criou cursos novos nas unidades já existentes e oito cursos em sete novas unidades implantadas em outras cidades do interior paulista (Dracena, Itapeva, Ourinhos, Registro, Rosana, Sorocaba e Tupã).

Não houve a criação de cursos sequenciais ou básicos, mas os programas de formação de professores ocorreram nas três universidades. Porém, foi no sistema de Fatecs que a expansão mais intensa teve lugar, e as novas vagas foram todas direcionadas para o modelo de cursos voltados para a formação profissional, já vigente nessas instituições.

Além disso, o sistema privado não parou de se expandir, e de forma bastante intensa, particularmente no setor com fins lucrativos, em que os números de instituições, cursos e matrículas tiveram crescimento significativo no período, tanto no Brasil como em São Paulo.

Para vermos essa evolução em mais detalhes, a Tabela 1 apresenta um retrato geral da evolução do ES em São Paulo e no Brasil entre 2001 e 2006, com base nos dados do Censo do Ensino Superior.

Tabela 1 - NÚMERO DE INSTITUIÇÕES, CURSOS E MATRÍCULAS NA GRADUAÇÃO PRESENCIAL, BRASIL E SÃO PAULO, POR ESFERA ADMINISTRATIVA, 2001 E 2006						
	INSTITUIÇÕES		CURSOS		MATRÍCULAS	
	2001	2006	2001	2006	2001	2006
Brasil	1.391	2.270	12.155	22.101	3.030.754	4.676.646
Total público	183	248	4.401	6.549	939.225	1.209.304
Federal	67	105	2.115	2.785	502.960	589.821
Estadual	63	83	1.987	3.188	357.015	481.756
Municipal	53	60	299	576	79.250	137.727
Total privado	1.208	2.022	7.754	15.552	2.091.529	3.467.342
Com fins lucrativos	903	1.583	4.094	9.079	1.040.474	1.924.166
Comun/Confes/Filant	305	439	3.660	6.473	1.051.055	1.543.176
São Paulo	411	540	3.036	5.501	898.643	1.268.976
Total público	40	51	495	688	130.914	182.815
Federal	4	5	40	62	7.749	9.811
Estadual	15	23	311	387	83.235	112.276
Municipal	21	23	144	239	39.930	60.728
Total privado	371	489	2.541	4.813	767.729	1.086.161
Com fins lucrativos	283	396	1.691	3.551	488.523	761.709
Comun/Confes/Filant	88	93	850	1.262	279.206	324.452

Tabela 2 - PARTICIPAÇÃO NO TOTAL DE INSTITUIÇÕES, CURSOS E MATRÍCULAS NA GRADUAÇÃO PRESENCIAL, SÃO PAULO, POR ESFERA ADMINISTRATIVA, 2001 E 2006						
	INSTITUIÇÕES		CURSOS		MATRÍCULAS	
	2001	2006	2001	2006	2001	2006
Total público	10%	9%	16%	13%	15%	14%
Federal	1%	1%	1%	1%	1%	1%
Estadual	4%	4%	10%	7%	9%	9%
Municipal	5%	4%	5%	4%	4%	5%
Total privado	90%	91%	84%	87%	85%	86%
Com fins lucrativos	69%	73%	56%	65%	54%	60%
Comun/Confes/Filant	21%	17%	28%	23%	31%	26%

Fonte: Censo do Ensino Superior, Inep/MEC.

Observamos que a participação do setor público no total, que já vinha caindo desde meados da década anterior, continua a se reduzir no Brasil, ficando mais ou menos estabilizada em São Paulo, onde representava, em 2006, 15% do total das matrículas, com o sistema estadual correspondendo a 9% do total. A Tabela 2 mostra a participação de cada setor, em 2001 e em 2006, em São Paulo.

Como mencionado, o setor público que mais cresceu foi o dos cursos profissionalizantes nas Fatecs, como mostra o Gráfico 3. Incluímos os dados a partir de 1996, para indicar como o sistema, que estava praticamente estagnado, com nove unidades, cerca de 3 mil

vagas e 10 mil matrículas, sofre uma inflexão em 2001, com crescimento significativo em todos os aspectos.

Dadas as características do processo nas Fatecs, que não seguiram os modelos propostos pelo programa do Cruesp, entende-se que as mudanças refletem decisões tomadas independentemente do mesmo, indicando que já havia ocorrido uma alteração na política estadual em relação ao sistema de ES profissionalizante, que continuou nos anos seguintes (e, veremos, continua até o presente momento, de forma ainda mais significativa).

Tendo em vista que a abertura de vagas leva três anos para ter impacto completo sobre o número de matrículas no sistema Fatec, observamos que, em 2006, essas instituições já tinham capacidade para absorver mais de 23 mil matriculados, o que representava um acréscimo de 100% sobre os números de 2001. Portanto, como mencionado acima, embora o projeto do Cruesp não mencionasse essa modalidade de ES como o foco da expansão proposta, foi nela que a maior parte da expansão do sistema público, de fato, ocorreu entre 2001 e 2006.

Cursos sequenciais e básicos, de dois anos, uma alternativa possível dentro da legislação vigente, praticamente não foram desenvolvidos em São Paulo (nem no Brasil) naquele período.

O PLANO DIRETOR

Em 2005, ao final do prazo considerado para o programa de expansão proposto pelo Cruesp em 2001, com os resultados mencionados acima, iniciou-se dentro da SECTD, no Comitê de Ciência e Tecnologia (Concite), por iniciativa de Carlos Henrique de Brito Cruz, então reitor da Unicamp, a discussão sobre a elaboração de um plano estratégico de longo prazo para o desenvolvimento do sistema de ES estadual. Este teria um horizonte de execução mais longo (até 2020), com metas para o ES de São Paulo atingir a maturidade, preservando-se e consolidando-se a qualidade das universidades estaduais e tratando o ES existente como um sistema integrado, incluindo-se o setor privado.

PLANO DIRETOR – COMITÊ EXECUTIVO	
JOÃO CARLOS DE SOUZA MEIRELLES (presidente)	SCTDE
LOURIVAL CARMO MONACO (secretário)	SCTDE
GABRIEL BENEDITO ISAAC CHALITA	Secretaria de Educação
SUELY VILELA	USP
JOSÉ TADEU JORGE	Unicamp
MARCOS MACARI	Unesp
LAURA MARGARIDA JOSEFINA LAGANÁ	Centro Paula Souza
SELMA GARRIDO PIMENTA	Conselho Universitário/USP
EDGAR SALVADORI DE DECCA	Conselho Universitário/Unicamp
JOSÉ ARANA VARELA	Conselho Universitário/Unesp
ÂNGELO LUIZ CORTELAZZO	Conselho Estadual de Educação
CARLOS VOGT	Fapesp
IVONCY IOSCHPE	Setor empresarial
CARLOS HENRIQUE DE BRITO CRUZ	SCTDE
IVAN FÁBIO DE OLIVEIRA ZURITA	SCTDE
EDUARDO MOACIR KRIEGER	SCTDE

PLANO DIRETOR – GRUPOS DE TRABALHO		
GRUPO DE TRABALHO Coordenador Executivo	COORDENADOR	SUBCOORDENADORES
GT1 – Demanda: Evolução e Necessidades Regionais	Renato Hyuda de Luna Pedrosa Elias José Simon	Raul Machado Neto José Antonio Seixas
GT2 – Acesso: Expansão de Vagas e Inclusão Social	Leandro Russovski Tessler Hernan Chaimovich	Adilson Simonis Fernando Prado Maria Tereza Fraga Rocco Angelo Cortelazzo Carlos Antonio Gamero Marco Aurelio Pinheiro LimaDOUGLAS
GT3 – Natureza Organizacional e Administrativa		
GT4 – Custos e seu Financiamento	Herman Jacobus Cornelius Voorwald Ronald Martin Dauscha	Wagner Franco Mario Presser Sergio Queiroz Roberto Sbragia
GT5 – Inovação e Competitividade		

A proposta se concretizou com o Decreto nº 49.829, de 25 de julho de 2005, do governador Geraldo Alckmin, cujo Art. 1º estabeleceu a composição do Comitê Executivo, presidido pelo titular da SCTDE, Dr. João Carlos de Souza Meirelles⁵, com constituição próxima à do Concite, que teria a missão de elaborar o Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público do Estado de São Paulo.

O Art. 5º previa a organização de Grupos de Trabalho (GTs) de assessoria técnica ao Comitê Executivo, com a função de fornecer dados e informações e sugerir ações

relacionadas à elaboração do Plano Diretor. Os GTs foram estabelecidos na Resolução SCTDE nº 11, de 5/12/2005, nas áreas que o decreto governamental estabeleceu como relevantes para a elaboração do Plano Diretor:

Artigo 2º – O Plano Diretor a ser elaborado deverá, entre outras, abordar e propor medidas referentes a:

I – demanda: evolução e necessidades regionais;

II – acesso: expansão de vagas e inclusão social;

III – natureza organizacional e administrativa;

IV – custos e seu financiamento;

V – inovação e competitividade.

Além dos coordenadores e subcoordenadores, compuseram os GTs várias dezenas de pessoas, entre elas líderes acadêmicos das universidades e do sistema das Fatecs, membros da comunidade empresarial, especialistas em ensino superior e membros da administração estadual (ver lista dos participantes nos documentos já mencionados).

Na mesma resolução, foi indicado o Coordenador Executivo, o autor deste artigo, com a função de coordenar os trabalhos dos GTs e a elaboração das propostas a serem incluídas no relatório final do Plano Diretor.

Em sua primeira reunião, em 14 de dezembro de 2005, o Comitê Executivo aprovou o documento geral de orientação para a elaboração do Plano Diretor, no qual foi estabelecido que o objetivo central do plano seria

... uma expansão significativa do sistema público de ensino superior [no Estado], em particular do sistema estadual, mas considerando também os sistemas federal e municipal.

Também ficou determinado que o escopo temporal do Plano Diretor seria o período de 2006 a 2020.

Na mesma reunião, foi estabelecido que o Plano Diretor deveria servir ao propósito de solidificar o papel fundamental das três universidades paulistas, garantindo condições institucionais para que se desenvolvessem segundo as características das melhores universidades (de pesquisa) existentes no plano mundial. Em particular, foi reafirmada, por diversos membros do Comitê Executivo, a importância que o instituto da autonomia, nos moldes empregados pelo sistema universitário paulista, vinha tendo e deveria continuar a ter no contexto do plano a ser proposto.

Durante o período de janeiro a outubro de 2006, o Comitê Executivo e os GTs trabalharam sobre dados e propostas preliminares. Os resultados consolidados foram apresentados numa reunião ampliada do Comitê Executivo, ocorrida em 9 de novembro de 2006, para a qual foram convidados os coordenadores e subcoordenadores dos GTs.

As análises e propostas se concentraram nas seguintes áreas:

- Princípios gerais do desenvolvimento do sistema de ES público do estado de São Paulo;

- Estrutura, coordenação e missão do sistema de ES do estado de São Paulo;
- Expansão da graduação presencial;
- Formação de pessoal técnico e docente para as redes públicas de educação infantil e básica;
- Pós-graduação;
- Informação e avaliação;
- Inovação e competitividade;
- Educação a distância e novas tecnologias.

Outras duas áreas não tiveram propostas definidas, tendo sido considerado que deveriam ser objeto de estudos mais aprofundados: novas formas de acesso ao ES e inclusão social; e atividades de extensão.

PROPOSTAS DO PLANO DIRETOR

Apresentamos nesta seção um resumo, com as principais análises e recomendações contidas no relatório final do Plano Diretor. Mais detalhes e a lista completa de recomendações constam do relatório e de seus anexos, já mencionados.

Princípios gerais do desenvolvimento do sistema de Ensino Superior público do estado de São Paulo

O Plano Diretor considerou o sistema de educação superior do estado de São Paulo de forma integrada, incluindo-se os sistemas públicos estaduais, municipais e federais e o sistema privado. A diversidade institucional existente nesse sistema deveria ser explorada de forma eficaz e coordenada no sentido de se ampliarem suas potencialidades, qualitativas e quantitativas.

O sistema de universidades estaduais, composto pela USP, pela Unicamp e pela Unesp, continuaria a ser o locus privilegiado do sistema quanto à formação acadêmica plena, tanto em graduação como em pós-graduação, assim como quanto ao desenvolvimento da pesquisa científica e da produção cultural originais. A forma de financiamento contemplada pelo Decreto da Autonomia deveria ser preservada.

A meta para a expansão do ensino de graduação, para o sistema como um todo, seria dobrar a participação dos jovens de 18 a 24 anos em curso de graduação (presencial e/ou a distância), dos então 15% para 30%. Na esfera estadual, caberia papel fundamental nesse processo ao ensino profissional e tecnológico, representado pelo sistema das Fatecs.

O Plano Diretor previa a qualificação de cada um dos setores que compõem o sistema, no sentido de que os diversos segmentos (público – estadual, municipal ou federal – e

privado – com ou sem fins lucrativos) teriam metas associadas às suas missões, como descritas nas recomendações específicas, diretamente estabelecidas (no caso do sistema estadual) ou induzidas (nos demais casos, por meio de políticas públicas).

O Plano Diretor dedicou atenção especial à necessidade de qualificação do sistema público de ensino médio, tanto o regular como o técnico/profissionalizante, parte integral do sistema educacional estadual e fundamental para a formação pré-terciária. Para tal, a formação de docentes para esse sistema deveria se tornar missão central do sistema de ES.

Finalmente, o Plano Diretor deveria contribuir para intensificar a inclusão dos segmentos menos favorecidos da população à educação superior, tanto pela expansão do sistema como por políticas específicas para esses grupos.

Estrutura, coordenação e missão do sistema de Ensino Superior do estado de São Paulo

Foi proposta a organização de uma Comissão de Educação Superior, no âmbito da SCTDE, com representantes do Executivo, das instituições de ensino superior, públicas e privadas, e da comunidade externa, com o objetivo de assessorar o Executivo quanto a propostas relacionadas a esse setor da educação, em particular aquelas recomendadas pelo Plano Diretor.

As universidades estaduais – USP, Unicamp e Unesp – deveriam seguir o formato de então, garantido o modelo de autonomia vigente. Sua missão estaria concentrada na formação acadêmica de alto nível, na produção científica e cultural original e na missão de desenvolver com exclusividade, exceto em situações especiais, a formação de doutores no sistema público estadual. Indicou-se a oportunidade para que as universidades considerassem novos modelos acadêmicos para seus programas de graduação, desde o acesso até a forma de opção nos cursos, já que o modelo vigente tende à segmentação em carreiras e programas rígidos e estanques, com pouca flexibilidade e adaptabilidade aos novos rumos da ciência e do conhecimento e das aplicações destes pela sociedade.

O sistema de Fatecs permaneceria sob a coordenação do CEETEPS, que poderia vir a adquirir autonomia administrativa num prazo apropriado, após os estudos de viabilidade, vinculado diretamente à SCTDE, como autarquia estadual. Sua missão primordial seria a formação de graduação tecnológica e profissional, com cursos de três anos de duração. Poderia desenvolver pesquisa e pós-graduação, neste caso até o nível de mestrado, sempre com foco profissionalizante e de maneira integrada aos setores produtivos onde estiver instalado o campus. Poderia desenvolver programas de doutorado em casos excepcionais, em parceria com programas das universidades estaduais. Poderia vir a sediar um programa experimental de formação de professores para o ensino médio. Deveria cobrir todo o estado de São Paulo, atingindo 54 unidades e cerca de 180 mil alunos matriculados em 2020. Deveria ter estabelecido a carreira para o corpo docente com o objetivo de se criar um grupo de docentes em caráter permanente, com estímulos à sua qualificação; isso não deveria causar a perda do caráter dinâmico associado ao setor produtivo que docentes oriundos do meio profissional trazem para as salas de aula e os laboratórios das instituições, em parcerias ou via contratação para ministrar disciplinas específicas. A vinculação orçamentária,

nos moldes daquela empregada no sistema de autonomia das universidades, poderia vir a ser desenvolvida quando o sistema atingisse maturidade administrativa e acadêmica.

O sistema de instituições municipais de ES (Imes) teria por missão, no contexto do Plano Diretor, a formação acadêmica plena de graduação, prioritariamente complementar àquela oferecida pelas universidades estaduais e Fatecs. Participariam do processo de expansão da graduação no estado por meio de um programa de incentivos e de um sistema de bolsas de estudo do governo estadual. A contrapartida a essa participação seria a qualificação das instituições participantes, incluindo uma carreira docente compatível com suas atividades e um programa de desenvolvimento institucional coerente com sua missão. Teriam papel relevante na formação de professores para as redes municipais e estaduais de educação básica.

O governo estadual deveria interagir com o governo central para que o sistema federal de IES, que tem caráter muito relevante na produção científica e na pós-graduação no estado – em particular a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) –, viesse a se ampliar significativamente, com o objetivo de aumentar a oferta de vagas públicas na graduação. Esse sistema estaria muito aquém do que seria apropriado, em termos de participação do sistema federal para São Paulo, que detinha, então, 22% da população do País.

No caso das instituições privadas, estas deveriam ser incentivadas a manter a atual oferta de vagas em graduação e a ampliar a ocupação dessas vagas, visando às metas propostas de se dobrar a abrangência desse nível. Poderiam participar, na medida do que fosse viável e considerado prioritário, de programas de financiamento estaduais para o ES, em particular os programas de bolsas de estudos, conforme estes fossem estabelecidos. As IES privadas sem fins lucrativos com programas de qualificação e de desenvolvimento institucionais bem avaliados teriam prioridade para participar desses programas, mas as demais não estariam excluídas, principalmente em setores de formação considerados prioritários.

Expansão da graduação presencial

A proposta básica do Plano Diretor foi a de que o sistema de ES de São Paulo, globalmente, atingisse 2,4 milhões de matriculados em nível de graduação em 2020, dobrando o número de 1,2 milhão de matriculados em 2006, a fim de atingir a meta de 30% de taxa líquida de matrículas no ES do estado.

As universidades estaduais, então responsáveis por cerca de 100 mil matrículas, poderiam ampliar a oferta de vagas, na medida em que o crescimento real da dotação orçamentária vinculada permitir, levando-se em conta, primeiramente, a qualificação da expansão ocorrida no período 2001-2006.

O sistema de Fatecs seria o foco da ação de expansão no âmbito estadual, com crescimento significativo tanto no número de unidades quanto no de matriculados, assim como na variedade da oferta de cursos. Deveria duplicar o número de unidades, de 26 em 2006 para 54 em 2020, e ampliar em pelo menos dez vezes no número de matriculados, de 18 mil em 2006 para 180 mil em 2020. Além disso, as Fatecs deveriam ampliar o escopo das suas atividades, incorporando, ao longo do processo de expansão, atividades que sejam consideradas relevantes à formação de graduação tecnológica e

profissional, segundo as necessidades e prioridades estabelecidas durante o desenvolvimento dos programas do Plano Diretor.

O sistema de IES municipais participaria do processo de expansão de forma significativa, via programas públicos federais, estaduais e municipais de incentivo. Esses programas contemplariam a expansão da oferta de bolsas de estudo e outras formas de incentivo. Como contrapartida, as IES municipais participantes elaborariam programas de qualificação institucional compatíveis com sua missão nessa área, seguindo o Plano de Avaliação, Qualificação e Responsabilidade a ser elaborado no escopo do Plano Diretor. O sistema buscaria ampliar o número de matrículas de 60 mil para cerca de 200 mil até 2020.

Os sistemas federais e privados, fora do escopo institucional do poder público estadual, deveriam também ser instados a colaborar para o cumprimento das metas.

Formação de pessoal técnico e docente para as redes públicas de educação infantil e básica

As necessidades de um sistema adequado de ES requereriam, reconheceu o Plano Diretor, que o estado dedicasse especial atenção à educação básica e infantil, em particular no nível médio (regular ou técnico), tendo em vista a preparação dos jovens para a educação superior de qualidade, seja acadêmica, seja profissionalizante ou para o ingresso no mercado de trabalho.

Assim, a formação de pessoal para atuar nos níveis educacionais pré-terciários, do infantil ao médio, seja de docentes, seja de pessoal técnico-administrativo, deveria ser foco de ações especiais por parte do sistema de ES do estado de São Paulo. Para tal, foi proposta a formação de um GT sobre o tema, com ações coordenadas pela Comissão de Educação Superior. Além da expansão dos programas nas universidades públicas (incluindo as federais), foi proposto que, onde fosse possível, esses programas deveriam incluir as do sistema de instituições municipais. Alternativa e complementarmente, o sistema das Fatecs também poderia ser mobilizado nessa direção, em locais onde não há campi das universidades públicas nem das instituições municipais.

Pós-graduação

Dada a importância das três universidades paulistas para a formação de mestres e doutores no País, recomendou-se que elas mantivessem os seus programas acadêmicos de pós-graduação, seguindo o modelo atual, com gradativa qualificação dos mesmos. Estes deveriam se expandir pela introdução de programas de doutorado onde ainda não existissem, de forma também qualificada.

Indicou-se a oportunidade de a Fapesp investir de forma organizada e consistente em bolsas-sanduíche de doutorado e de pós-doutoramento no exterior em todas as áreas, uma vez que, após o grande crescimento da pós-graduação via formação de doutores fora do País até o final dos anos 1980, observa-se em anos recentes uma diminuição desse fluxo, pela retração dos órgãos federais de fomento a esse tipo de investimento. Mesmo considerando-se a maturidade de vários setores no que tange à formação em

pós-graduação e à produção científica, seria fundamental que os novos pesquisadores tivessem experiência de cooperação internacional o mais cedo possível.

Foi proposto também que a Fapesp realizasse estudos detalhados para determinar que áreas do conhecimento acadêmico nas universidades estaduais consideradas relevantes ainda não atingiram a maturidade em termos de produção científica e formação em pós-graduação, eventualmente criando programas de intercâmbio internacional e convênios nessas áreas.

Dependendo dos resultados do GT sobre a Formação Profissional para a Educação Básica e Infantil, a Fapesp poderia analisar a viabilidade de um programa de longo prazo para especialização/mestrado profissional, incluindo convênios internacionais, para pessoal docente de programas de formação de docentes e administradores para as redes públicas de educação infantil e básica.

Informação e avaliação

Foi proposta a organização, no âmbito da SCTDE, de um sistema completo de dados relacionados à educação superior, mas não restrito apenas a esse setor educacional, visando propiciar aos órgãos de estado, a pesquisadores e a outras instâncias as informações necessárias para o desenvolvimento e acompanhamento das recomendações do Plano Diretor. Além disso, recomendou-se a elaboração de um Plano Estadual de Avaliação, Qualificação e Responsabilidade, com parâmetros dirigidos a cada setor do sistema de ES do estado, público e privado, que se referenciem pelas missões de cada setor estabelecidas pelo Plano Diretor. A elaboração desse Plano de Avaliação seria coordenada pela Comissão de Educação Superior.

Inovação e competitividade

O GT que organizou os trabalhos nessas áreas propôs um modelo em cinco etapas:

1. Sistema de inovação do estado de São Paulo;
2. Tendências tecnológicas gerais, setoriais e regionais;
3. Processo de ensino para fomento da inovação e do empreendedorismo;
4. Natureza da pesquisa universitária funcional;
5. Levantamento de indicadores de outros países (benchmarks).

A partir desse modelo, foram desenvolvidos quatro estudos para subsidiar as propostas:

- Interpretação do sistema paulista de inovação e sua evolução prospectiva para 2020;
- Tendências tecnológicas mundiais, vocações tecnológicas setoriais e regionais do estado;
- Natureza da pesquisa universitária funcional para a inovação e a competitividade;

- Indicadores de outros países.

O GT indicou que seriam necessárias análises qualitativas dos resultados dos estudos para adequá-los às finalidades do Plano Diretor, sendo que caberia à Comissão de Ensino Superior a elaboração dessas propostas em consonância com os objetivos e as demais propostas do Plano Diretor.

Educação a distância e novas tecnologias

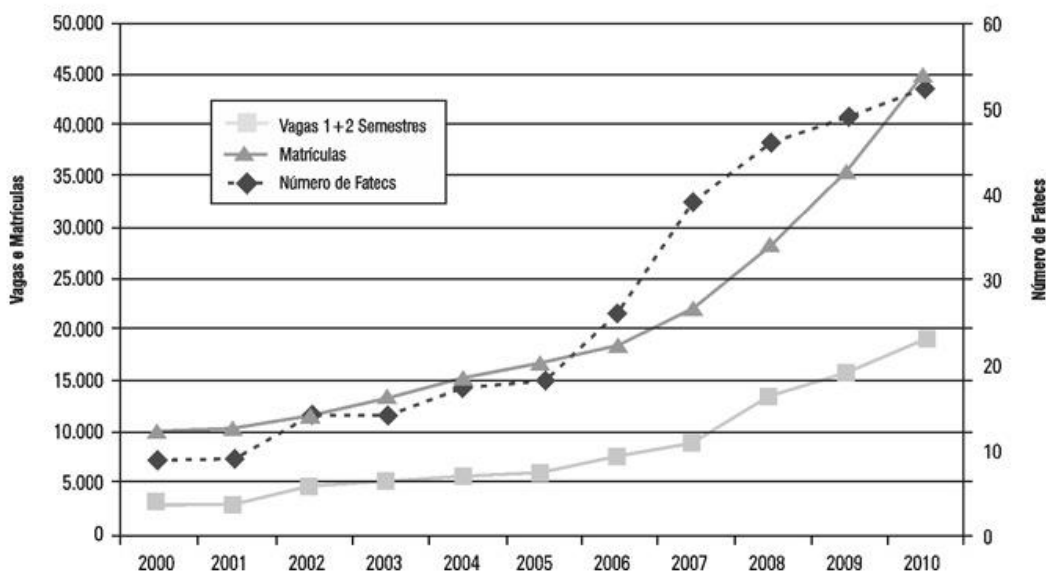
O GT sobre natureza organizacional e administrativa, que analisou modelos acadêmicos e institucionais, elaborou um estudo sobre modelos de educação a distância existentes no Brasil e em outros países. Não houve recomendações explícitas sobre tais modelos, mas foi indicado que uma proposta nessa direção seria bem-vinda, cuidando-se para incluir as universidades e as Fatecs no processo, além de buscar a integração com o sistema federal, que já estava em fase de implantação em 2006.

O PLANO DIRETOR, O DESENVOLVIMENTO RECENTE E OS DESAFIOS FUTUROS DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICO DE SÃO PAULO

Primeiramente, do ponto de vista institucional, com a posse da nova administração estadual, o Plano Diretor foi transferido, no início de 2007, para a recém-criada Secretaria de Ensino Superior (SES). Os trabalhos, como estavam, foram relatados à nova equipe em duas reuniões em que foram apresentadas as propostas e os estudos realizados, incluindo um sobre educação a distância. Essa iniciativa coletou informações e dados que apoiaram a proposta de criação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), que iniciou suas atividades em 2009. O sistema das Fatecs, no entanto, permaneceu sob a Secretaria de Desenvolvimento (SD).

A proposta de se criar um banco de dados atualizados sobre educação, para subsidiar os trabalhos decorrentes do Plano Diretor e apoiar pesquisas na área, foi levada adiante ainda antes da mudança institucional, sendo depois transferida para a SES. Seria interessante que fosse reativada a sua atualização e tornadas disponíveis as informações à comunidade acadêmica. O desenvolvimento de estudos longitudinais na área da educação, incluindo a educação superior, ainda ocorre de forma esporádica em nosso país. Um banco de dados, como o proposto, seria muito útil como fonte de informações para estudos desse tipo, motivados pelas propostas do Plano Diretor.

Gráfico 4 – FACULDADES DE TECNOLOGIA (FATECS): VAGAS, MATRÍCULAS E UNIDADES, 2000-2010



O sistema federal de ensino superior em São Paulo vem obtendo maior atenção do MEC, a partir de 2006, com a ampliação das vagas na Unifesp e na UFSCar e com a criação da Universidade Federal do ABC. São iniciativas bem-vindas que terão impactos positivos sobre o sistema público no estado. Porém, em termos de oferta em vagas na graduação, ainda representará, ao final da expansão propota, uma fração pequena do total de matrículas (cerca de 30 mil, ou aproximadamente 2% do total) no ES no estado.

Outro aspecto novo no cenário federal foi a criação do programa de incentivo fiscal e de financiamento para vagas no sistema privado, o Prouni. Esse programa tem tido impacto ao criar oportunidades para jovens de baixa renda nas IES privadas; no entanto, ele ainda precisa ser avaliado em termos de resultados, da qualificação das instituições beneficiadas e da permanência dos estudantes.

Além desses pontos, com foco no sistema público paulista, o processo que levou à elaboração do Plano Diretor, como relatado neste artigo, teve diversas consequências. As mais importantes foram os debates e as propostas relacionados às missões e aos papéis dos dois segmentos que compõem o sistema estadual público de ES: a) a consolidação do sistema de universidades como o centro das atividades acadêmicas tradicionais, com a missão de produção de conhecimento e cultura e de formação dos doutores nas diversas áreas; b) o reconhecimento do papel que as Fatecs vêm desempenhando, de forma crescente, no sistema, tanto do ponto de vista da expansão numérica, com a oferta de mais vagas para os jovens, como da sua importante função de formar pessoal em nível superior que possa colaborar de forma direta para o desenvolvimento dos diversos setores da economia estadual (e nacional), incluindo suas necessidades regionais.

Tanto em um como em outro caso, São Paulo segue uma tendência internacional de qualificar as universidades que têm perfil de instituições de pesquisa e de ampliar a oferta e a abrangência do sistema de ES estendendo a educação profissionalizante ao nível superior. No que se refere às universidades, ainda vemos poucas iniciativas quanto à inovação acadêmica no ensino de graduação ou relacionadas à questão da vivência estudantil e da qualidade do ensino. Mencionamos, no entanto, a criação, em 2009, do Grupo de Estudos em Ensino Superior (GEES)⁶ na Unicamp, vinculado ao Centro de Estudos Avançados (CEAv) dessa universidade, que congrega pessoas que participaram da elaboração do Plano Diretor. Esse grupo vem interagindo fortemente com a Pró-reitoria de Graduação no sentido de realizar estudos sobre educação superior, trazer especialistas da área e viabilizar iniciativas visando ao aprimoramento da formação em graduação universitária, entre outros objetivos.

Quanto ao ES profissionalizante, países bem-sucedidos em termos de educação superior – tanto os que têm sistemas maduros, como Canadá e França, quanto os com expansões recentes vigorosas, como Chile e Coreia do Sul – têm forte presença de sistemas de educação superior profissionalizante, semelhantes ao das Fatecs. Para indicar como o sistema das Fatecs vem se expandindo desde 2006, rerepresentamos o Gráfico 3 para o período 2000-2010, cobrindo desde o momento imediatamente anterior ao plano de expansão de 2001-2006 até o presente, já depois da elaboração do Plano Diretor.

Observamos, nesses gráficos, que o processo de expansão iniciado em 2001 continua de forma intensa. A meta de 54 unidades do Plano Diretor está próxima de ser atingida (são 52 unidades previstas até o final de 2010). Os números de vagas e de matrículas estão em 20 mil e 60 mil, respectivamente, este último projetado para quando se ocuparem todas as vagas existentes (levando-se em conta que o processo de utilização das vagas demora três anos para se estabilizar). Portanto, em termos das metas propostas no Plano Diretor para esse sistema (54 unidades e 180 mil alunos matriculados em 2020), seria necessário ampliar a capacidade das unidades existentes, visando atender, em média, a um público de cerca de 3 mil a 4 mil alunos. Essa meta parece possível de ser atingida nos próximos dez anos, num cenário de taxa média de crescimento econômico de 5% ao ano, como se projeta para o País e o estado no futuro imediato.

Outro aspecto do sistema das Fatecs que legitima a ampliação do sistema em curso e se coaduna com as propostas do Plano Diretor está relacionado ao desempenho dos graduados nos cursos oferecidos, que vêm obtendo chances profissionais crescentes, com bons salários. Dados do Centro Paula Souza indicam que mais de 90% dos graduados estão empregados em suas áreas de formação um ano após a formatura, com salários que correspondem a mais do dobro do que um profissional com ensino médio, mesmo técnico, recebe mensalmente. Além disso, os salários são em média bastante próximos dos daqueles que concluíram um curso acadêmico tradicional nas universidades. Esses dados são compatíveis com a experiência de outros países que têm sistemas de formação profissional em nível superior. Dados da OCDE indicam que, assim como em São Paulo, na França, no Canadá, na Coreia do Sul e nos demais países-membros da organização, a empregabilidade desse grupo é pelo menos igual à dos jovens que têm formação superior tradicional.

Os desafios que o cenário do ES em São Paulo (e no Brasil) tem pela frente ainda são grandes: avançar na integração dos sistemas das universidades e das Fatecs e das universidades estaduais e federais, na qualificação do sistema das Fatecs e em sua expansão, que já vem ocorrendo em ritmo acelerado, e na qualificação do sistema privado. A questão da internacionalização do ES, um ponto pouco mencionado pelo Plano Diretor, passou a ser central para o desenvolvimento pleno das nossas universidades, sendo, portanto, merecedor de maior atenção por parte das comunidades acadêmicas e administrativas das mesmas. Os aspectos ligados ao tema da inovação, sejam internos – acadêmicos (curriculares) e institucionais –, sejam relacionados à integração do ES à comunidade externa, à sociedade em geral e ao setor produtivo, também requerem atenção especial dos gestores do ES público em nosso estado. Finalmente, a questão da formação inicial de professores para a educação básica, da pré-escola ao ensino médio, continua carente de ações que encaminhem alternativas ao que existe hoje no sistema público. Considerando-se que se trata de atividade que pode ser vista como carreira de Estado, não é razoável que a formação dos profissionais dessa área continue a ser realizada fora do sistema público de ensino superior. A discussão sobre modelos alternativos, em particular análises comparadas com sistemas de países que têm sido bem-sucedidos nessa área, é urgente, principalmente nas universidades públicas estaduais.

Concluindo, o projeto do Plano Diretor teve por objetivo encaminhar, de forma consequente, propostas para o desenvolvimento do ES público em São Paulo, objetivando trazê-lo ao nível dos sistemas existentes em países que, como o Brasil, estão interessados em aprimorar a formação educacional das suas populações, atingindo níveis compatíveis com aqueles exigidos por uma sociedade desenvolvida em todos os aspectos. Foi a primeira tentativa sistemática e abrangente de se elaborar, em nosso estado (e país), uma proposta completa de ação, um plano estratégico de longo prazo, para um dos setores fundamentais da educação. Este artigo buscou registrar e divulgar esse momento importante na vida institucional da educação superior pública no estado de São Paulo e contribuir para os presentes e futuros debates sobre ES em nosso estado e no Brasil.

Notas

O relatório e os demais documentos do Plano Diretor, incluindo a composição do Comitê Executivo e dos Grupos de Trabalho, podem ser encontrados na página do Grupo de Estudos em Ensino Superior da Unicamp:
<http://www.gr.unicamp.br/ceav/gees/planodiretor.html>

O Plano Diretor foi desenvolvido como um dos projetos estruturais em Ciência e Tecnologia, edital da Finep, sediados na SCTDE/SP e financiados pela Fapesp.

Expansão do Sistema Estadual Público de Ensino Superior, Cruesp, 2001:
http://www.gr.unicamp.br/ceav/gees/docs/esesepes_cruesp_2001.pdf

Ver o texto original de W. v. Humboldt com a proposta para a Universidade de Berlim no Apêndice do livro de Fausto Castilho O Conceito de Universidade no Projeto da Unicamp, Ed. Unicamp, 2008.

A partir de maio de 2006, a professora Maria Helena Guimarães Castro assumiu a pasta e passou a dirigir o Comitê Executivo do Plano Diretor.
Ver <http://www.gr.unicamp.br/ceav/gees>