

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

MARCELO PERALLI BROTI

**O Ensino Superior no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula
Souza: sujeitos, experiências e currículo (1969-1976)**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO
2012

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

MARCELO PERALLI BROTI

**O Ensino Superior no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula
Souza: sujeitos, experiências e currículo (1969-1976)**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Professor Doutor Mauro Castilho Gonçalves.

SÃO PAULO
2012

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

A todos que contribuíram para a realização desse trabalho: meu orientador, Prof. Dr. Mauro Gonçalves Castilho;

a Claudia Denardi Machado, a Márcia Sumiko Ito, da Diretoria de Serviços Acadêmicos da FATEC-SP;

aos profissionais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, em especial, a equipe do CGD: Tatiane S. Massucato Arias, Maria Ivete Morales Locatelli, Sandra Aparecida Miquelim, Nair da Silva e Juan B. Paz-Soldan Raad.

BROTI, Marcelo Peralli. 2012. *O Ensino Superior no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: sujeitos, experiências e currículo (1969-1976)*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade.

Resumo

A pesquisa analisou a história do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), entre os anos de 1969 a 1976. Foram examinadas as primeiras grades curriculares da referida instituição, dentro do período citado, privilegiando as relações entre currículo e contexto. Além disso, a pesquisa procurou identificar sujeitos que desempenharam papel relevante na trajetória institucional do CEETEPS. As fontes selecionadas estão arquivadas no Centro de Gestão Documental da instituição (CGD). A documentação foi analisada a partir das diferentes tipologias localizadas no acervo. A análise fundamentou-se em referenciais teóricos que discutem o currículo e suas relações com a sociedade, com destaque às ideias e categorias de Ivor F. Goodson e Michael W. Apple, além dos aportes teóricos desenvolvidos pelo historiador inglês E.P. Thompson. Inserida nos marcos das transformações sociais e econômicas do estado de São Paulo no início da década de 1970, a instituição foi um importante veículo da política desenvolvimentista do governo paulista no período em destaque. Sua proposta curricular esteve em consonância à conjuntura da reforma universitária de 1968, fundamentada, em muitos aspectos, na teoria do capital humano.

Palavras-chave: CEETEPS, Ensino Tecnológico, Currículo, Teoria do Capital Humano.

BROTI, Marcelo Peralli. 2012. *O Ensino Superior no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: sujeitos, experiências e currículo (1969-1976)*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade.

Abstract

The research analyzed the history of the State Center for Technological Education Paula Souza (CEETEPS), between the years 1969 to 1976. We examined the first curriculum of the institution, within the mentioned period, emphasizing the relationship between curriculum and context. In addition, the survey sought to identify individuals who played important role in the institutional trajectory CEETEPS. The selected fonts are stored in the Document Management Center of the institution (CGD). The documentation has been analyzed from different types located in the collection. The analysis was based on theoretical references that discuss the curriculum and its relations with society, with emphasis on ideas and categories, and Michael W. Ivor F. Goodson Apple, in addition to the theoretical framework developed by the English historian EP Thompson. Inserted within the framework of social and economic transformations of the state of Sao Paulo in the early 1970s, the institution was an important vehicle for development policy of the state government in the period highlighted. Its curriculum was in line with situation university reform of 1968, based in many ways, in the human capital theory.

Keywords: CETEEPS, Technological Education, Curriculum, Human Capital Theory

Sumário

	Pág.
Introdução	12
Capítulo 1- Aspectos do contexto da criação do CEETEPS	19
1.1. Antecedentes.....	19
1.2. 1968: A universidade reformada.....	26
1.3. A teoria do capital humano e o ensino superior.....	31
Capítulo 2- . O CEETEPS: sujeitos, experiências e currículo (1969-1976).....	36
2.1. A reforma e a gênese do CEETEPS.....	36
2.2. Personagens significativos na Constituição do CEETEPS - suas histórias e experiências.....	54
Capítulo 3- O CEETEPS: currículo e contexto social (1969-1976).....	65
3.1. O currículo como construção social.....	65
3.2. O CEETEPS e suas primeiras grades curriculares.....	68
Considerações finais	80
Fontes	86
Referências	87
Bibliografia consultada	92
Anexos	95

Lista de Tabelas

	Pág.
Tabela 1- Técnicos de nível superior e médio nos anos de 1970: comparação entre Brasil, Siderbrás, Japão e França	23
Tabela 2- Taxa geométrica de crescimento anual da população residente entre 1970 e 1980. (Brasil, São Paulo, região metropolitana e cidade de São Paulo).....	24
Tabela 3- Evolução das populações urbana e rural: 1970 a 1980 no Brasil	24
Tabela 4- Evolução das populações urbana e rural: 1970 a 1980 no estado de São Paulo	24
Tabela 5- Evolução das populações urbana e rural: 1970 a 1980 no município de São Paulo	24
Tabela 6- Região metropolitana de São Paulo: componentes de crescimento: 1970 a 1980 e 1980 a 1991	25

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1- Fachada do edifício da Fatec-SP.....	95
Figura 2- Fachada do edifício da Fatec-SP	96
Figura 3- Homenagem a Antônio Francisco de Paula Souza, busto localizado ao lado da entrada do CEETEPS.....	97

Lista de quadros

	Pág.
Quadro n. 1 – Docentes e suas respectivas disciplinas.....	49

Lista de Abreviaturas

CAP	Currículo Prescrito
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPRE	Comissão de Coordenação das Atividades de Processamento Eletrônico
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
CETEC	Coordenadoria de Ensino Médio e Técnico
CFE	Conselho Federal de Educação
CGD	Centro de Gestão Documental
COBRASMA	Companhia Brasileira de Materiais Ferroviários S/A
EMBRAER	Empresa Brasileira de Aeronáutica S/A
Etec	Escola Técnica Estadual
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FATEC	Faculdade de Tecnologia
MIT	Massachussetz Institute of Technology
PROEJA	
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
Siderbrás	Siderúrgica Brasileira Ltda
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

Introdução

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo estudar a história de uma instituição que ocupa, desde o início da década de 1970, um papel relevante na trajetória do ensino técnico e tecnológico no Estado de São Paulo: o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). A investigação focaliza as primeiras grades curriculares, entre 1969 e 1976, período de criação do CEETEPS, bem como a configuração dos seus primeiros cursos.

O complexo conhecido como Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza foi criado em 1969, como autarquia, com a publicação do Decreto-Lei de 6 de outubro. Pelo Decreto, seu objetivo era oferecer cursos de nível médio e cursos técnicos de nível médio e superior. Em 16 de janeiro de 1968, foi publicada no *Diário Oficial do Estado de São Paulo* a Resolução nº 2001, que constituiu um grupo de trabalho para estudar a viabilidade da implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos.

De início, a instituição ganhou a denominação Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET). O CEET, num primeiro momento, oferecia dois cursos de nível superior nas áreas da Construção Civil (nas modalidades Movimento de Terra e Pavimentação) e Mecânica (nas modalidades de Desenhista Projetista e Oficinas). Em 1973, o Decreto-lei 1418 incorporou ao CEET a Faculdade de Tecnologia de Sorocaba e renomeou a instituição como CEETEPS.

A partir de agosto de 1980, iniciaram-se os contatos entre a Secretaria da Educação, Secretaria da Administração, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP) e o Centro Paula Souza, visando integrar seis escolas técnicas conveniadas às Prefeituras, ao Estado e à União. Os estabelecimentos estavam localizados em São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Campinas, Americana, Jundiaí e Mococa. Em 1989, o Centro criou mais duas Escolas Técnicas Estaduais, uma em São Paulo e a outra em Taquaritinga. No início da década de 1990, durante o governo Fleury Filho, foram transferidas ao Centro, pelo decreto nº 37.735, de 27 de outubro de 1993, oitenta e duas escolas técnicas do estado.

Desde 2006, o CEETEPS está vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo. A autarquia administra 198 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e 50 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), em 155 municípios paulistas.

Atualmente, além do ensino técnico, o CEETEPS oferece o ensino médio em três modalidades: integrado ao ensino técnico – em três anos e período integral; regular não integrado ao ensino técnico – em três anos e em meio período; integrado ao técnico na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA.

Com o “Plano de Expansão”, iniciado em 2008, a oferta de vagas do ensino médio e técnico nas escolas do CEETEPS aumentou, consideravelmente. Em outubro de 2008, por exemplo, foram criadas cinco novas unidades: ETEC de Artur Alvim, no Município de São Paulo; ETEC de Vila Formosa, Município de São Paulo; ETEC de Votorantim, Município de Votorantim; Etec de Suzano, Município de Suzano; ETEC de São José dos Campos, Município de São José dos Campos; ETEC de Cajamar, Município de Cajamar; e, ETEC de Piracicaba, no Município de Piracicaba.

No ano seguinte, no segundo semestre, salas ociosas no período noturno, em algumas escolas da Secretaria de Estado da Educação, foram ocupadas com cursos ministrados pelo CEETEPS. Essas salas, chamadas de “Classes descentralizadas”, foram parte integrante do “Plano de Expansão 2”, realizado em forma de convênio com a Secretaria de Estado da Educação e prefeituras locais.

Em sua trajetória institucional, o CEETEPS passou (e ainda passa) por reformulações curriculares. Tais mudanças, objetos desta investigação, são entendidas como construções sociais. Para Goodson (1995), é necessário investigar suas fases pré-ativa – que envolve momentos de elaboração do currículo – e interativa, isto é, as ocorrências em sala de aula.

A fase pré-ativa revela situações de conflito social e estabelece parâmetros para a fase interativa. Sem levar em consideração a fase pré-ativa, podemos aceitar como pressupostas as versões de um currículo que poderia ser entendido como resultado de um conflito. Logo, por essa categoria de análise, estudar currículos pressupõe entender como são construídos e quais são os atores envolvidos no processo.

Se quer entender o que acontece com os currículos nas escolas é preciso considerar o currículo na fase pré-ativa, isto é, no momento de sua prescrição

(que envolve desde as determinações legais do sistema educacional até os programas de cursos que demarcam aquilo que deve ser ensinado) e também na fase interativa, que compreende aquilo que é realizado na escola, pelo trabalho dos professores e alunos (GOODSON, 1995, p. 67).

Para Apple (1982), a escola pode ser usada com finalidades hegemônicas, por meio da transmissão de valores e tendências culturais e econômicas, aparentemente “compartilhada” por todos. Dessa forma, “se devemos entender por que o conhecimento de apenas alguns foi primeiramente representado nas escolas, precisamos ver os interesses sociais que em geral orientaram a seleção e a organização do currículo” (APPLE, 1982, p. 97). Além disso, o controle social e econômico não ocorre somente na forma de áreas de conhecimento que as escolas possuem. Ele é “exercido também através das formas de significados que a escola distribui, isto é, o ‘*corpus* formal do conhecimento escolar’ pode se tornar uma forma de controle social e econômico” (APPLE, 1982, p. 98).

Para Moreira e Silva (2002), o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão de conhecimento. Ao contrário,

o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais e particulares e interessadas, o currículo produz indetidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal. Ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 8).

Esta pesquisa estudou as primeiras grades curriculares do CEETEPS, com o objetivo de analisar o modelo de ensino superior adotado pela instituição naquele momento histórico. Também identificou as experiências de alguns dos principais agentes históricos que assumiram posições influentes na instituição, a partir do contexto sociocultural do período.

A análise das fontes foi mediada por referenciais teóricos que consideram a atuação dos indivíduos como agentes históricos. Políticas públicas necessitam de pessoas que as realizem. A partir da categoria “experiência”, de E.P. Thompson, a pesquisa identificou tais indivíduos. Thompson entende que a estrutura é transmutada em processo e o sujeito, reinserido na história, deixa de ser passivo, ou seja, não mais tem a sua consciência determinada pela infraestrutura social.

Na visão thompsoniana, a experiência é uma categoria indispensável ao trabalho do historiador, uma vez que significa uma resposta mental ou emocional de um indivíduo ou

grupo social a acontecimentos interrelacionados. E mais: a experiência pode propor novas questões sobre a consciência, levando o sujeito a desenvolver exercícios intelectuais mais elaborados.

Thompson considera, ainda, a existência de dois tipos de experiência: a vivida e a percebida. A primeira resulta de causas independentes da intencionalidade ou da consciência, como, por exemplo, uma catástrofe natural. A segunda compreende a resposta mental ou emocional de um sujeito ou de um grupo frente a muitos acontecimentos ou acontecimentos interrelacionados. É a partir desses referenciais teóricos que ganham sentido as práticas de Abreu Sodré e Ernesto Tolle, por exemplo, vistas, por Motoyama (1995), como modelos de ensino técnico praticados no exterior e no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA).

Seguindo a mesma orientação, a trajetória institucional do CEETEPS é entendida como um processo (THOMPSON, 1981), ou seja, uma categoria que possibilita o emprego das noções de causação, contradição, mediação e organização da vida social, política, econômica e intelectual, enfim, que fundamenta a pesquisa histórica.

A história como processo, como acontecer inacabado e indeterminado – mas não por isto destituído de lógica racional ou de pressões determinantes – nos quais as categorias são definidas em contextos próprios mas sofrem continuamente uma redefinição histórica, e cuja estrutura não é pré-fornecida, mas protéica, mudando constantemente de forma e articulação (THOMPSON, 1981, p. 97. Grifos do autor)

Este trabalho também tem como proposta verificar as relações existentes entre as primeiras grades curriculares do CEETEPS e uma teoria muito em voga no pós-guerra: a teoria do capital humano que considera a educação como um investimento. Como tal, deve trazer um retorno econômico à sociedade. Assim, podemos levantar a questão: de que maneira a gênese da instituição pode ser compreendida à luz da teoria do capital humano?

As fontes documentais empregadas na pesquisa pertencem ao Centro de Gestão Documental (CGD), um departamento do CEETEPS que trata, especificamente, da organização de documentos históricos referentes à instituição. Ele é composto por acervos bibliográfico e arquivístico (decretos, portarias, diários oficiais, dentre outras fontes). O CGD também possui um material sobre legislação educacional, além de catálogos de cursos e apostilas.

Uma das mais importantes fontes exploradas foi a coletânea “Documentos Referência da Publicação: 10 anos de Atividades no CETEEPS” (CETEEPS, 1980), que reúne cópias de decretos, ofícios, portarias, pareceres, publicações do *Diário Oficial da União* e do *Diário do Estado de São Paulo*, editados entre 1968 e 1979. A instituição produziu apenas alguns exemplares objetivando, possivelmente, organizar a documentação que trata das origens da instituição no final da década de 1960 e início dos anos de 1970.

Outros documentos oficiais também foram examinados, a exemplo dos pareceres do Conselho Estadual de Educação (CEE), publicados no final da década de 1960 na revista *Documenta*.

Além das referidas fontes, foi consultada a obra *Educação técnica e tecnológica em questão. 25 anos do CEETEPS*: uma história vivida, organizada por Shozo Motoyama, por ocasião das comemorações dos vinte e cinco anos de criação do CEETEPS. O texto reúne entrevistas com sujeitos que exerceram um papel relevante na história da instituição e está dividido em quatro partes: os pioneiros, a fase de consolidação, a fase atual e uma seção de imagens intitulada “CEETEPS: 25 anos em imagens”.

Sobre a literatura acadêmica produzida a respeito do tema, é importante citar o trabalho de Demai (2009), que explora as competências profissionais trabalhadas nos cursos técnicos. O *Livro das Competências Profissionais – a síntese dos 90 cursos técnicos e das 115 qualificações oferecidas pelo Centro Paula Souza* divide-se em duas partes: a primeira aborda o ensino baseado em competências e a relação destes com o mercado de trabalho; a segunda apresenta as competências e habilidades desenvolvidas em cada uma das 115 habilitações oferecidas pelo CEETEPS.

O trabalho de Araújo (1995) – *A reformulação curricular nas escolas do CEETEPS*: uma experiência inovadora, por outro lado – examina as reformas curriculares no CEETEPS a partir de 1987.

Sobre as relações entre a experiência da instituição e o contexto socioeconômico da época são raros os trabalhos. Para Motoyama (1995),

decorridos esses anos de ensino técnico e tecnológico no país, existem poucas formulações teóricas sobre o mesmo. Ainda hoje a prof^a Helena Peterossi destaca como problemas surgidos na instalação de novas unidades a tradição oral da instituição e a dificuldade de se encontrar textos que digam o que é uma Fatec. É importante procurar ressaltar sua especificidade, considerando aquele contexto socioeconômico em que surgiram e se desenvolveram (MOTOYAMA, 1995, p. 477).

Na esteira de Motoyama (1995), Claudia Denardi Machado – que estuda o ensino de História nas escolas do Centro Paula Souza – afirma: “A história do Centro Paula Souza ainda está por ser feita” (MACHADO, 2002, p. 49).

No que tange às fontes primárias, foi consultado o acervo do Centro de Gestão Documental (CGD), organizado de acordo com a Classificação Universal Decimal (CDU), que ordena o material por classes gerais de assuntos. O CGD existe há vinte anos. Surgiu, inicialmente, com o objetivo de manter um acervo de materiais jurídicos, para atender aos profissionais de outro departamento do CEETEPS, que trabalha na elaboração das grades curriculares: o Laboratório de Currículo.

Atualmente, o CGD conta com mais uma função: ser um suporte para a padronização das bibliotecas das Etecs e Fatecs. O departamento tem três bibliotecárias, e seu acervo está organizado por assuntos. O CGD, portanto, é um local de suma importância para o levantamento de fontes primárias de documentos históricos. O material foi selecionado, considerando sua relevância nos momentos fortes de transformação e consolidação do CEETEPS e seus reflexos na elaboração das grades curriculares dos cursos.

Bacellar (2005) apresenta alguns procedimentos para o manuseio e análise de documentos históricos. De acordo com o autor, se faz necessário verificar quais conjuntos documentais podem ser investigados em busca de dados. Correspondências, decretos, ofícios e portarias constituem documentos importantes que podem ser utilizados como fontes primárias de pesquisa. Segundo o mesmo autor, o pesquisador “que se aventura nos arquivos, de qualquer época, deveria ter preocupações em conhecer o **funcionamento da máquina administrativa** para o período que se pretende pesquisar”. (BACELLAR, 2005, p. 44. Grifo do autor).

O corpo da dissertação, por fim, ganhou a seguinte estrutura: na primeira parte, é apresentado, de forma breve, o cenário político, econômico e social do país e do Estado de São Paulo, imediatamente anterior à criação do Centro Paula Souza. Aborda-se a constituição do sistema universitário paulista, a reforma do ensino superior, a política desenvolvimentista da ditadura militar e os dados percentuais sobre mão de obra técnica no estado e no país.

Na segunda parte, são anunciadas e examinadas as origens do CEETEPS e o papel político de alguns personagens relevantes nessa história. Por fim, são analisadas as grades

curriculares dos primeiros cursos, com ênfase nos conteúdos da “Área de Humanidades”, assim denominada pela instituição.

CAPÍTULO 1

ASPECTOS DO CONTEXTO DA CRIAÇÃO DO CEETEPS

1.1. Antecedentes

Este capítulo descreve o contexto político e econômico do país e do Estado de São Paulo, anterior ao período de criação do CEETEPS, com destaque para a formação do sistema universitário paulista, o desenvolvimento da indústria, a política desenvolvimentista implementada pelos governos militares e a reforma do ensino superior em 1968. Esses elementos devem ser considerados, articuladamente, para que se compreenda a gênese do CEETEPS, ocorrida no final da década de 1960.

Entre as décadas de 1920 e 1980, houve sucessivas ondas de modernização no Brasil. Para Caldeira (2010), ondas de modernização configuram-se em

sucessivos fluxos de mudança da sociedade brasileira, ocorridos em fases da história do Brasil nas quais, alternando momentos mais democráticos com outros abertamente autoritários, o país apresentou apreciável crescimento urbano-industrial, bem como alterações socioculturais significativas (CALDEIRA, 2010, p. 602).

Caldeira (idem) analisa esse processo considerando os períodos entre os anos de 1920 e 1929, de 1930 a 1945, de 1950 a 1964 e de 1964 a 1979¹. O primeiro e o terceiro foram marcados por um regime liberal. Na prática, porém, nos níveis nacional e regional, os períodos caracterizam-se por iniciativas de dominação do tipo oligárgico. A segunda e a última fase, por sua vez, foram processadas sob a égide do autoritarismo. Importante mencionar que essas ondas, apesar de trazerem um crescimento econômico ao país, foram marcadas por um processo de modernização capitalista e, portanto, concentrador. A divisão de riquezas continuou de forma desigual, permanecendo, em sua maior quantidade, nas mãos de uma classe privilegiada.

¹ Interessa-nos, sobremaneira, este último período por sua relação direta com o objeto da presente pesquisa. Destacaremos, mais adiante, as implicações no que se refere ao projeto de criação de uma escola superior de formação tecnológica, como foi o caso do CEETEPS.

Como ressalta o autor, as transformações ocorreram de forma desequilibrada entre os vários segmentos sociais e diferentes regiões do país.

A modernização brasileira conflita, compete, ou concorre e por vezes assimila elementos ou formas de resistência estamentais, personalistas, patrimonialistas e até escravocratas. Em decorrência desses fatores, ela consiste em uma modernização restringida, tanto social, como espacialmente. Nesse aspecto, cabe destacar que as ondas de modernização se concentraram no Estado de São Paulo, visto que nele foram mais intensos os processos de urbanização, industrialização, incremento dos meios de transporte, atração populacional, mobilidade social, inovação artística, e aparelhamento institucional nas áreas da Saúde, Educação e Cultura, entre outras. (CALDEIRA, 2010, p. 603. Grifos do autor)².

Entre os anos de 1950 e 1964, ocorreu uma expansão industrial impulsionada por uma diversificação das indústrias de base e bens duráveis. O campo da ciência foi marcado pela criação de agências de financiamento à pesquisa: Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq, 1951), Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES, 1951) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, 1960).

Contando com a sua própria agência de financiamento, o sistema universitário paulista cresceu, significativamente, resultando na reestruturação da USP e na criação da UNICAMP. Para Caldeira (2010), o auge dessa expansão ocorreu durante o governo Carvalho Pinto (1959-1962):

por meio dessas e de outras iniciativas que tiveram lugar no governo de Carvalho Pinto, o sistema universitário paulista expandiu-se consideravelmente, já que passou a contar com a própria agência de financiamento – a FAPESP – e difundiu-se ponderavelmente por cidades interioranas [...] Instalou-se no sistema universitário paulista o propósito de torná-lo o mais importante laboratório de estudos sobre o Brasil nas mais diversas áreas de conhecimento, com a instalação de centros, institutos e faculdades na capital e no interior, bem como por meio da formação de pesquisadores e realização de investigações sobre a sociedade brasileira, ao lado da formação sistemática de docentes (CALDEIRA, 2010, p. 615-6. Grifos do autor).

No decorrer das ondas de modernização, houve um interesse em conhecer melhor a realidade brasileira, na qual se pretendeu intervir por meio de manifestações culturais ou da produção científica e tecnológica. Daí a importância de se constituir um sistema universitário para contemplar esses setores:

² Apesar do forte desenvolvimento centrado no Estado de São Paulo, durante a onda de modernização setentista, a ditadura promoveu uma redistribuição do setor industrial, como veremos no decorrer do texto.

Efetivamente, foi no decorrer das ondas de modernização que se assistiu à configuração do tal sistema, idealizado ao longo da onda dos anos 1920, originado durante as ondas dos anos 1930, ampliado na onda dos anos 1950 e consolidado nas ondas dos anos 1960 e 1970 (CALDEIRA, 2010, p. 603. Grifos do autor).

Na década de 1960, ocorreu o golpe de Estado. Com ele,

tinha início a onda de modernização autoritária dos anos 60 e 70 (1964-1979) que, sobretudo entre 1968 e 1974, promoveu no país um crescimento econômico expressivo, aliado a uma política de forte repressão aos opositores do regime. (CALDEIRA, 2010, p. 617. Grifos do autor).

Em 1964, o país assistiu a uma desaceleração da economia, com retração da demanda e um aumento no índice de ociosidade da indústria siderúrgica. Em 1967, foram criados órgãos e planos nacionais com a intenção de retomar o crescimento e expandir a indústria siderúrgica. Segundo Gordon e Souza,

dentre as dificuldades que afetaram o setor, destaca-se a questão energética decorrente da crise internacional do petróleo que inaugura um novo momento industrial. As altas taxas de crescimento, que até então vinham sendo obtidas, declinam (GORDON e SOUZA, 1994, p. 379).

A política governamental, após 1969, voltou-se para a expansão da produção siderúrgica, inicialmente com o aumento da capacidade produtiva das usinas governamentais de grande porte: Volta Redonda, Cosipa e Usiminas.

A participação do capital estrangeiro foi significativa, chegando a 70% (DANTES e SANTOS, 1994, p. 236). Outra medida importante foi o Decreto Lei nº 569, que isentou, por trinta meses, o pagamento de direitos da importação de matérias primas, materiais de consumo, equipamentos e peças sobressalentes destinados a empresas produtoras de laminados de aço. Como exemplos de outras usinas importantes na década de 70, podemos citar a Cia. Siderúrgica da Guanabara (1972), Aços Finos Piratini, Siderúrgica da Amazônia (1973) e a Usina Siderúrgica da Bahia.

Se, no início da década de 1960, houve uma retração da produção, entre 1974 a 1983 o setor siderúrgico brasileiro cobriu grande parte da demanda interna, inclusive com uma diminuição da importação. Tecnicamente, o país já contava, na década de 1960, com um corpo de engenheiros do setor metalúrgico altamente qualificado. No entanto, como

ressalta Dantes e Santos (1994), apesar de desenvolver-se, o Brasil continuava a importar tecnologia.

Queremos destacar, aqui, essa convivência com a importação de tecnologia que, de certa forma, impõe limites à criação tecnológica interna. [...] O importante é ter-se em vista que não se trata de uma solução eminentemente técnica e que uma opção, de caráter muitas vezes político é feita. Nos parece, enfim, que os técnicos brasileiros são pouco estimulados ao desenvolvimento de novas tecnologias, além de lhes serem dadas poucas condições de trabalho. Suas funções acabam sendo, sobretudo, as de um acompanhamento das inovações técnicas desenvolvidas no exterior e de adaptações e melhoramentos de processos (DANTES e SANTOS, 1994, p. 241).

Peterossi (1994) ressalta que o desenvolvimento industrial e a importação de novas tecnologias no Brasil tinham como paradigmas as economias de países chamados de desenvolvidos à época:

os anos 60 economicamente encontraram uma condição internacional favorável ao país, ou seja, a disponibilidade de capital e tecnologias. Esta disponibilidade gerou um processo de desenvolvimento industrial acelerado, tendo como paradigma o modelo de desenvolvimento capitalista das economias centrais, levando a um processo de importação de tecnologias (PETEROSSO, 1994, p. 20).

Em um texto sobre a indústria no Brasil, Leuschner (1971) apresenta uma constatação interessante: no país, não havia uma boa integração entre empresas e institutos de pesquisas no setor siderúrgico. Muitas pesquisas, que poderiam ter sido realizadas em institutos, foram desenvolvidas dentro das próprias indústrias. Dantes e Santos (1994) destacam, entre outros motivos, os baixos salários que incentivavam os técnicos a migrarem para as empresas e a falta de interesse do governo em manter atividades de pesquisa. O Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), por exemplo, voltou-se à prestação de serviços para a indústria, perdendo a característica de instituto de pesquisa e transformando-se em formador de mão de obra industrial especializada.

Apesar do investimento no Estado de São Paulo, Saes (2010) afirma que houve uma redistribuição espacial da indústria dentro do Estado e o crescimento de novos polos industriais no país:

A redução da participação da indústria paulista no valor da transformação industrial no Brasil ao longo dos anos 70 reflete o intenso crescimento de novos polos industriais, especialmente aqueles implantados durante o II PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) do governo do general Ernesto Geisel, a exemplo do polo petroquímico na Bahia (SAES, 2010, p. 29).

Ocorreu, então, o declínio da concentração de indústrias na capital quando a produção de bens de consumo não duráveis caiu em relação aos bens de consumo duráveis e intermediários. Para ele, os motivos foram a falta de terrenos na capital e o alto custo daqueles que estavam ocupados. Assim, as novas indústrias foram instaladas no entorno, nas cidades do chamado Grande ABC: Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, regiões privilegiadas por serem geograficamente próximas à capital e ao porto de Santos.

Se Dantes e Santos (1994) abordam a indústria siderúrgica, Saes (2010) menciona outras atividades de grande importância: a indústria da construção e a expansão dos serviços de utilidade pública – telefonia, energia, comércio e finanças.

Para Saes (2010), as duas últimas décadas do século XX assistiram a uma desconcentração industrial na capital paulista. Setores foram substituídos por outros, a exemplo da reconcentração industrial no ramo gráfico e editorial. No entanto, a presença da indústria continuou muito expressiva, e São Paulo permaneceu como forte produtora de renda para o país: “A noção de desindustrialização da capital permanece apenas no plano visual, quando o elemento mais ostensivo da indústria paulista – as grandes fábricas dos antigos bairros industriais está cedendo lugar a outras atividades” (SAES, 2010, p. 39).

Outro dado relevante dos anos de 1970, relacionado à questão, foi a falta de pessoal de nível técnico médio e a predominância de mão de obra de nível superior no Brasil, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1- Técnicos de nível superior e médio nos anos de 1970: comparação entre Brasil, Siderbrás, Japão e França.

	Técnicos de nível superior	Técnicos de nível médio
Siderbrás	8,9% da mão de obra	20,1% da mão de obra
Brasil	2,5% da mão de obra	7,6 da mão de obra
Japão	7,0% da mão de obra	35% da mão de obra
França	3,5% da mão de obra	25,5% da mão de obra

Fonte: Dantes e Santos, 1994, p. 244

Para Dantes e Santos (1994), este é um dado histórico, uma vez que o país sempre privilegiou a educação elitista, em detrimento da formação especializada. Um texto produzido pela Siderbrás (grupo das grandes usinas brasileiras), em 1980, traz a preocupação da instituição com a formação de tecnólogos – técnicos de nível superior com

uma função mais utilitarista. A década de 1960 foi um marco. Nela, verificou-se a divisão entre escolas de engenharia e a valorização do ensino de massa, porém sem aumento significativo do número de instituições de pesquisas tecnológicas.

Além do desenvolvimento econômico, as regiões urbanas do Estado de São Paulo, na década de 1970, também assistiram a um grande crescimento populacional, com variações nas populações residentes, urbana e rural no Brasil, no Estado e na cidade de São Paulo.

Tabela 2- Taxa geométrica de crescimento anual da população residente entre 1970 e 1980 em %

	Taxa de crescimento anual em %
Brasil	2,48
Estado de São Paulo	3,49
Região metropolitana de São Paulo	4,46
Cidade de São Paulo	3,67

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Censos Demográficos de 1970 e 1980

Tabela 3 - Evolução das populações urbanas e rural: 1970 a 1980 no Brasil

	1970	1980
Urbana	55,9%	67,6%
Rural	44,1%	32,4%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Censos Demográficos de 1970 e 1980.

Tabela 4- Evolução das populações urbana e rural: 1970 a 1980 no Estado de São Paulo

	1970	1980
Urbana	80,3%	88,6%
Rural	19,7%	11,4%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Censos Demográficos de 1970 e 1980.

Tabela 5- Evolução das populações urbana e rural: 1970 a 1980 no município de São Paulo

	1970	1980
Urbana	96,6%	96,8%
Rural	3,4%	3,2%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Censos Demográficos de 1970 e 1980.

Tabela 6- Região metropolitana de São Paulo – componentes do crescimento: 1970 a 1980 e 1980 a 1991

	1970-1980	1980-1991
Crescimento vegetativo	48,4%	110,4%
Crescimento migratório	51,6%	10,4%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Censos Demográficos de 1970 a 2000.

Como demonstram as tabelas 2, 3, 4, 5 e 6, em consequência do desenvolvimento econômico, entre as décadas de 1970 e 1980, houve um crescimento acelerado da população urbana no estado e na cidade de São Paulo, superando os índices de outras regiões do país. Importante notar o forte crescimento da população migratória na região metropolitana paulista que superou o crescimento vegetativo entre 1970 e 1980, declinando, porém, na década seguinte³.

Segundo Baeninger e Bassanezi (2010), o aumento no fluxo migratório no Estado de São Paulo intensificou-se desde a década de 1940⁴.

No período 1935-1940 fica nítida a inversão dos movimentos migratórios – de predominantemente estrangeiros para brasileiros: 77.599 entradas de estrangeiros, contra 376.357 entradas de migrantes nacionais. Desde então a entrada de imigrantes estrangeiros foi sendo cada vez menor, ao passo que foram se intensificando os movimentos migratórios interestaduais com destino a São Paulo (BAENINGER E BASSANEZI, 2010, p. 157).

Vê-se, então, que o desenvolvimento econômico necessitou de mão de obra e o Estado de São Paulo foi o receptáculo de trabalhadores provenientes de diversos estados brasileiros, fator que ampliou a demanda por profissionais especializados, inclusive com ensino superior. No entanto, na década de 1950, discutia-se uma proposta de ensino universitário diferente do que foi adotado pelo governo militar nos anos 60⁵. Uma análise dos acordos MEC/USAID, dos relatórios Atcon e Meira Mattos e da reforma do ensino superior, em 1968, torna-se, para a presente pesquisa, bastante relevante, no sentido de compreendermos o contexto de criação do CEETEPS.

³ Apesar de não ser objeto de estudo neste capítulo, acredito ser interessante acrescentar que, nos anos 90, ocorreu uma mudança nos fatores de crescimento: redução da migração e, do lado vegetativo, da natalidade e mortalidade. Isto reconfigurou a estrutura etária, com aumento na proporção da população em idade ativa e, ainda, a população de idosos diante da população ativa e das crianças.

⁴ As autoras destacam que a mão de obra estrangeira foi importante na formação do estado paulista desde o começo do século XX.

⁵ Para mais informações sobre o ensino superior, na década de 1950, em São Paulo, consultar Salles (1998).

1.2. 1968: a universidade reformada

Apesar do forte crescimento populacional no país, na década de 1960, a ditadura militar interrompeu projetos sociais em curso. Também implantou uma reforma universitária que, entre outros objetivos, deveria despolitizar a universidade, deixando-a bem distante dos movimentos sociais – no sentido oposto ao que aconteceu na onda de modernização dos anos 50⁶.

A reforma de 1968 trouxe um forte impacto para as instituições de ensino superior no Brasil. Por um lado, modernizou boa parte das universidades federais, estaduais e confessionais, além de criar o sistema de pós-graduação e de substituir as cátedras pelo regime de departamentos. Por outro lado, como ressalta Martins (2009),

abriu condições para o surgimento de um ensino privado que reproduziu o que Florestan Fernandes denominou o antigo padrão brasileiro de escola superior, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época (FERNANDES, 1975, p. 51-55. Grifos do autor).

O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional (MARTINS, 2009, p.17).

Antes da reforma de 1968, a organização do ensino superior privado era semelhante à do ensino público. Martins cita como exemplo a dependência das universidades católicas em relação ao financiamento do setor público. Para o autor,

o período de 1945-1965 se destacou por um crescimento acelerado do ensino superior público, sendo que, durante esse intervalo de tempo, suas matrículas saltaram de 21 mil para 182 mil estudantes. Nesse momento, ocorreu o processo de federalização de instituições estaduais e privadas, que foram integradas às nascentes universidades federais, por meio de entendimentos com os mantenedores de instituições privadas, de modo que a absorção de suas faculdades resultasse benéfica para eles (MARTINS, 2009, p.18).

⁶ Caldeira (2010) ressalta que um dos elementos característicos da onda de modernização dos anos 50 foi a mobilização das forças populares, com uma maior aproximação entre a igreja católica, partidos políticos, movimentos sociais e estudantis, a universidade com as propostas de reforma social do Brasil.

Abreu Sodré, na aula inaugural da Escola de Administração de Empresas de São Paulo, em 1967, expôs qual deveria ser a organização das universidades, após a reforma:

É preciso, ainda, fazer uso adequado dos princípios de autonomia e descentralização trazidos pela lei de Diretrizes e Bases da Educação. E partir, resolutos, para iniciativas e experimentações no campo da ciência da administração da escola, organizando-a à maneira da empresa privada e sem a total dependência das subvenções dos cofres públicos. O equilíbrio financeiro é a única segurança da autonomia universitária (SODRÉ, 1970, p. 10).

A ideia da universidade estruturada, nos moldes de uma empresa privada, foi demonstrada, também por Sodré, em uma oração aos paraninfos da Universidade Mackenzie, em São Paulo, no início de janeiro de 1968:

[...] a empresa muito pode ensinar ao poder público e também à administração da universidade. Já se entrosam, empresas e escolas, no campo da complementação prática de ensino. É urgente, o entanto, transferir ao mundo acadêmico a experiência vivida na empresa, cuja sobrevivência se conquista, com a racionalização do trabalho, a eficiência, o investimento bem feito, o financiamento equilibrado, o controle da qualidade, a adoção das técnicas da motivação e dinâmica de grupo (SODRÉ, 1970, p. 50).

No período anterior à reforma, porém, o sistema de ensino superior era desconhecido. Martins (2009), por exemplo, relata a existência de um forte movimento visando reformar o sistema universitário, do qual participaram estudantes, docentes e pesquisadores. Entre as demandas estavam a extinção do elitista sistema de cátedras, a reivindicação por concursos públicos para professores, atualização de currículos e maior participação estudantil nos órgãos colegiados.

A ditadura militar, no entanto, combinou uma expansão e modernização do ensino superior com uma forte repressão aos estudantes e docentes. O Decreto 477/69, por exemplo, impôs punições a professores, estudantes e funcionários que realizassem ações consideradas subversivas.

“Em 1969, 2162 mil estudantes não conseguiram vagas para os cursos dos quais tinham sido aprovados” (MARTINS, 2009, p. 19). Os excedentes tornaram-se motivo de tensão e preocupação por parte do governo, uma vez que grupos que apoiaram o golpe reivindicavam sua parcela de participação, ou seja, a educação como meio de ascensão social. Assim, o governo encomendou determinados estudos com o propósito de

estabelecer medidas para o ensino superior, com destaque ao relatório Meira Mattos e aos acordos MEC/USAID, relativos às funções e aos objetivos da universidade.

A preocupação com a segurança nacional e o desenvolvimento do país foram a base de uma ideologia que, por 21 anos, fundamentou a política do governo militar. Nesse contexto, a universidade foi vista como motivo de preocupação e, ao mesmo tempo, instrumento desenvolvimentista e doutrinador.

Na visão do governo militar, o ensino superior deveria ter objetivos práticos e adaptar-se às metas da política desenvolvimentista nacional. Sob a alegação de indisponibilidade de recursos financeiros, pregava-se a expansão com contenção, atendendo ao máximo à demanda, mas com o menor custo financeiro.

Nesse sentido, o inciso nº 1, do primeiro artigo do decreto 63.342, de outubro de 1968 estipulava:

evitar-se-á a expansão de vagas e a criação de novas unidades para as profissões já suficientemente atendidas, exceto nos casos em que a iniciativa apresente um alto padrão, capaz de contribuir efetivamente para o aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa no setor abrangido (BRASIL, 1968).

O Decreto 63.343, também de outubro de 1968, no inciso c, do primeiro artigo, ressalta que um dos objetivos dos centros regionais de pós-graduação é oferecer “o treinamento eficaz de técnicos de alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional” (BRASIL, 1968).

Segundo Fávero (1990), a reforma universitária veio ao encontro da política de forte repressão aos opositores do governo militar:

temos de ter em vista, principalmente, que tal tarefa se fazia necessária por existirem, no campo específico em que se desenvolveu o processo de reforma universitária, alguns segmentos que se opunham aos rumos que lhe pretendiam imprimir os governos militares, a partir de 1964. Entre eles destacamos professores e intelectuais (FÁVERO, 1990, p. 15).

Importante ressaltar, novamente, que os debates sobre a modernização da universidade ganharam dimensão nacional desde o final dos anos 50, explicitando o papel da universidade na promoção do desenvolvimento nacional e reivindicando nova forma de gestão, estrutura e autonomia. A reforma

veio para apaziguar contestações e atender às demandas de ascensão e prestígio social de um vasto segmento da classe média que apoiara o golpe de 64. Foi implantada sob a égide do AI 5 e do Decreto nº 477-69, e apoiou-se, de uma forma ou de outra, nos resultados dos estudos realizados em decorrência dos acordos MEC/USAID e nos relatórios Atcon e Meira Mattos. (FÁVERO, 1990, p. 15. Grifos do autor).

O relatório Atcon foi elaborado pelo consultor americano Rudolph Atcon⁷, em 1965, após visita a 12 universidades brasileiras. No documento, o autor defende o planejamento financeiro como instrumento para a obtenção de máximo rendimento ao menor custo possível. A educação deveria não somente estar a serviço do desenvolvimento, mas também teria responsabilidades no processo de integração nacional. Atcon propõe a implantação de um modelo administrativo nas universidades nos moldes de uma empresa privada, eficiente, moderna e livre de intervenções do estado. Para Cunha (1988), Rudolph P. Atcon era

uma das figuras mais conhecidas dos estudantes universitários brasileiros no período 1965/68. Durante esses quatro anos, ele desempenhou o papel involuntário de pára-raios que captava as frustrações generalizadas dos estudantes com as condições do ensino superior e os rumos da modernização segundo os paradigmas norte-americanos (CUNHA, 1988, p. 203).

O consultor propunha a “adoção do princípio taylorista de isolar a concepção da execução” (CUNHA, 1988, p. 207). Assim, os sujeitos encarregados de traçar os rumos políticos da universidade não poderiam ser os mesmos encarregados de executá-los.

Apesar de também ter fundamentado a reforma universitária, houve algumas restrições por parte da ditadura à implantação do Relatório, uma vez que o documento impunha uma mínima intervenção do poder público na universidade, com administradores recrutados no meio empresarial.

Outro documento importante – produzido pela ditadura militar e que serviu de base para a reforma universitária – foi o relatório elaborado na comissão instituída pelo Decreto 62.024, de 29 de setembro de 1967 e presidida pelo general Carlos de Meira Mattos⁸.

⁷ Grego de nascimento e naturalizado americano, Rudolph Atcon chegou ao Brasil antes dos anos 60. Foi assessor de Anísio Teixeira na organização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

⁸ Carlos de Meira Mattos, general reformado do exército e veterano da segunda guerra mundial. Foi um dos conselheiros da Escola Superior de Guerra. Fávero (1990) menciona que o general Meira Mattos era sempre escolhido para tarefas difíceis. Foi inspetor-geral das polícias de todo o país e, em 1968, esteve à frente das tropas, na ocasião do fechamento do Congresso Nacional.

Segundo Fávero (1990), para um maior entendimento dos motivos que levaram o governo a criar a referida comissão, é necessário considerar as ações do movimento estudantil anterior ao golpe de 1964. A história do movimento caracterizou-se por protestos, passeatas, greves e choques com a polícia. Os anos entre 1964 e 1968 foram marcados pelo inconformismo dos estudantes em relação ao governo autoritário. Assim foi criada a comissão, preocupada com a “subversão” no meio estudantil. O relatório foi dividido em três partes: história, pontos críticos do sistema educacional e conclusões.

O relatório ainda fazia referências ao problema dos excedentes – estudantes que, embora aprovados nos exames vestibulares, não conseguiam matrícula por falta de vagas. Como solução, segundo o entendimento dos teóricos ligados à ditadura militar, o Relatório recomendava o aumento das vagas para áreas de maior demanda e prioritárias ao desenvolvimento do país.

Entre as medidas apontadas pelo relatório para contemplar as demandas a curto prazo e as necessidades do desenvolvimento socioeconômico e técnico-científico do país, destacam-se:

- a) redução de currículos
- b) diminuição dos cursos de formação profissional
- c) adoção do regime de créditos, implicando a matrícula por disciplinas e a substituição do ano escolar, por semestre ou trimestre, o que permitiria a entrada de mais de uma turma por ano em cada curso, e possivelmente contribuiria para aumentar a produtividade das instituições de ensino superior (FÁVERO, 1990, p. 51).

A autora também destaca a introdução do vestibular unificado para cada campo do conhecimento, o que levaria ao aproveitamento de vagas ociosas em cursos de pequena demanda e a instituição do ciclo básico – após o qual o aluno optaria por um curso especializado.

Como se vê, no início da década de 1970, a ditadura implantou uma política desenvolvimentista e uma reforma do ensino superior. A reforma foi marcada por uma expansão do ensino universitário, porém baseada no ensino privado e em regime de contenção de gastos para o ensino público. A função da educação superior, agora, era apenas transmitir conhecimentos, sendo a universidade um instrumento de controle social. Compatível com essa política, o ensino técnico desempenhou um papel muito importante – tinha uma curta duração e atendia às necessidades de um mercado em desenvolvimento.

Alguns pareceres do Conselho Estadual de Educação (CEE) sobre os primeiros cursos do CEETEPS evidenciam que a instituição foi criada dentro do contexto ideológico

da reforma⁹. Outros documentos demonstram a intenção inicial do governo em dividir os custos da criação do CEETEPS¹⁰. O Centro seria criado como uma fundação, permitindo o ingresso de capital de outras instâncias, como prefeituras locais. Vale salientar a ênfase, nos documentos, na ideia da educação como um investimento, perspectiva pautada numa abordagem teórica em voga nos anos de 1950: a teoria do capital humano.

1.3. A teoria do capital humano no ensino superior

Cunha (1988) ressalta que o golpe de 1964 abriu caminho para a ascensão de um novo tipo de intérprete da educação no Brasil: o economista. Na visão desse autor, o processo educacional era associado à produção de uma mercadoria, implicando um custo e um benefício.

Sodré, na citada oração de paraninfo, na Universidade Mackenzie, em 1968, destacou o papel do economista:

dentre os homens de pensamento, aqueles cujas responsabilidades já são grandes e se ampliam cada vez mais, destacam-se, sem dúvida, o economista, o administrador de empresas e o contabilista. E por uma razão muito simples: os grandes problemas de nossa época, quer entre as nações, que internamente, em cada país, possuem acentuado fundo econômico (SODRÉ, 1970, p. 48).

Nesse mesmo discurso, a ideia de educação como investimento também se fez presente:

também é curial, e tem sido universalmente proclamado, que a educação é investimento; que a produção depende da capacidade cultural e técnica dos trabalhadores [...] O conceito de democracia corresponde à convicção de que, embora desigualmente dotados, todos devem ter igual oportunidade para concorrer no processo de desenvolvimento. Disso decorre que a democratização do ensino não é apenas a mera ampliação de vagas nos tradicionais e limitados campos profissionais. Mas a criação de muitos outros, através da diversificação de currículos, pois a igualdade de oportunidades significa diferenciação segundo a capacidade e a vocação de cada um. Essa democracia das oportunidades é que devemos contruir (SODRÉ, 1970, p. 46).

⁹ Podemos citar como exemplo os Pareceres 739/69 e 56/70.

¹⁰ Como exemplo, temos a Norma de Trabalho nº 1.

Em outro discurso, desta vez para estagiários da Escola Superior de Guerra, proferido em 23 de maio de 1968, Sodré anuncia a educação como instrumento de desenvolvimento do Brasil:

olhemos, por isso, de frente, sem a distorção do espelho convexo dos ufanistas nem a concavidade dos negativistas, a situação de um povo que ainda não é plenamente desenvolvido porque ainda são poucos os que recebem a educação capaz de lhes permitir o uso adequado de todo potencial de criatividade. Um país pobre porque seus recursos humanos são pobres. Estou certo de que o desenvolvimento, pela educação, é a mais importante mobilização em prol da riqueza e da segurança nacional (SODRÉ, 1970, p. 75).

A ideia da educação como um investimento tem sua origem depois da Segunda Guerra Mundial. Idealizada por Theodore Schultz e muito difundida na década de 1960, principalmente, nos meios universitários, a teoria do capital humano defendia que “os investimentos em educação e treinamento que os trabalhadores realizavam em si mesmos resultariam em ganhos adicionais de salários, contribuindo assim, para uma melhor distribuição de renda na sociedade” (QUINTINO, 1994, p.7).

Para os teóricos do capital humano, a única forma de implementar um processo de distribuição de riqueza, na sociedade capitalista, era por meio da educação, “subordinada à economia e não ao desenvolvimento humano” (QUINTINO, 1994, p. 8).

Para Silva (2011), a noção de capital humano – que se firma na literatura econômica dos anos 60 e 70 do século passado – tem, como embasamento, as teorias do desenvolvimento econômico e da concepção liberal de natureza humana, segundo os quais os indivíduos nascem com as mesmas predisposições naturais e igualdades de condições perante o mercado. Logo, o sujeito é o único responsável por suas próprias escolhas. Na teoria do capital humano, segundo o autor,

a educação aumentaria o nível de desenvolvimento cognitivo e a competência técnica dos indivíduos, e [...] esse aumento explicaria a relação entre o nível de escolaridade e o aumento da capacidade produtiva individual (SILVA, 2011, p. 251).

A variável mais importante da educação é o aumento da produtividade de cada trabalhador e a maximização dos lucros das empresas. As diferenças nas capacidades inatas de cada trabalhador são responsáveis pelas diferenças de classes. Neste contexto, o

mercado de trabalho é um grande selecionador, através da concorrência. Cabe à educação auxiliar o pleno desenvolvimento do indivíduo, tornando-o mais produtivo.

Sempre que a instrução elevar as futuras rendas dos estudantes, teremos um investimento. É um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na escola. Existem numerosos investimentos no capital humano e as cifras tornam-se elevadas (SCHULTZ, 1973, p. 25).

Foi a partir da indagação sobre o resíduo não explicado do crescimento econômico que Theodore Schultz começou a sua investigação sobre crescimento econômico. Para ele, esse crescimento era fruto das habilidades adquiridas pelos trabalhadores através da educação: “Comecei a procurar uma explicação mais completa e a verificar o papel das capacidades adquiridas dos agentes humanos como uma fonte mais importante dos ganhos não explicados” (SCHULTZ, 1973, p. 7).

A educação, para os adeptos da teoria do capital humano, é um instrumento por excelência para o desenvolvimento de uma nação: “Como um investimento, o ensino escolar aumenta apreciavelmente a poupança dos países de baixa renda” (...) (SCHULTZ, 1981, p. 47). A teoria do capital humano, nesse caso, apresenta-se ao empresariado como um elemento importante no aprimoramento dos recursos humanos. Nesse contexto, a formação profissional torna-se um instrumento de desenvolvimento da nação e, ao mesmo tempo, uma estratégia na busca por qualidade e produtividade. Cabe ao Estado criar políticas de investimento e financiamento da educação. Segundo Silva (2011),

outros pontos considerados dentro da Teoria eram que as transformações tecnológicas e o caráter inovador da modernização demandavam mão de obra qualificada e conhecimento especializado pelos trabalhadores, nos quais exerceriam grande pressão em favor de uma escolarização generalizada cada vez maior (SILVA, 2011, p.253).

No que tange à reforma do ensino superior brasileiro, é possível relacionar os princípios filosóficos da referida teoria à intervenção americana nesse segmento. No elenco de iniciativas que marcaram os acordos MEC/USAID, podemos destacar a responsabilidade atribuída a uma comissão de planejadores educacionais americanos no encaminhamento de propostas para reformar as universidades brasileiras. De acordo com Cunha (1988),

tudo começou no primeiro semestre de 1965: em maio deste ano celebrou-se o primeiro acordo entre o MEC e a USAID para organizar a Equipe de Assessoria e Planejamento do Ensino Superior e, em julho, Atcon foi contratado pela Diretoria do Ensino Superior para propor as alterações estruturais que julgasse necessárias para as universidades brasileiras (CUNHA, 1988, p. 204).

A educação superior, na visão destes planejadores, era parte de um processo de desenvolvimento econômico – os intelectuais, homens de empresas e funcionários governamentais eram a “vanguarda”, enquanto as classes trabalhadoras tinham um papel de passividade e submissão.

O acordo também previa a constituição de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES) para atuar junto aos planejadores americanos. No entanto, afirma Cunha (1988), as coisas não caminharam de forma rápida no lado brasileiro. Os nomes que constituíram a EPES foram submetidos ao CFE um ano após a assinatura do convênio. Eram eles: Roberto Figueira Santos, José Gomes de Campos, Fernando Correia Rêbello, Paulo Ernesto Tolle¹¹ e Flávio Penteado Sampaio.

Embora os acordos MEC/USAID e os Relatórios Atcon e Meira Mattos não façam referência explícita à teoria do capital humano, sua influência fez-se presente na Reforma Universitária, desde 1968. Assim, ao mesmo tempo que defendeu a expansão das vagas no ensino superior, a Reforma privilegiou uma educação voltada para o mercado de trabalho, de acordo com os princípios da referida teoria e das políticas desenvolvimentistas do período ditatorial. Segundo Caldeira (2010), a constituição do sistema universitário paulista foi um dos exemplos de como as elites se interessaram em contribuir para o processo de modernização do estado – implantando organismos públicos voltados para a produção de conhecimento, “visando a afirmação e a projeção do Estado de São Paulo como principal centro dinâmico do Brasil (CALDEIRA, 2010, p. 621).

Uma singularidade, na formação histórica do Estado de São Paulo, portanto, é a noção do bem público, por parte sua elite, ou seja, “o interesse em alavancar o seu Estado por meio do trato correto com a esfera pública” (CALDEIRA, 2010, p.622). Em diversos momentos, membros da elite promoveram ações para alavancar o Estado, por meio de instituições¹² voltadas para a cultura e a ciência, apesar de, muitas vezes, a voz dos

¹¹ Como veremos mais adiante, Paulo Ernesto Tolle foi um personagem chave na criação do Centro Paula Souza.

¹² Vale lembrar que o papel da escola Politécnica, no início do século XX, foi muito importante para o desenvolvimento do Estado de São Paulo, além de outros estados, uma vez que muitos de seus formandos

interesses políticos falar mais alto que os parâmetros técnico-científicos. Na história do Centro Paula Souza, alguns personagens da elite desempenharam um papel muito importante, como veremos a seguir.

vieram e foram atuar em outras regiões do país. Nesta época, seus laboratórios foram relevantes para o desenvolvimento de uma indústria nascente em São Paulo. Um ponto interessante: o prédio da Politécnicna foi depois utilizado como sede do CEET, como veremos a seguir. Para mais informações sobre a Politécnicna e outras instituições importantes de ensino profissionalizante, em São Paulo, do começo do século XX, consultar Souza (2010).

CAPÍTULO 2

O CEETEPS: SUJEITOS E EXPERIÊNCIAS (1969-1976)

2.1. A reforma e a gênese do CEETEPS

Este capítulo explora as origens do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), ou seja, a sua gênese como Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, com a publicação do Decreto Lei de 6 de outubro de 1969 à publicação da Lei nº 952, de 30 de janeiro de 1976, que criou a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e incorporou o CEETEPS a esta universidade. Aqui são analisadas as primeiras grades curriculares da instituição e as experiências de pessoas que tiveram um papel relevante na criação da instituição.

Como abordado no capítulo anterior, apesar do crescimento populacional da cidade ter diminuído na década de 1960, o crescimento continuou com índices superiores aos do Estado de São Paulo.

no decênio 1940-50 o crescimento anual da população da cidade é de 5,18% por ano, o que equivale dizer que é 2.2 vezes superior ao obtido em todo o Estado no decênio seguinte, 1950-60, apesar do crescimento anual da população ter crescido em relação ao período anterior, a população cresceu a uma taxa anual de 5,25%, o crescimento relativo em relação ao Estado diminuiu, passando para 1.5 vezes superior (SALLES, 1998, p. 56).

O autor também destaca que a distribuição dos estabelecimentos de ensino superior privilegiou o interior do Estado:

das 46 faculdades em funcionamento entre 1951 a 1960, 36 se encontram no interior do Estado, o que equivale dizer que quase 80% dos estabelecimentos de ensino superior que iniciam seu funcionamento entre os anos de 1951 e 1960 estão fora dos domínios da capital (SALLES, 1998, p. 101).

O ensino superior tecnológico ainda não possuía grande relevância no Estado, mesmo com o destaque adquirido nas décadas anteriores. De fato, as mudanças políticas verificadas, na década de 1930, trouxeram um impacto nas políticas educacionais do país. O ensino técnico ganhou importância, passando a ser concebido como um meio de atender à demanda industrial e ao acelerado crescimento urbano das grandes cidades, com

desdobramentos significativos na década de 1950. Na década de 1940, por exemplo, um elemento importante para incremento do ensino profissionalizante foi a criação do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Em 1963, o professor Theodoro de Arruda Souto propôs à Câmara do Ensino Superior que se implantasse um curso técnico em engenharia¹³, visando formar um grande corpo de técnicos e auxiliares diretos para a engenharia nacional. O curso, porém, não prosseguiu. Estes foram alguns elementos importantes relacionados ao ensino técnico no país, anteriores à criação do Centro Paula Souza.

Para um estudo da gênese do CEETEPS, importa compreender os aspectos políticos e econômicos que determinaram a reforma do ensino superior no país em 1968, assim como as características socioeconômicas do Estado de São Paulo nesse contexto (temáticas desenvolvidas no capítulo anterior). Durante o regime militar, a ditadura implantou no país uma política desenvolvimentista que, sobretudo entre 1968 e 1974, promoveu um forte crescimento econômico, aliado a uma severa repressão aos opositores do governo. Exemplo de uma fase de rápido crescimento da economia brasileira, com substancial ampliação da indústria de bens duráveis, foi o chamado “milagre”¹⁴ (1968-1973).

Gaspari (2002) entende o milagre como

[...] um ciclo de crescimento inédito na história nacional. Desde 1968 a economia mostrara-se não só revigorada, mas também reorientada. O ano de 1969 fechara sem deixar margem a dúvidas: 9,5% de crescimento do Produto Interno Bruto, 11% de expansão do setor industrial, e inflação estabilizada pouco abaixo dos 20% anuais (GASPARI, 2004, p. 208).

Motoyama (1995) afirma que o desenvolvimento do país geraria a necessidade de novos profissionais que, por sua vez, contextualizam a criação de cursos na FATEC:

Em virtude desse desenvolvimento e diversificação da produção em diversos setores da economia e da percepção da necessidade de técnicos de nível médio e superior é que se implementam os cursos de diversas modalidades da tecnologia nas Fatecs, que integram o CEETEPS, visando a uma integração maior do formado com o mercado de trabalho (MOTOYAMA, 1995, p. 476).

¹³ Para mais informações, consultar o parecer 44/63 da Câmara de Ensino Superior. Interessante apontar que o relator deste parecer foi o professor Paulo Ernesto Tolle, personagem muito importante na constituição do CEETEPS, como veremos adiante.

¹⁴ Para Silva e Carneiro (1983), convém dizer que o tempo desmistificou mais este “milagre”, que a massa proletária reclamou o desajuste de seus salários, mercê da manipulação das cifras pela Fundação Getúlio Vargas, como confessou o principal encarregado desse serviço (SILVA e CARNEIRO, 1983, p. 20).

De acordo com a publicação *Histórias e percursos* - o departamento nacional do SENAI - 1942-2002, editada pelo Conselho Nacional de Indústria (CNI) e o Conselho do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o início da década de 1970 foi marcado por transformações na indústria brasileira, tendo a educação um papel muito importante¹⁵.

As transformações estruturais que atingiam o setor industrial brasileiro no início da década de 1970 compreendiam, em síntese, o incentivo à produção de bens de capital, a pesquisa para o desenvolvimento de produtos com maior índice de racionalização, a mecanização com fortes tendências para a automação e uma política mais agressiva voltada à exportação de manufaturados. Por conta disso, como se observa no Relatório de Departamento Nacional, 1970, “cada vez mais, as estruturas ocupacionais se diversificam, em função da subdivisão do trabalho e das inovações tecnológicas, com suas implicações na organização das empresas e nos processos de produção. Quanto à automação, o documento chama a atenção para o fato de que ela “traz consigo a intelectualização da mão de obra”, com reflexos sobre os perfis cultural e profissional do trabalhador. A educação passa, então, a desempenhar um papel decisivo, pelo que representa como instrumento de técnicas, conhecimento e comportamento. (CNI, SENAI. 2002, p. 48. Grifos do autor)¹⁶.

Apesar do investimento do governo na constituição do sistema universitário paulista, nas palavras do então governador Abreu Sodré, a modernização da sociedade não se processaria sem o investimento no ensino técnico.

Pelas minhas andanças por Detroit, Chicago, Nova York e outras cidades americanas, percebi como as grandes universidades levavam a sério o estudo da tecnologia. [...] isso me impressionou ainda na juventude, quando comecei a formar a convicção da necessidade do ensino técnico no Brasil (MOTOYAMA, 1995, p. 84)¹⁷.

Discursando para alunos da UNICAMP, em 1968, Sodré aconselha:

Não [devemos] inflacionar este país de bacharéis, mas sim, provê-lo de técnicos. Escolas para os primeiros existem demais, custam muito e, custando muito, tiram

¹⁵ Vale mencionar o papel político da Lei 5692/71, que profissionalizou o ensino de 2º grau, abrindo espaço para a oferta de habilitações em parceria com os setores empresariais.

¹⁶ Interessante notar que o documento realça a educação, também, como instrumento de modelagem do comportamento. Trabalharemos este aspecto no decorrer do texto.

¹⁷ Nas palavras do próprio governador, nota-se a influência da Teoria do Capital Humano, já citada anteriormente. A educação técnica, como meio de desenvolvimento do país. Pela educação seria possível estabelecer uma distribuição de renda mais justa aos mais capacitados.

de muitos, para que apenas alguns tenham o orgulho ou a vaidade de ter um diploma, dependerá-lo e deixá-lo empoeirado na parede (SODRÉ, 1970, p. 82)¹⁸.

O papel de Abreu Sodré foi muito importante no início da história do Centro Paula Souza. No parecer 56/70, do CEE, o relator Paulo Nathanael Pereira de Souza afirma: “Por mais de uma vez, em discursos e aulas inaugurais, sua Excelência, o Governador, fez referências expressas a seu desejo de ver implantada, em São Paulo, uma rede de cursos nos moldes dos “Colleges of Advanced Technology” (CEE, Parecer 56/70, 1970, p. 01).

Em 16 de janeiro de 1968, foi publicada, no *Diário Oficial do Estado de São Paulo* a Resolução nº 2001, que constituiu um grupo de trabalho para estudar a viabilidade da implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos. No dia seguinte, a mesma Resolução foi republicada com algumas retificações. Compuseram o grupo os professores: Antonio de Carvalho Aguiar (membro da Câmara de Ensino Médio do Conselho Estadual de Educação), Octavio Gaspar de Souza Ricardo (professor da Escola Politécnica), Paulo Ernesto Tolle¹⁹ (Presidente no Conselho Estadual de Educação), Dimer Accorsi (Diretor do Ensino Agrícola da Secretaria da Educação), José Bonifácio de Andrade e Silva Jardim (Professor da Escola Técnica Getúlio Vargas), Urbano Ernesto Stumpe (Professor da Faculdade de Engenharia de Taubaté), Walter Borzani (Diretor da Coordenação da Administração do Sistema de Ensino Superior) e Walter Costa (Diretor do Departamento de Ensino Profissional da Secretaria da Educação).

A Resolução enfatizava, ainda, que a procura de novas direções para o ensino superior não poderia deixar de lado a formação técnica, em variados campos de atividade. O ensino também deveria ser diversificado para atender a uma demanda tecnológica da sociedade. O documento, entretanto, não define “educação humanística”, mas afirma sua necessidade no currículo²⁰:

- a) o ensino superior deve ser diversificado, para atender à demanda de uma sociedade em contínuo desenvolvimento tecnológico;
- b) a procura de novas direções para a educação superior deve objetivar o preparo para a proficiência técnica em variados campos de atividades, e nestes abrir oportunidades ao maior número possível de estudantes;

¹⁸ Neste discurso, Sodré critica o movimento estudantil, acusando-os de “agitadores” e “falsos idealistas”. Para mais informações ver SODRÉ (1970).

¹⁹ Como vimos, Ernesto Tolle também integrou a Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES).

²⁰ No decorrer do trabalho, faremos um estudo sobre a educação humanista proposta.

- c) nessa formação especializada não deve ser omitida a educação humanística, e deve ser ministrado o ensino em nível que permita a continuação dos estudos e a obtenção de outros graus universitários;
- d) a criação de cursos para tais fins, em localidades onde se disponha dos recursos humanos e materiais necessários, permitirá às comunidades do interior proporcionem o acesso de sua juventude à educação superior (DIÁRIO OFICIAL, SP, 17/01/1969, p. 11. Grifos nossos).

Essas considerações também foram citadas no Parecer nº 384/69²¹, do Conselho Estadual de Educação, sobre a criação do CEETEPS, além de mencionar trechos do discurso proferido por Sodré, durante a solenidade de posse do grupo de trabalho. O governador apontou a direção a ser seguida: apoiar o ensino técnico superior em detrimento ao ensino acadêmico:

Enfatizo a necessidade de se eliminar o mito da inferioridade do trabalho técnico e a importância, numa terra que deseja ordem e progresso, do estímulo ao desenvolvimento do ensino da tecnologia em suas variadas manifestações. [...] Sempre combati o encaminhamento da juventude para cursos do tipo acadêmico tradicional ou de mero prestígio. (CEE, Parecer 384/69, p. 2).

Nesse mesmo discurso, Sodré faz uma crítica aos cursos superiores tradicionais:

Ele [o grupo de trabalho] irá verificar se estamos em condições de instituir uma nova escola superior neste Estado, em que as comunidades seriamente interessadas no curso que melhor sirva ao povo – e não engodados pelo falso prestígio de um anel de doutor; e em que professores, corajosos bastante para romper amarras, singrar nossos mares, abrir novas rotas em busca do conhecimento, se associem, todos para assegurar ao ensino superior paulista uma expansão ordenada e frutífera [...] (CEE, Parecer 384/69, p. 2).

O documento mencionava, na primeira página, um memorando, datado de 5 de janeiro de 1968, enviado ao Conselho pelo governador, que apontava um modelo para a nova instituição de ensino:

[...] atenção para o exame da viabilidade de se implantar em São Paulo uma rede de cursos nos moldes dos “Colleges of Advanced Technology” que [...] se instalaram na Inglaterra. Como experiência piloto, e visando à articulação do ensino médio com o superior, talvez se pudesse iniciar a criação de tais cursos junto a alguns colégios técnicos estaduais, com a cooperação das escolas superiores de ciências e de engenharia locais ou vizinhas (CEE, Parecer 384/69, p.2. Grifos do autor).

²¹ Também elaborado por Ernesto Tolle.

O caminho que o ensino superior paulista deveria seguir, no discurso do governador, era consoante à reforma de 1968. O relatório elaborado pelo grupo de trabalho deixou claro que o Estado de São Paulo estava atravessando uma fase de crescimento econômico, com novas necessidades que deveriam ser atendidas. Logo na introdução, afirmava estar “ultrapassada a época em que a direção de uma empresa passava sem dificuldade de pai para filho” e “uma improvisação atendia quase sempre as necessidades de um progresso outrora lento” (CEETEPS, 1980, p.3)²². Também fazia referência à convicção ideológica do governador Sodré:

uma democracia não pode permitir a concentração da cultura; numa democracia promove-se a elevação do nível cultural de todo o povo – cada um em proporção a seus interesses e a sua potencialidade, cada um em relação ao seu ponto de partida (CEETEPS, 1980, p. 3. Grifos nosso).

As experiências do governador Sodré foram significativas nesse primeiro momento do CEETEPS. A influência da teoria do capital humano é perceptível nas suas palavras, uma vez que o ensino técnico ganhava importância na política desenvolvimentista do Estado de São Paulo, concebido como estratégia de curta duração e de baixo custo.

O relatório produzido pelo grupo de trabalho defendia que a educação era um processo continuado e a pós-graduação já era vista como imprescindível. Mas, nesse processo, os cursos superiores de primeiro ciclo poderiam desempenhar um papel relevante: preparar estudantes para atividades que requeriam uma educação superior ao nível médio, porém sem, necessariamente, ter quatro anos de duração. Assim, ao final de dois anos, o estudante estaria apto para obter emprego, mas também prosseguir seus estudos em cursos de segundo ciclo.

Estruturadas, as propostas Faculdades de Tecnologia, com programas de primeiro ciclo de alto padrão acadêmico, poderão oferecer a mais ampla variedade de cursos, atendendo, a um tempo, às necessidades do mercado de trabalho e às diferenças de aptidões e tendências dos estudantes, sem se circunscrever aos clássicos e reduzidos campos profissionais que ainda caracterizam a escola superior brasileira (CEETEPS, 1980, p. 4).

O grupo, portanto, justificava a criação de uma faculdade de tecnologia, alegando que o então sistema de ensino superior existente no Brasil não atendia às crescentes

²² Arquivada no GID. Nela, encontramos uma variedade de tipologias documentais (Decretos, Pareceres, indicações, etc.). Optamos em padronizar a referência, utilizando a nomenclatura “CEETEPS, 1980”.

exigências de técnicos qualificados, decorrentes do desenvolvimento do Estado de São Paulo:

A ampliação do ensino tipo acadêmico de nível médio, por um lado, e, por outro, o desenvolvimento preferencial de setores ligados ao “embasamento” cultural no ensino superior, fazem de nosso sistema de ensino o ponto de estrangulamento da formação de mão-de-obra especializada (CEETEPS, 1980, p. 10).

Além disso, as Faculdades de Tecnologia Superior deveriam ser instituições comunitárias²³ de ensino superior de primeiro ciclo, com cursos profissionalizantes, que visavam “ao aperfeiçoamento da competência profissional em variados campos da indústria, do comércio, da administração de empresas e de serviços públicos, da agricultura, do comércio, da economia doméstica” (CEETEPS, 1980, p. 7).

Recomendava-se que a nova faculdade fosse uma instituição inserida na comunidade local, sob o controle de uma organização regional, mas com a flexibilidade das entidades particulares e a participação dos poderes públicos municipais e de uma fundação educacional – a entidade mantenedora da faculdade. Ao governo do Estado caberia o papel de orientação técnica na estruturação do ensino, na especificação de equipamentos, elaboração de projetos arquitetônicos e subvenção financeira na forma de convênio.

Como conclusão, o grupo recomendava, entre outras ações, uma revisão do esquema para a instituição da nova faculdade, tarefa que seria assumida pela CASES²⁴ e pelo Conselho Estadual de Educação.

O já citado Parecer 384/69, do CEE, fazia uma recomendação nos moldes da reforma de 1968: maximizar o máximo, porém gastando o mínimo.

É imprescindível que, antes de estruturar os cursos que vai oferecer, a Faculdade defina seus objetivos; antes de contratar pessoal, adquirir material, investir em instalações, a Faculdade organize seus currículos; e que antes dessa composição dos programas, investigue a demanda de recursos humanos naquelas áreas, proceda à estimativa das despesas, com realismo; adie a instalação de cursos que exigem equipamentos de alto custo, até a garantia de obtenção dos recursos necessários [...] (CEE, 1969, p. 4).

²³ O documento não traz uma definição para o termo instituição comunitária.

²⁴ Coordenação da Administração do Sistema de Ensino Superior, órgão criado no governo Abreu Sodré, pelo Decreto 47.775, de 22 de fevereiro de 1967. Subordinava-se ao secretário da educação, sendo um órgão de assessoramento em matéria de ensino superior.

Em 15 de maio de 1968, foi aprovada, pela CASES, a Norma de Trabalho nº1. De acordo com essa Norma, as Escolas Superiores de Tecnologia tinham por finalidade formar, em curto prazo, profissionais qualificados para o desempenho em atividades de setores específicos que, por sua vez, requeriam mão de obra especializada. Os cursos teriam caráter terminal e seriam ministrados em dois anos letivos. Um terceiro ano, optativo, seria destinado aos que pretendessem dedicar-se ao magistério do ensino técnico. A manutenção das escolas estaria a cargo de fundações educacionais que poderiam contar com participação dos poderes públicos municipais das regiões interessadas. A norma obrigava, ainda, o município a doar o terreno para a instalação da escola.

Em relação ao regime jurídico, o mesmo dispositivo optava pela fundação, que permitiria o ingresso do capital privado no setor público e uma maximização de recursos por parte do estado²⁵. O governo do Estado, por sua vez, deveria fornecer à fundação orientação técnica para o funcionamento dos cursos, além de reponsabilizar-se pelo custeio do funcionamento, mediante recursos advindos da Secretaria da Educação.

Quanto ao corpo docente, a Norma nº1 estabelecia que – com o intuito de oferecer um ensino de elevado padrão – as Escolas Superiores de Tecnologia selecionariam seus professores, por meio de prova de habilitação (provas e títulos), devendo organizar a carreira docente e lhes garantir remuneração condigna.

A Norma de Trabalho nº 2, aprovada na CASES, datada de 10 de outubro de 1968, estabelecia que os cursos das Escolas Superiores de Tecnologia formariam profissionais sem uma regulamentação da profissão, por essa razão deveriam fornecer certificados e não diplomas:

[...] os cursos superiores de tecnologia [Faculdades de Tecnologia] tais como entendidos pelo Grupo de Trabalho e conceituados no Relatório do 1º Grupo de Trabalho e na Norma de Trabalho nº 1, não conduzirão à obtenção de diplomas capaz de assegurar privilégios para o exercício de profissão liberal. Em outras palavras, tais cursos darão uma formação para a qual não existe regulamentação da profissão (MOTOYAMA, 1995, p. 13).

A mesma Norma apontava para a necessidade de criação de uma comissão que deveria supervisionar a instalação e o desempenho das Escolas Superiores de Tecnologia, com a justificativa de manter o nível adequado destas escolas.

²⁵ Contrariando a Norma nº1, o CEETEPS foi criado em regime de autarquia, como veremos adiante.

Em 10 de abril de 1969, foi publicada a Resolução 2.227, que constituiu uma comissão especial para a elaboração de projeto de criação e plano de instalação e funcionamento de um instituto tecnológico educacional do Estado²⁶. A comissão era composta por Oswaldo Fontes Fadigas Torres (Diretor da Escola Politécnica), Vicente Chiaverini (membro do Conselho Estadual de Tecnologia) e Octávio Gaspar de Souza Ricardo (Conselho Estadual de Educação).

Esta resolução marcou a passagem do nível teórico para o operacional, isto é, da viabilidade da criação de uma rede de escolas, os propósitos fixaram-se, inicialmente, na instalação de apenas uma unidade.

Em ofício destinado ao presidente da comissão, Prof. Dr. Oswaldo Fadigas Torres, o governador Abreu Sodré explicita as considerações que o levaram a constituir essa comissão especial:

- A) o relatório e as recomendações aprovados do grupo de trabalho criado pela resolução anterior;
- B) o artigo 18 da lei federal 5.540, que autoriza a organização de cursos além dos correspondentes a profissões regulamentadas;
- C) a conveniência de se instalar na capital uma escolar superior de tecnologia e de formação de professores do ensino técnico;
- D) a possibilidade de aproveitamento dos imóveis utilizados pela Politécnica (CEETEPS, 1980, p. 34).

O governador solicitava, ainda, a criação de um decreto-lei sobre o assunto e urgência no andamento dos trabalhos. Em resposta, um anteprojeto de decreto-lei, datado de 20 de junho de 1969, foi enviado ao governador. No documento de apresentação do anteprojeto, a comissão sugeria que o governador manifestasse à Universidade de São Paulo o interesse em instalar a nova escola no edifício anteriormente ocupado pela Escola Politécnica (CEETEPS, 1980, p. 36).

O anteprojeto já homenageava seu primeiro diretor – Instituto de Ensino Técnico “Paula Souza” (IETPS). No entanto, por emendas do plenário da Câmara do Ensino Superior, a instituição ganhou a denominação Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET).

²⁶ Anteriormente, em 16 de março do mesmo ano, o Conselho Estadual de Educação publicou o parecer 90/69, favorável à criação de uma Faculdade de Tecnologia em Bauru, oferecendo cursos em Sistemas Elétricos (Distribuição de Energia) e Construção Civil (Movimento de Terra).

O decreto-lei teve foi publicado em 6 de outubro: “Artigo 10 – Fica criado o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, entidade autárquica, com personalidade jurídica e patrimônio próprio, com sede e foro na Capital” (CEETEPS, 1980, p. 46)

Em seu segundo artigo, o decreto deixava clara a finalidade da nova instituição de ensino:

Artigo 20 – 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, devendo para isso:

I – incentivar ou ministrar cursos de especialidades correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional e regional, promovendo experiências e novas modalidades educacionais, pedagógicas e didáticas, bem assim o seu entrosamento com o trabalho;

II – formar pessoal docente destinado ao ensino técnico, em seus vários ramos e graus, em cooperação com as universidades e institutos isolados de ensino superior que mantenham cursos correspondentes de graduação de professores; e

III – desenvolver outras atividades que possam contribuir para a consecução de seus objetivos (CEETEPS, 1980, p. 46).

O Decreto outorgava ao Centro a competência de proporcionar estágios, executar programas para possibilitar ao trabalhador “contínuo aperfeiçoamento profissional e o aprimoramento de sua formação cultural, moral e cívica” (CEETEPS, 1980, pág. 46. Grifo nosso). A instituição poderia celebrar convênios com outras entidades – referidas no inciso II, do segundo artigo do Decreto –, além de ministrar cursos experimentais e intermediários, de acordo com a evolução tecnológica.

Em termos organizativos, o CEET seria administrado por um superintendente e um conselho deliberativo, constituído por seis membros (todos designados pelo governador), por um período de quatro anos. O decreto permitia a recondução. O 4º artigo explicitava as competências do Conselho:

I - Propor a estruturação dos cursos a serem ministrados, levando em conta a sua adequação às necessidades do mercado de trabalho;

II - aprovar propostas orçamentárias, planos de obras, projetos e aquisição de equipamentos;

III - aprovar contratos de serviços técnicos necessários ao Centro ou por ele prestados a terceiros;

IV - aprovar a contratação de pessoal docente ou administrativo;

V - propor a reforma dos Estatutos;

VI - elaborar seu regimento interno; e

VII - praticar os demais atos previsto neste decreto-lei e no regulamento que for expedido (CEETEPS, 1980, p. 47).

Além do superintendente e do Conselho, o decreto permitia ao Centro a contratação de um diretor por tempo determinado. Constituíam receitas do Centro: subvenção anual do governo do Estado, contribuições da União, dos Estados, municípios, demais autarquias e sociedades com participação do poder público. Também constituíam receitas as contribuições de empresas privadas e rendas provenientes de serviços prestados a terceiros.

O parecer nº 56/70 do Conselho Estadual de Educação²⁷ considerava o relatório produzido por esse grupo de trabalho – Resolução 2001 – como “uma das mais profundas e completas peças de doutrina sobre ensino técnico de que se tem notícia na história do pensamento pedagógico deste país”. (CEETEPS, 1980, p. 51).

Inicialmente, o CEET oferecia dois cursos de nível superior nas áreas da Construção Civil (nas modalidades Movimento de terra e Pavimentação) e Mecânica (nas modalidades de Desenhista Projetista e Oficinas). Sobre os aspectos legais referentes ao funcionamento desses dois cursos, o Conselho Estadual de Educação, em um trecho do parecer 56/70, afirmava:

A Lei Estadual nº 10.125, de 4 de junho de 1968, que institui o Código de Educação do Estado de São Paulo, prevê no seu artigo 45, ao referir-se ao ensino superior, que:

“Artigo 45 – Os cursos de graduação poderão desenvolver-se em dois ciclos admitindo-se que um estabelecimento mantenha apenas um deles, terminal ou sequencial.”

A Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, no seu artigo 18, diz que: “Artigo 18 – Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face à peculiaridade do mercado de trabalho regional” (CEETEPS, 1980, p. 53).

Depois da exposição de outros aspectos legais justificando a autorização de funcionamento do CEET e de seus dois cursos, o mesmo parecer afirmava:

muito embora o Centro Estadual de Educação Tecnológica não se assimile exatamente a um instituto isolado de ensino superior, nos moldes dos existentes no Sistema Estadual de Ensino, pelas peculiaridades de sua estrutura e do seu funcionamento, que fazem dele um estabelecimento sui generis, na verdade, tendo ele nascido dos esforços conjugados deste Conselho e do Governo do Estado, e sendo este o seu mantenedor, não corre dúvida sobre a extensão de competência do Conselho Estadual de Educação para conceder-lhe autorização de funcionamento e proceder, quando for a tempo, ao seu reconhecimento (CEETEPS, 1980, p. 54).

²⁷ O CEET se enquadrava nas instituições cujo funcionamento dependia do Conselho Estadual de Educação, nos termos do artigo 43 do então Código de Educação.

Importante ressaltar que o artigo 43, do então Código de Educação, somente permitia a instalação de um novo estabelecimento de ensino superior quando a rede existente já não supria as necessidades ao desenvolvimento material e cultural do Estado. Em seu segundo parágrafo, o mesmo artigo exigia: “Na criação de novos cursos, ou estabelecimentos, serão atendidas, de preferência, as áreas de conhecimento tidas como prioritárias, porque mais de perto estão vinculadas ao desenvolvimento nacional” (CEETEPS, 1980, p. 55).

Outro ponto do parecer que merece destaque é a preocupação do governo estadual em conciliar a educação com a política desenvolvimentista da época:

O Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, ao estabelecer normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro 1968, adverte, expressamente, no seu artigo 20, que:

“Será negada autorização para funcionamento de universidade instituída diretamente, ou estabelecimento isolado de ensino superior, quando, satisfeitos embora os requisitos mínimos pré-fixados, a sua criação não corresponda às exigências do mercado de trabalho, em confronto com as necessidades do desenvolvimento nacional ou regional (CEETEPS, 1980, p. 55).

De acordo com o parecer, havia uma gritante falha na política educacional do país: a ausência de realizações no campo do ensino técnico. O parecer ainda afirmava que o Brasil estava em arranque para o desenvolvimento e, para isso, necessitava, urgentemente, de formação de recursos humanos. Naquele momento, anunciava o documento, “além de fazerem os técnicos de que carece o esforço desenvolvimentista, [os cursos de curta duração] valerão como inspiração para as mudanças que ora ocorrem no sentido de preencher lacunas na estrutura tradicional do nosso ensino universitário” (CEETEPS, 1980, p. 55).

Como escreveu, no seu Parecer nº 51/69, o eminente Conselheiro Octávio Gaspar de Souza Ricardo, inegavelmente aquele que, dentre nós, tem se revelado a mais alta autoridade neste assunto: “o que falta desesperadamente para nós são os homens que saibam construir. Sejam eles chamados de operários ou técnicos, não interessa (CEETEPS, 1980, p. 56).

Para exemplificar o que seria esse técnico tão ausente no Brasil, o parecer fazia uma comparação entre o engenheiro e o técnico em engenharia. Este deveria ser um elo entre o engenheiro, o cientista e o operário especializado – alguém com conhecimentos de

engenharia, porém mais interessado na parte prática e no desenvolvimento de processos. O engenheiro imaginaria as ideias para um determinado sistema; o técnico prepararia os desenhos em detalhes, além de supervisionar a elaboração do protótipo e dirigir as provas que se fizessem necessárias.

O parecer reconhecia que o CEET estava em consonância com recomendação expressa do Plano Estadual de Educação, elaborado pelo próprio Conselho Estadual de Educação:

Os recursos humanos que se propõe a formar respondem, outrossim, inteiramente à demanda do mercado regional e nacional de mão-de-obra qualificada. Trata-se, pois, de iniciativa prioritária, necessária aos reclamos do desenvolvimento brasileiro e paulista, o que os leva, tranquilamente, a opinar favoravelmente quanto à conveniência do imediato funcionamento dos cursos propostos (CEETEPEPS, 1980, p. 56).

A cinco de março de 1970, no *Diário Oficial*, foi publicado o Decreto nº 4, que aprovou temporariamente o regulamento do Centro. O parecer nº 68/70, também do Conselho Estadual de Educação, de 9 de abril, favorável à autorização do CEET, faz uma referência ao regimento da Instituição, como também aos currículos do corpo docente. Segundo o documento, o regimento do CEET apresentava uma característica bastante positiva, que o diferenciava da maioria das escolas de nível superior: “uma saudável e altamente desejável flexibilidade, indispensável ao eficiente desenvolvimento da tarefa a realizar” (CEETEPEPS, 1980, p. 65).

Quanto aos currículos do corpo docente, o artigo 31, do projeto de regimento do Centro, asseverava: “A carreira do magistério e concurso para provimento dos respectivos cargos serão objeto de Regimento submetido à aprovação do Conselho Estadual de Educação” (CEETEPEPS, 1980, pág. 66). O parecer recomendava que o CEET considerasse as atividades profissionais de seus docentes em detrimento dos títulos acadêmicos. No momento da autorização de funcionamento do Centro, constituíam o corpo docente os seguintes professores e suas respectivas disciplinas:

Quadro n. 1 – Docentes e suas respectivas disciplinas

Docentes	Disciplinas
Octanny Silveria da Mota	Humanidades
Ugo Guimarães Malheiros	Educação Cívica e Relações Humanas e Direito Trabalhista
Annibal Callado	Métodos de Cálculo
Moysés Szajnbok	Física aplicada e Sistemas Mecânicos
Kokey Uehara	Hidráulica Aplicada
Sérgio Simondi	Materiais para Construção Civil
Aloysio Fontana Margarido	Prática de Construções Cíveis e Canteiro de obras
Paulo Breves Stefani	Topografia e Desenho Topográfico
Hélio Setembrino de Souza Ricardo	Pavimentação em Concreto e Asfalto e Desenho Topográfico
Luiz Carlos Moraes Rêgo	Solos e Movimento de Terra e Práticas de Construções de Estrada
João Prospero de Araújo	Instalações Hidráulicas e Elétricas
Carlos Alberto de Abreu Maffei	Desenho para Construção de Edifícios
Angelo Raffaele Cuomo	Práticas de Construções Hidráulicas e Desenho técnico para obras hidráulicas
Elcio Cabral	Instalações Especiais e Acabamento
Henrique Heinz Schramm	Operações Mecânicas
James Campanhã Alvim	Estática e Noções de Resistência de Materiais
Paulo Sérgio Pereira da Silva	Metais, Tratamentos Térmicos e Fadigas
Vicente Chiaverini	Materiais para Construção e Mecânica
José Bonifácio da Silva Jardim	Processos de Produção
Franco Vidossich	Máquinas Ferramentas
Hélio Nani	Tecnologia Aplicada às Máquinas e Desenho de Máquinas e Motores
Renato Álvaro Eugênio Servos	Introdução à Construção de Máquinas e Desenho Técnico Mecânico
Francisco de Assis Rímole	Português
Marcílio Vilela Bastos	Projetos e Desenhos de Máquinas
Santiago Alves Tavares	Introdução e Manutenção de Equipamentos
Mário Pagliarcci	Eletricidade Aplicada
Ettore Bresciani Filho	Controle de Qualidade
Israel Brunstein	Organização Industrial

Fonte: CEETEPEPS, 1980, p. 83

O regimento previa a instalação de cinco departamentos: Ensino Geral, Humanidades, Mecânica, Construções Cíveis e Eletricidade e Eletrônica. Quanto aos cursos, o parecer 278/70 mencionava a previsão de dois cursos técnicos de nível superior, divididos cada um, em modalidades: Construções Cíveis (“Edifícios”, “Obras Hidráulicas” e “Movimento de Terra e Pavimentação”) e Mecânica (“Desenhista Projetista” e “Oficinas”).

O mesmo parecer mencionava que os cursos seriam ministrados por meio de aulas teóricas e práticas em dois anos, incluindo projetos de oficinas e laboratórios. Também havia a proposta do CEET oferecer debates, conferências e estágios. Quanto à grade curricular, eram componentes comuns a todos os cursos: Português, Educação Moral e Cívica, Humanidades, Métodos de Cálculo, Eletricidade Aplicada, Operações Mecânicas, Estática e Noções de Resistência dos Materiais, Relações Humanas e Direito Trabalhista.

Também havia disciplinas comuns aos cursos de Construção Civil (Física aplicada e Materiais para Construção Cívil), Mecânica (Materiais para Construção Mecânica, Sistemas Mecânicos, Desenho Técnico Mecânico, Metais-Tratamento Térmico e Fadiga, Organização Industrial, Controle de Qualidade, Tecnologia Aplicada às Máquinas, Desenho de Máquinas e Motores). As oficinas comuns tratavam de Processos de Produção, Máquinas-Ferramentas e Instalação e Manutenção de equipamentos.

Em 22 de setembro de 1971, foi publicado o Decreto 52.83 que subordinou a Faculdade de Tecnologia de Sorocaba ao Centro. Cinco meses depois, o Conselho Estadual de Educação, por meio do parecer 164/72, autorizou o aumento do número de vagas dos cursos de 200 para 400 (distribuídas em dois períodos – diurno e noturno). O superintendente Nelson Viana justificou, dessa forma, o pedido de ampliação:

o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, [...] terá ainda muito que ampliar-se e diversificar-se pela criação de novas modalidades de cursos superiores de curta duração. A pressão da demanda aos cursos já existentes, constituem por si só, um fato auspicioso (CEETEPEPS, 1980, p. 72).

Em maio de 1972, foi aprovado mais um parecer do Conselho Estadual de Educação – o 681/72, integrando os cursos do Centro em uma faculdade com a denominação Faculdade de Tecnologia de São Paulo.

Em 1973, no governo Laudo Natel, o Decreto-lei 1418 ordenava a incorporação da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba ao CEET e renomeou a instituição com sua denominação atual:

Artigo 1º – Constituem-se em Faculdade, com a denominação de Faculdade de Tecnologia de São Paulo, conforme Parecer nº 681/72, aprovado pelo Egrégio Conselho Estadual de Educação, em 22 de maio de 1972, os cursos superiores existentes no Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo.

Artigo 2º – O Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, autarquia educacional criada pelo Decreto-lei de 6 de outubro de 1969, passa a denominar-se Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”.

Parágrafo Único – O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza será a entidade mantenedora da Faculdade de Tecnologia de São Paulo, a que alude o artigo anterior, da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, na forma prevista no Decreto nº 52.603, de setembro de 1971, e dos demais cursos que, na forma prevista no artigo 2º Decreto-lei de 6 de outubro de 1969, for autorizado a instalar (CEETEPEPS, 1980, p. 76).

A Faculdade de Tecnologia de São Paulo contava, inicialmente, com uma biblioteca especializada em obras de tecnologia, constituindo-se de

Livros tombados, classificados e catalogados – 1814 volumes;
Periódicos – 1500 volumes;
Folhetos – 470 folhetos;
Normas – 236 normas (CEETEPS, 1980, p. 81).

Sobre a frequência à biblioteca, o mesmo documento informa que, em 1973, “foram atendidos 950 leitores. As consultas na sede somaram 6.240 volumes. Os empréstimos domiciliares atingiram o total de 8619 volumes” (CEETEPS, 1980, p. 81).

Em 1974, o CEE, no parecer 1104/74, de 23 de maio, mostrou-se favorável ao reconhecimento dos cursos ministrados pela FATEC São Paulo. À época da publicação do parecer, a faculdade contava com oito laboratórios em funcionamento: Eletricidade Aplicada, Física Aplicada, Metrologia, Materiais de Construção Civil, Sistemas Mecânicos, Materiais de Construções, Mecânicas e Solos.

O parecer informava que a faculdade estava em região, material e culturalmente, adequada ao funcionamento do curso – a capital do Estado. Como prova que os cursos ofereciam uma real necessidade, afirma o documento, “bastaria considerarmos o grande desenvolvimento técnico-industrial do Brasil, e em especial em São Paulo, para justificarmos a real necessidade da criação dos referidos cursos” (CEETEPS, 1980, p.86).

Cabe ressaltar que o mesmo parecer faz uma menção à reforma universitária, relacionando as carreiras de curta duração ao contexto ideológico do dispositivo:

o incentivo à implantação das carreiras de curta duração vem incluir-se no contexto ideológico da Reforma Universitária, objetivando, na prática, responder aos anseios de uma gama imensa da juventude brasileira, que busca ansiosamente ajustar-se às novas exigências da conjuntura tecnológica do nosso século (CEETEPS, 1980, p. 87).

No mesmo parecer, as carreiras de curta duração aparecem como um instrumento de inserção dos cursos de nível superior, em uma nova realidade brasileira. Tratava-se não apenas de criar um curso novo, mas buscar um novo meio de ação.

A implantação das carreiras de curta duração poderá ser instrumento precioso para inserir a universidade brasileira no contexto de integração à realidade e no âmbito da transmentalização de suas estruturas operacionais. De fato, não se trata

apenas de implantar um novo curso, mas de criar uma nova sistemática de ação, fundamentada nas necessidades da comunidade. De nada adiantaria sistematizar uma operação, se não houvesse, preliminarmente, uma exigência, capaz de transformar o saber teórico num verdadeiro agente de desenvolvimento (CEETEPS, 1980, p. 87. Grifos nossos).

Ainda em 1974, por meio do parecer 1405, o Conselho Estadual de Educação aprovou o curso de Técnico de Nível Superior em Processamento de Dados. De acordo com o documento, o curso foi elaborado por um grupo de especialistas em computação de várias instituições, em especial a CAPRE – Comissão de Coordenação das Atividades de Processamento Eletrônico, do então Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. Ministrado em um mínimo, de dois e, no máximo, de quatro anos, o curso tinha, como sugestão de grade curricular, os seguintes componentes:

- 1- Linguagem e Técnica da Programação
- 2- Matemática e Estatística
- 3- Administração
- 4- Sistema de Programação
- 5- Análise de Projetos de Sistemas em Processamento de Dados
- 6- Economia e Finanças
- 7- Noções Gerais do Direito
- 8- Recuperação de Informação
- 9- Tópicos Avançados em Processamento de Dados
- 10- Inglês

O currículo foi elaborado para proporcionar ao aluno uma formação básica, complementar, humanista e de especialização em computação. No parecer, também estava expressa a necessidade de mão de obra técnica para o desenvolvimento do país:

o presente projeto surgiu a partir da constatação do desenvolvimento acelerado que vêm tendo no Brasil as atividades ligadas à computação eletrônica de dados. Essa constatação, aliás, não é recente, já tendo sido escritos vários relatórios no país sobre o assunto. Todos eles enfatizando a carência de meios adequados para a formação do pessoal especializado necessário para dar o suporte indispensável àquele desenvolvimento (CEETEPS, 1980, p. 96).

E ainda: “é não só oportuna, como altamente desejável e vem ao encontro de uma política governamental expressa” (CEETEPS, 1980, p. 98).

É importante lembrar que o mercado de computadores e o setor de telecomunicações estavam em expansão no Brasil desde os anos 60:

nos anos 60, o setor de telecomunicações passou por uma fase de modernização. Foram instalados rapidamente os terminais residenciais e comerciais com expansão de redes urbanas. Com toda certeza, a grande novidade estava na instalação de troncos de microondas pela Embratel. Apesar de todos esses processos terem sido baseados em tecnologias e equipamentos importados, aprendeu-se muito com o acompanhamento de projeto e da instalação (MARQUES & MOTOYAMA, 1994, p. 376).

Novamente, segundo os autores, a década de 1970 foi marcada por grande expansão do mercado de computadores, e o país assimilou o discurso internacional, criando uma comissão para administrar, racionalmente, os computadores usados pelos departamentos governamentais.

Para Peterossi (1994), o desenvolvimento cria novas exigências sociais. No campo da educação, “o ensino técnico vai ganhando contornos mais precisos” (PETEROSSO, 1994, p. 36).

Com a oferta de cursos voltados para a formação técnica, foram instalados alguns cursos voltados para a formação de professores de disciplinas especializadas do ensino de 2º grau (cursos com a denominação Esquema 1 e 2).

Em janeiro de 1976, o governo do Estado criou a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e vinculou o Centro à essa universidade:

Artigo 10 – Fica criada, nos termos do artigo 20 da Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como entidade autárquica de regime especial.

Artigo 15 – O Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, criado por Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969, fica transformado em autarquia de regime especial, associada à Universidade (CEETEPS, 1980, p. 109).

A Lei também reconhecia as Faculdades de Tecnologia de São Paulo e Sorocaba como unidades de ensino do Centro Paula Souza, além de definir uma reorganização do Centro, cuja proposta deveria vir da própria autarquia, porém definida nos estatutos da universidade. O superintendente e seu vice, a partir de então, seriam indicados pelo governador e pelo reitor da UNESP.

2.2. Personagens significativos na constituição do CEETEPS: histórias e experiências²⁸

Abreu Sodré teve um papel decisivo no início do CEETEPS. De acordo com Motoyama (1995), Sodré era membro de uma família de políticos e formou-se bacharel pela Faculdade de Direito da USP. Roberto Costa de Abreu Sodré tomou posse do governo do Estado de São Paulo, em 31 de janeiro de 1967, sendo o primeiro governador eleito de forma indireta pela Assembleia Legislativa, deixando o cargo em 1971. Foi um dos fundadores da União Democrática Nacional, na qual permaneceu até a sua extinção.

Entre 1986 a 1990, exerceu o cargo de ministro das Relações Exteriores do Brasil, visitando todos os países da América Latina, EUA, Canadá e quase todos os países da Europa. Sodré também visitou Japão, China, Índia, Arábia Saudita, Kuwait, Emirados Árabes e Egito.

Em 1951, foi eleito deputado, mantendo-se no cargo por três mandatos consecutivos. Neste período, foi procurado, diversas vezes, por prefeitos e políticos do interior interessados em criar faculdades tradicionais, como as de Medicina e Direito. Sobre essa ideia, ele manifestou-se da seguinte forma:

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 uma faculdade de tecnologia (MOTOYAMA, 1995, p. 84).

Durante sua gestão, reformou-se a Secretaria da Educação com a criação de três coordenadorias: Coordenadoria do Ensino Superior, que regia os institutos isolados de ensino superior do estado, Coordenadoria do Ensino Primário, Médio e Normal (depois alterada para 1º e 2º graus) e Coordenadoria do Ensino Técnico. Percebe-se aqui uma cisão do Centro com a rede de ensino público. Segundo Sodré, a oposição, por parte de seus colegas deputados, ao ensino técnico era grande: “estabelecer uma faculdade de filosofia

²⁸ Utilizou-se, neste item, como consulta e referência, Motoyama (1995), obra produzida no bojo das comemorações dos vinte cinco anos da criação da instituição. No decorrer da pesquisa, buscou-se uma leitura crítica da referida fonte, evitando, com isso, a perspectiva laudatória e anacrônica.

ou medicina em uma cidade do interior traria grande prestígio a esta mesma cidade” (MOTOYAMA, 1995, p. 86).

Quando era membro da Comissão de Educação e líder da bancada da União Democrática Nacional, Sodré começou um trabalho de doutrinação: Toda vez que era obrigado a emitir um parecer favorável à criação de uma faculdade, procurava demonstrar que o “bacharelismo” era um erro²⁹, que era necessário “cair” na realidade do mundo moderno, ou seja, investir na tecnologia e na pesquisa. Como governador, sua experiência com instituições estrangeiras de ensino foi significativa para a criação do Centro Paula Souza:

Eu desejei, quando estava no governo, criar algo como o College of Advanced Technology ou Junior College, que havia visto nos Estados Unidos. Igualmente, na França, existe o Supérieure de Technologie. À semelhança desses dois países, queria instituir uma grande escola de tecnologia aqui em São Paulo (MOTOYAMA, 1995, p. 88).

No final dos anos 60, a Escola Politécnica mudou-se para a cidade universitária, deixando à disposição do governo sua sede, localizada na praça Coronel Fernando Prestes. Na entrevista, Sodré chegou a afirmar: “Vou fazer daquele pedaço de chão, onde já se formaram tantas inteligências na engenharia, o grande centro de estudos tecnológicos” (MOTOYAMA, 1995, p. 88).

Apesar do entusiasmo do então governador Sodré, o investimento em educação técnica era bastante interessante naquele momento. De acordo com os documentos oficiais analisados, São Paulo estava passando por um momento de forte desenvolvimento econômico³⁰. No entanto, a situação do ensino superior ainda era alarmante. Além de o movimento estudantil ser visto como ameaça à segurança nacional, havia a questão dos excedentes e a pressão das classes que apoiaram o golpe.

Ao lado de Abreu Sodré, outros sujeitos envolveram-se com a questão do ensino técnico e tiveram um papel importante na constituição do CEETEPS. Paulo Ernesto Tolle pode ser citado como um dos mais influentes.

²⁹ “Bacharelismo” era um termo usado por Abreu Sodré para identificar a valorização do ensino superior convencional em detrimento do ensino técnico e tecnológico. Em entrevista concedida a Shozo Motoyama, explicou por que, em sua opinião, isso era um erro. Para ele, o Brasil estava com uma “inflação” de bacharéis, todos com uma formação deficiente. Cita como exemplo, faculdades que formavam médicos sem nunca terem visto um cadáver. Tal quadro levaria o país a um desastre. A única saída era o investimento no ensino técnico profissional.

³⁰ Apesar da descentralização industrial demonstrada por Saes (2010) e discutida no primeiro capítulo.

Bacharel em direito pela Faculdade do Rio de Janeiro, mestre em Direito Internacional e especialista em Direito Internacional Público, Tolle foi assistente jurídico da Comissão Aeronáutica Brasileira, em Washington, entre 1946 e 1948. Membro e presidente do Conselho Estadual de Educação (1963-1969) e assessor do governo do Estado entre 1967 a 1969, participou como conferencista e relator em congressos, simpósios, seminários e conferências. Tolle também publicou artigos sobre Direito e Educação em vários países da Europa, América do Sul e EUA.

Em uma carta datada de 19 de setembro de 1963, Theodureto de Arruda Souto – conselheiro do CEE e diretor da Faculdade de Engenharia de São Carlos – solicitava que o CEE estudasse um plano de organização de ensino e atribuições gerais de técnicos de engenharia.

Ao relatar esse parecer como integrante da Câmara do Ensino Superior do CEE, fiz referência à legislação pertinente à regulamentação profissional dos engenheiros e à experiência do ITA, onde eu respondia pelo departamento de Humanidades (MOTOYAMA, 1995, p. 100).

Na concepção do ITA³¹, estava prevista a oferta do curso em duas escolas: na fundamental, nos dois primeiros anos, e na profissional, nos três anos seguintes. No fundamental, o aluno estudava as disciplinas Matemática, Física, Mecânica e Humanidades. A ideia era dar uma base suficiente para a conquista de um emprego, caso o aluno não conseguisse prosseguir no em sua escolarização.

Com base na concepção do ITA e na opinião de engenheiros, Tolle elaborou um parecer sobre o curso “Técnico em Engenharia” (Proposto pelo Professor Theodureto de Arruda Souto e examinado pelo parecer CEE 44/63, mencionado no capítulo 2)³². Em 1965, o professor Octávio Gaspar de Souza (do ITA e, à época, do California Institute of Technology) lhe enviou uma carta, relatando a sua experiência com cursos de dois anos de duração, acima do técnico³³. O Pasadena City College oferecia cursos voltados ao mercado de trabalho: mecânica para automóveis, instalações elétricas, enfermagem, química, etc. Nesse tempo, Tolle era acessor do chefe da Casa Civil do então governador Adhemar de

³¹ O Instituto Tecnológico de Aeronáutica foi idealizado por Richard H. Smith, do Massachusetts Institute of Technology, a convite do então governador de São Paulo, Abreu Sodré.

³² Proposto pelo Professor Theodureto de Arruda Souto e examinado pelo parecer CEE 44/63, mencionado no capítulo 2.

³³ Segundo entrevista cedida a Motoyama (1995).

Barros e amigo do prefeito Faria Lima, a quem levou o assunto, mas novamente, sem andamento.

Quando foi lecionar na Universidade da Califórnia em Berkeley, Tolle fez contatos com um professor que conhecia, Junior College. Também na Califórnia, teve acesso a documentos e relatos sobre essa instituição. Nesse período, foi convidado por Abreu Sodré (de quem era amigo de infância) para integrar a equipe de governo do Estado de São Paulo, como presidente do CEE:

minha vida no ITA auxiliou-me bastante no desempenho dessa função, pois lá convivia com renomados docentes de várias instituições, que nos forneciam informações sobre a estrutura universitária de seus respectivos países de origem ou de formação universitária. (MOTOYAMA, 1995, p. 101).

Em entrevista concedida a Motoyama (1995), Tolle declarou que, na condição de presidente do CEE, pôde conversar, diversas vezes, em particular, com o governador Sodré sobre ensino técnico. Nessas ocasiões, relatava suas experiências com os “Junior College” e as escolas técnicas do Chile e da Rússia. Foi com essas discussões e informações que se iniciou a elaboração do projeto de criação dos cursos de tecnologia

Após a conclusão do primeiro grupo de estudo, Abreu Sodré criou uma comissão (por meio do Decreto nº 49.327, de 21 de fevereiro de 1968) – o Grupo de Trabalho para a Promoção do Ensino Tecnológico – que deveria examinar, em caráter de urgência, a possibilidade de instalação de quatro faculdades de tecnologia em diferentes regiões do Estado. Porém, a iniciativa não obteve sucesso – faltava o apoio das prefeituras. Para Sodré, o ideal seria a criação de uma faculdade de tecnologia estadual para servir de modelo aos municípios.

Assim, foi criada uma terceira comissão, presidida pelo prof. Dr. Oswaldo Fadigas Fontes Torres, cujo objetivo era elaborar um projeto de criação e um plano de instalação de um instituto estatal de educação tecnológica. Com a colaboração de Tolle, este grupo apresentou um projeto de lei que criava o Instituto de Ensino Técnico Paula Souza, cujo nome foi alterado para Centro Estadual de Educação Tecnológica São Paulo³⁴.

³⁴ Em entrevista concedida a Shozo Motoyama, Ernesto Tolle relatou que houve oposição para que a instituição tivesse um patrono.

A atuação de Tolle foi importante para o instituto receber o nome “Paula Souza”³⁵: “(...) Quanto ao nome, avaliamos que seria justo prestar uma homenagem ao fundador da Escola Politécnica de São Paulo e um dos maiores defensores do ensino superior técnico” (MOTOYAMA, 1995, p 104).

Tolle também foi importante nas negociações de transferência do prédio da Escola Politécnica para a cidade universitária e na instalação do instituto em seu lugar:

gostei muito de ter participado desta negociação: ao mesmo tempo em que se deu uma valiosa contribuição para a Escola Politécnica, foi possível instalar muito bem o Centro. Havia um ambiente bastante agradável com os primeiros professores e com as primeiras turmas de alunos (MOTOYAMA, 1995, p. 104).

Depois da criação do Centro, Tolle foi apresentado pelo governador ao deputado Haroldo Peres, membro de uma comissão responsável pelo estudo da reforma do ensino superior. Tolle assessorou o deputado no preparo de pareceres e sugestões na reforma que resultou na Lei nº 5540: “Essa reforma foi muito contestada, mas, para mim, a criação e a instalação de cursos de nível superior foi uma das iniciativas mais importantes” (MOTOYAMA, 1995, p. 105).

Por suas próprias palavras, uma das realizações do governo Abreu Sodré [...] “foi a criação do Centro Paula Souza, baseado na ideia de que a escola deveria oferecer uma formação profissional ao operariado e a outros níveis” (MOTOYAMA, 1995, p. 107).

Outro personagem de destaque na história do CEETEPS foi o professor Octávio Gaspar de Souza Ricardo, que participou de duas comissões e do CEE. Oriundo de uma família de engenheiros³⁶, formou-se em Engenharia Civil pela Escola Politécnica da USP, em 1944, e doutorou-se também pela Politécnica, em 1964³⁷. Souza Ricardo adquiriu cedo o gosto pela aeronáutica. Em 1945, ingressou na Companhia Aeronáutica Paulista (CAP) na seção de projetos.

³⁵ O patrono da instituição, Antonio Francisco de Paula Souza, nasceu em Itu, em 1843 e morreu no Rio de Janeiro, em 1917. Foi o idealizador da Escola Politécnica de São Paulo e um dos responsáveis pelo desenvolvimento ferroviário brasileiro. A ideia de homenageá-lo, renomeando o CEET, não foi ao acaso: surgiu no Conselho Deliberativo da instituição. O prédio chamava-se Paula Souza e nele funcionara a Escola Politécnica de São Paulo.

³⁶ Em entrevista concedida a Shozo Motoyama, declarou ser engenheiro por vocação. Na mesma entrevista, definiu vocação como algo 50% genética, 20% social e 30% pessoal. Em suas próprias palavras: “a engenharia está em meu sangue”.

³⁷ Seu pai, Gaspar Ricardo Jr. e seu tio, Odilson de Souza, também se formaram na Politécnica. O primeiro, em 1912, e o segundo, em 1916. Ambos foram professores catedráticos.

A exemplo de Abreu Sodré e Ernesto Tolle, Souza Ricardo também estudou no exterior. Com auxílio de uma bolsa do governo britânico, graduou-se em Engenharia Aeronáutica, em 1948, no Imperial College of Science and Technology, em Londres. Foi também professor da USP, do Conselho da FAPESP e membro do Conselho deliberativo do CEETEPS, entre 1969 e 1978. Exerceu consultoria no Departamento de Projetos da EMBRAER, na COBRASMA, na Cia Metropolitana de São Paulo, no SENAI (SP) e na Divisão de Engenharia Naval do IPT. Em 1949, foi admitido como professor assistente de estruturas aeronáuticas no ITA, sendo o quinto professor brasileiro no instituto. Segundo o próprio Gaspar, esta foi a instituição que serviu como principal referência na criação do Centro Paula Souza: “no que diz respeito às minhas idéias sobre educação e que influíram na criação do Centro Paula Souza, devo mencionar o muito que aprendi no ITA” (MOTOYAMA, 1995).

Em 1943, durante a guerra, o Ministério da Aeronáutica enviou um grupo de alunos para cursar engenharia aeronáutica no Massachusetts Institute of Technology (MIT). Por falta de base, muitos fracassaram. Depois disso, em uma reunião entre coronéis, em Boston, surgiu a ideia de levar um curso de aeronáutica, nos moldes do MIT, para o Brasil. O ministério contratou o professor Richard Smith, na época chefe do departamento de aeronáutica do MIT, para vir ao Brasil estudar a possibilidade de criação de um instituto. Foi assim que surgiu o Plano Smith, que foi a base para a criação do ITA, sendo Smith seu primeiro reitor. A experiência no ITA foi, assim, de grande valor para que Octavio Gaspar concebesse o CEETEPS.

Em 1967, Souza Ricardo foi indicado por Ernesto Tolle ao governador Abreu Sodré para ocupar uma vaga no CEE. Pouco tempo depois, Octávio Gaspar perguntou a Tolle se não seria possível reativar um assunto: a criação de uma rede de escolas nos moldes dos City Colleges³⁸. Segundo Gaspar, o apoio de Sodré foi fundamental: “sem o parecer positivo do governador e sem a assessoria do prof. Tolle, não existiria o Centro Paula Souza. O governador Sodré enfrentou a parada, que não foi fácil” (MOTOYAMA, 1995, pág. 120).

³⁸ City Colleges é o nome de uma instituição americana que ministra cursos de curta duração, como corte e costura, corte de cabelo, inglês para estrangeiros, secretariado e o *engineering*, semelhante ao tecnólogo. A palavra *engineer* engloba o mecânico de motores, o maquinista ferroviário, o engenheiro e o engenheiro doutor.

Octavio Gaspar desempenhou um papel importante na definição do currículo da FATEC. Ele mesmo questionou: “qual elenco seria compatível, ao mesmo tempo, com a duração de dois anos, com carga horária aceitável, e com o objetivo de dar realmente uma formação profissional?” (MOTOYAMA, 1995, pág. 122). Da mesma forma, sugeriu que a matemática e a física deveriam ser em nível de 2º grau, inseridas em uma disciplina denominada Métodos de Cálculo e Física Aplicada. Essas disciplinas seriam ministradas em períodos trimestrais, evitando um acúmulo de disciplinas simultâneas e com carga horária exagerada. O curso duraria dois anos e a matrícula, por disciplina, possibilitaria a divisão do tempo entre o trabalho e o estudo. Desde o início, não faltaram tentativas de transformar a FATEC em uma escola de engenharia³⁹. No entanto, segundo suas próprias palavras,

A FATEC não é uma escola para quem quer ser engenheiro, e dar um passo a menos. A sua finalidade essencial é abrir uma possibilidade para quem quer dar um passo a mais, para aqueles que estão bloqueados pelas circunstâncias, Uma porta lhes é aberta (MOTOYAMA, 1995, pág. 126).

Questionado sobre a escolha dos cursos iniciais da FATEC, Gapar argumentou que esses atenderiam melhor às necessidades do mercado de trabalho – demonstrando estar alinhado ao pensamento de Abreu Sodré. Dois anos antes, o governador declarou, em uma aula magna na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca: “a escola superior deve dar à sociedade não o que esta quer, mas o que necessita” (SODRÉ, 1970, p. 19). E complementou: “É preciso ajustá-la às mudanças sociais trazidas pela revolução tecnológica, com a urbanização, a produção em massa, a expansão populacional, a interdependência de todos os ramos do saber, assim com de todos os povos” (SODRÉ, 1970, p. 19). O ensino superior, nesses moldes, atenderia às necessidades do mercado de trabalho.

A experiência no ITA também foi importante para o primeiro superintendente do CEETEPS – Octanny Silveira da Mota. Doutor em direito pela USP, foi assessor jurídico do SENAI, em São Paulo. Ligou-se ao ITA, em 1953, como docente⁴⁰ e exerceu atividades administrativas na Divisão de alunos, departamento cuja função era acompanhar a vida

³⁹ As tentativas aumentaram após o CEETEPS ter sido vinculado à UNESP.

⁴⁰ No início da década de 70, no ITA, não havia a exigência de que o aluno escolhesse em qual área iria atuar. Após o ingresso, o estudante cursava dois anos de ensino fundamental, para depois escolher qual curso seguir, entre os que eram oferecidos: aeronáutica, aerovias e eletrônica.

extra-escolar dos estudantes⁴¹. Chegou a ser vice-reitor entre 1966 e 1969. Por influência de Ernesto Tolle, dedicou-se ao Direito Aeronáutico, chegando a lecioná-lo. Octanny também foi professor-assistente doutor na Faculdade de Direito na USP e no departamento de Direito Internacional entre 1972 a 1979, ministrando aulas em um curso de pós-graduação chamado Direito da Navegação, que abrangia direito marítimo e aeronáutico.

Octanny Silveira da Mota foi superintendente do Centro Paula Souza, designado pelo Decreto Estadual de 30/03/1970 e do Conselho Estadual de Educação. Envolveu-se com o CEETEPS por sua ligação com Ernesto Tolle – ambos trabalharam no ITA e, um pouco antes de 1970, na prefeitura de São Paulo, onde Tolle ocupou o cargo de secretário da educação. Na Secretaria de Educação, Tolle convenceu o governo do estado “a criar o Centro Estadual Educação Tecnológica de São Paulo, como se chamava naquele tempo” (MOTOYAMA, 1995, p. 138). Em seguida, Tolle transformou Octanny em primeiro superintendente do Centro.

Para Octanny, nessa fase de organização não houve grandes dificuldades em fazer o Centro funcionar:

as empresas e as organizações empresariais recebiam muito bem a Fatec. Por exemplo, na época, recebi um convite do prof. Carlos Pasquale, que tinha sido, também, diretor do Senai. Eu não tinha nenhum contato com o Senai, não conhecia o prof. Carlos Pasquale, mas fui convidado por ele para visitar o Senai. Ele mostrou muita simpatia pelos nossos cursos criados e colocou o Senai inteiro à disposição da Fatec. os primeiros trabalhos de laboratório da Fatec eram feitos no Senai (MOTOYAMA, 1995, pág. 138).

Questionado sobre a filosofia de ensino que orientou a criação do Centro, respondeu que certos setores da atividade industrial tinham se tornado muito complexos, e a linguagem dos que trabalhavam nos pontos superiores da produção não era compreendida pelos demais. Os engenheiros trabalhavam como técnicos, eram subaproveitados. Assim, era necessário identificar os campos de atividade onde havia lacunas e preenchê-las com pessoas adequadas, que tivessem uma formação universitária superior aos técnicos de nível médio. Estes seriam os tecnólogos, capazes de se entender com os trabalhadores dos níveis altos⁴² e baixos da atividade industrial.

⁴¹ No ITA, trabalhou com Ernesto Tolle, que lecionava Direito Aeronáutico.

⁴² Segundo Octanny, estes eram representados pelos engenheiros.

O tecnólogo era um profissional que não deveria estar em todas as áreas de atividades, mas era necessário um levantamento para identificar e preparar pessoas para as necessidades do mercado de trabalho. Nesse momento, problematizou-se a relação engenheiro X especialista. Para o primeiro diretor da FATEC-SP, professor Heinz Schramm,

[...] ,nossos cursos de engenharia estão mais voltados para a área de projetos, pois o engenheiro aprende a trabalhar em gabinetes, e o faz bem. Trata-se do lado projetivo da ciência e, nesse caso, não aprendemos muito o aspecto da execução. Nosso engenheiro não é preparado, necessariamente, para ser o engenheiro de um canteiro de obras. [...] faltavam técnicos de nível superior que soubessem comandar uma equipe de trabalhadores (MOTOYAMA, 1995), p. 172).

Schramm era engenheiro mecânico e eletricitista formado pela Escola Politécnica, na qual lecionou entre 1963 e 1976. Profissional da indústria, atuou em grandes empresas nacionais e internacionais. A respeito da grade curricular dos primeiros cursos da FATEC, ele afirmou:

tomamos como parâmetro os conhecimentos que um aluno tinha ao concluir o curso científico. Posteriormente, fizemos uma descrição do que ele deveria saber ao se formar na Fatec. Tivemos de reformular os programas de cálculo e de física, retirando os aspectos mais profundos da parte teórica, procurando ajustá-los e aplicá-los às realidades industriais. Era mais ou menos assim a filosofia do curso que deveria formar profissionais capacitados para a solução de problemas de execução (MOTOYAMA, 1995, p. 173).

No Conselho do CEETEPS, acreditava-se que o professor da FATEC deveria diferenciar-se do professor comum. Além de professor, teria que exercer sua profissão técnica, cultivando, assim, uma visão muito prática daquilo que queria formar no aluno. Schramm afirmou que

Outro aspecto da fase inicial da Fatec refere-se ao “tempo integral” para os professores. Isso estava em discussão na ocasião, pois muitos professores utilizavam esse enquadramento para ter mais tempo para estudar ou pesquisar. Mas na Fatec não foi assim. Fizemos o contrário. Só contratamos professores que estavam trabalhando na área em que iriam ensinar, em tempo parcial (MOTOYAMA, 1995, p. 174).

Alguns professores da escola Politécnica migraram para a FATEC. Porém, como Octanny relata, não foi possível contratar alguns professores desejados pelo Centro, à época:

o grande problema era o sistema de trabalho que se havia adotado na Fatec. Pelo que me consta, isso foi alterado. Havia a idéia de [que] temos excesso de férias no Brasil. Então os cursos não foram estruturados como cursos semestrais, mas trimestrais. Isto obrigava a trabalhar em janeiro, fevereiro, e não conseguimos alguns professores, que gostaríamos de levar para a Fatec, porque eles não concordaram com esse esquema de trabalho (MOTOYAMA, 1995, pág. 141).

Segundo o próprio Octanny, seus relacionamentos com o governo foram muito favoráveis ao Centro:

a minha condição, naquele momento, era muito favorável. Eu tinha uma ligação muito boa, íntima, com o prof. Tolle, que era secretário da Educação. Eu tinha acesso livre a ele, toda facilidade de conversar quando era necessário. Tive, sim, algumas dificuldades, porque não conhecia o sistema administrativo do Estado de São Paulo, como a questão da prestação de contas, da necessidade de ter certos procedimentos para adquirir bens e assim por diante. Tudo isso me causou certos problemas, vencidos graças à ajuda recebida (MOTOYAMA, 1995, p. 141).

Outra ideia recorrente no Centro, naquele período, era a preparação de profissionais que tivessem um bom desempenho no mercado. Dessa forma, as pessoas teriam uma boa aceitação por parte dos empregadores. Teriam atribuições inferiores às do engenheiro, mas superiores às do técnico. Pensava-se que esse desempenho faria o CREA recebê-los, registrar o diploma do tecnólogo e definir suas atribuições.

Outro elemento singular foi a não vinculação do Centro à estrutura formal da educação pública. De fato, alguns professores do CEETEPS não se identificavam como profissionais da rede estadual, como demonstra Machado (2002):

essa ideia de que as escolas técnicas do Centro Paula Souza se diferenciam – sendo superiores, do ponto de vista das estruturas e do ensino ministrado, quando comparadas às outras escolas da rede oficial do Estado de São Paulo – é recorrente entre professores e também coordenadores e dirigentes da instituição. É interessante notar também que os professores entrevistados se referem às escolas da rede pública da Secretaria da Educação como “as escolas do Estado”, como se as escolas técnicas do Centro não fossem também elas escolas públicas estaduais (MACHADO, 2002, p. 29).

Como vimos, a ditadura militar implantou, no país, uma nova onda de modernização autoritária, com forte repressão aos seus opositores. Em São Paulo, o ensino técnico e tecnológico foi considerado pelo governo como importante elemento desenvolvimentista. O CEETEPS veio ao encontro dessa perspectiva, com cursos de curta duração, inseridos no contexto ideológico da Reforma Universitária de 1968. Os aspectos econômicos do Estado, a reforma universitária e as experiências dos primeiros sujeitos significativos para a instituição, com o ensino tecnológico no exterior e no ITA, portanto, foram relevantes para a constituição do modelo de ensino superior adotado pelo CEETEPS no início de sua trajetória.

No próximo capítulo, serão apresentados os elementos que marcaram a formulação da política curricular da instituição, bem como suas características e vínculos com os objetivos do Centro.

CAPÍTULO 3

O CEETEPS: CURRÍCULO E CONTEXTO SOCIAL (1969-1976)

3.1. O currículo como construção social

Neste capítulo, são analisadas as grades curriculares dos primeiros cursos do CEETEPS, a saber: Construção Cível, Mecânica e Processamento de Dados. O objetivo é compreendê-las como construção social, por isso foram consideradas as experiências dos sujeitos que estavam em posição de influência, a fase pré-ativa e, por fim, a execução ativa em sala de aula.

A análise dos elementos da fase pré-ativa fundamentou-se em documentos, uma vez que muitos dos personagens envolvidos já faleceram. Assim, buscou-se compreender como os planos de cursos imbricavam-se com o contexto da época, fazendo uso das orientações de Goodson.

Como está atualmente estabelecido, o nosso entendimento da construção pré-ativa é tão insignificante que torna praticamente inexequível qualquer estudo mais amplo sobre ligações entre as fases pré-ativa e prática. Portanto o preâmbulo a qualquer estudo deste gênero consiste em ir logo analisando a construção social do currículo (GOODSON, 1995, p. 24).

Como apresentado anteriormente, o país e o Estado de São Paulo passavam por um processo desenvolvimentista e a educação superior, depois da reforma de 1968, tornou-se parte estratégica dessa política desenvolvimentista.

Nos anos 1970, a cidade de São Paulo foi palco de grandes obras de infraestrutura e de reurbanização:

Em 16 de abril de 1975 Olavo Egydio Setubal assume o cargo de prefeito de São Paulo. A praça da Sé foi totalmente reurbanizada, para comportar o grande movimento que iria ter a estação Sé do metrô. Essa reurbanização constituiu uma das maiores obras urbanas do país, com enorme movimentação de terra e utilização de grande quantidade de concreto. Houve a necessidade de demolição de um prédio de 30 andares (o Mendes Caldeira), mediante o processo de implosão em novembro de 1975. Foi incorporada à praça da Sé a área da antiga praça Clóvis Beviláquia. A ampliação da praça da Sé, assim resultante, veio facilitar o trânsito de pedestres junto à estação Sé do metrô, além de modernizar o Centro Velho (PORTO, 1992, p.180).

Vê-se, então, que o período militar da década de 1970 foi marcado por um acelerado desenvolvimento econômico, mas também por desequilíbrios, como a crise do petróleo. Importante ressaltar que este desenvolvimento não trouxe uma melhor distribuição de renda, ao contrário, houve um agravamento da desigualdade social.

Como desdobramento, ocorreu uma reordenação do sistema educacional do país, no final da década de 1960 e início de 1970. As leis que impactaram a educação eram apenas parte desse processo, como aponta Martins (2000):

entender essa reordenação pressupõe situar os acontecimentos específicos da educação no interior de uma formação histórica, entendendo que toda reforma envolve relações de poder e conhecimento. De um lado, o poder de definir e normatizar novas práticas por parte do Estado, bem como poder de definir o alcance das medidas governamentais, a quantidade de dinheiro a ser investido na reordenação. Ao mesmo tempo, poder de legitimar um determinado discurso sobre a educação, incluindo nisso uma compreensão sobre o que deve ser melhorado, quais os setores a receberem prioridade, que parcela do público será revitalizada ou beneficiada com essas reformas (MARTINS, 2000, p. 54).

A elaboração das grades curriculares fez parte desse movimento. Goodson (2005) critica a ideologia do currículo como prescrição (CAP). Para o autor, o CAP apoia uma mística – a de que especialização e controle residem nos governos centrais, nas burocracias educacionais ou nas comunidades universitárias. Desde que ninguém desmascare esta mística, a “retórica prescritiva” e a escolarização como prática poderão coexistir – as escolas ganham um caráter libertador e o currículo um elemento sob controle. E mais:

iniciar qualquer análise de escolarização, aceitando sem questionar – ou seja, como pressuposto – uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sóciopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e **insights** em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. (GOODSON, 1995, p. 77).

Goodson (1995) afirma que o prescrito não é, necessariamente, o aprendido e o que se planeja não é, necessariamente, o que acontece. Porém, esclarece o autor, não devemos deixar de lado a prescrição como formulação social, focando apenas no prático. O currículo deve ser analisado como construção social – em nível pré-ativo (os agentes e fatores relacionado á construção do currículo) e interativo – o que acontece em sala de aula.

Apple (2002) concebe a educação como fenômeno intimamente ligado à política da cultura. Por isso, não se deve entender o currículo como um conjunto neutro de conhecimentos.

Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, na visão de algum grupo acerca do seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2002, p. 59).

Sob essa perspectiva, existe uma política do conhecimento oficial que exprime o conflito em torno daquilo que alguns encaram como descrição neutra do mundo. O CEETEPS surgiu como um elemento constituinte de uma política desenvolvimentista e à luz de uma reforma universitária que implantou um novo modelo de ensino superior oficial.

Como explanado, o parecer 739/69 do Conselho Estadual de Educação traz uma recomendação do governador Sodré: estudar a possibilidade de implantar, em São Paulo, uma rede de escolas nos moldes das inglesas Colleges of Advanced Technology. Elaborado por Ernesto Tolle, o documento ainda reproduz trechos de um discurso do governador com severas críticas ao ensino universitário tradicional e enfatizando a necessidade de incentivo ao modelo de curso que “melhor sirva ao povo” (CEE, Parecer 739/69, p. 2).

No documento citado, Abreu Sodré enfatiza a ideia de que a inferioridade do trabalho técnico deveria ser eliminada “numa terra que deseja ordem e progresso” (CEE, Parecer 739/69, p. 2). Em outras palavras, como pensa Goodson (2005), o currículo também é um exemplo de invenção de uma tradição. Para Hobsbawn,

tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas, normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceita; e ritos – natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que implica automaticamente na continuidade com o passado (RANGER E HOBSBAWN, apud. GOODSON, 2002, p. 78).

Segundo Goodson, o currículo cria uma tradição quando disciplinas convencionais são justapostas contra alguma inovação. Isso explica o fato de algumas disciplinas constituírem as primeiras grades do CEETEPS. No entanto, não podemos desconsiderar que as instituições possuem uma dinâmica própria, mesmo sabendo que o currículo inicial

foi criado em um contexto social subordinado a uma ditadura militar. Não se pode descartar, no entanto, a hipótese de que, talvez, pensamentos contrários ao que estava ocorrendo fora da instituição pudessem vir à tona em seu contexto interno.

3.2. O CEETEPS e suas primeiras grades curriculares

Os primeiros cursos do CEETEPS tinham a grade curricular dividida em duas áreas: área Técnica, de acordo com o curso, e área de Humanidades, com conteúdos comuns a todos os cursos. A área de Humanidades era constituída por estudos de “Língua Portuguesa”, “Humanidades”, “Relações Humanas e Direito Trabalhista” e “Estudo de Problemas Brasileiros”. Para a presente pesquisa, interessam, sobremaneira, as três últimas disciplinas, uma vez que as demais tinham um caráter técnico, ou seja, o ensinar a fazer. Contudo, isso não significa que essas disciplinas não estavam imbricadas no contexto da época.

Discursando para alunos da Fundação Armando Álvares Penteado, em 1967, Sodré faz menção ao ensino das Humanidades, sem, no entanto, especificar qual deveria ser o rumo deste ensino:

Com as duas grandes guerras e o surto de uma nova cultura científica e industrial, a educação humanística cedeu lugar ao preparo tecnológico, e a contemplação do belo se substituiu pelo apuro da especialização profissional. No entanto, ela é imprescindível à educação integral; é através dela que se estende o alcance de visão e se fixa a relatividade de muitos problemas, no contexto da milenar experiência humana (SODRÉ, 1970, p. 28).

Em entrevista concedida a Motoyama (1995), Peterossi relaciona a FATEC à ideologia desenvolvimentista do período militar:

a ideologia desenvolvimentista da época preconizava desenvolvimento com segurança. Ao mesmo tempo que se procurava democratizar o acesso ao ensino superior, cuidava-se para que os currículos fossem esvaziados de disciplinas que induzissem à contestação. Os cursos de tecnologia não escaparam dessa prática (MOTOYAMA, 1995, p. 345).

Para uma maior explicitação e posterior análise dos conteúdos abordados no campo das Humanidades, seguem os temas que constituíam parte do currículo do CEETEPS:

Estudos de Problemas Brasileiros

- 1- Introdução – perspectivas da Educação Moral e Cívica no Brasil, metas e objetivos, metodologia e bibliografia.
- 2- Realidade brasileira – a formação nacional, evolução do povo brasileiro, civilização e culturas brasileiras, instituições sociais, políticas e econômicas, o comportamento social, geopolítica e geoeconomia nacional.
- 3- O Brasil e o mundo – posição geopolítica, política exterior – diplomacia brasileira, participação do Brasil em organismos internacionais, a liderança do Brasil na América Latina, economia mundial e economia brasileira.
- 4- Problemas de desenvolvimento econômico – recursos naturais – o povoamento e preservação do solo, a Amazônia – o Nordeste, transporte e economia, desenvolvimento agrícola e reforma agrária, o problema energético, desenvolvimento industrial, disparidades regionais e desigualdades sócio-econômicas, política econômica, a necessidade de planejamento.
- 5- Problemas sócio-econômicos – a comunicação social, ciência, tecnologia e desenvolvimento, educação, saúde, habitação, urbanização, a participação da empresa no desenvolvimento.
- 6- Problemas políticos – filosofia e ideologias políticas, representação popular, partidos políticos: organização e funcionamento, evolução política nacional, o modelo brasileiro.
- 7- Segurança nacional – segurança interna e externa – responsabilidade do cidadão, guerra revolucionária, as forças armadas, formulação de uma doutrina e execução de uma política de segurança nacional.
- 8- O Brasil e o futuro – o Brasil – a maior democracia racial do mundo, o Brasil na era tecnológica, oportunidades e possibilidades do Brasil, problemas do Brasil potência, Brasil – esperança de um mundo melhor.

Relações Humanas e Direito Trabalhista

- 1- Relações humanas – como fator de produtividade, como sistema, fundamentos filosóficos.

- 2- Organização de empresas – objetivos e funções na administração, estabelecimentos de diretrizes, estrutura de organização.
- 3- Problemas de administração – tipos de relações organizacionais, atividades relacionadas com pessoal.
- 4- Personalidade e ajustamento psicológico – [o conteúdo não contava no programa].
- 5- Administração de pessoal – relação com objetivos da empresa, preenchimento de quadros, recrutamento, seleção e treinamento, avaliação, correção, promoção, disciplina, necessidades programas, métodos, avaliação, compensação do trabalho.
- 6- Direito Trabalhista – formação histórica, conceito (posição enciclopédica, natureza de suas normas, divisão), fontes.
- 7- O empregado – a relação de emprego, trabalhadores autônomos e subordinados, empregados excluídos da proteção legal, carteira profissional e registro do empregado.
- 8- O empregador – conceito e organização de empresa, poder disciplinador e regulamentar, o fenômeno da “despersonalização do empregador” e suas consequências na legislação, o “Estado” empregador.
- 9- Distinção entre o C.I.T. e os contratos afins, elementos essenciais, nulidades, modalidades, contrato de experiência.
- 10- Aterações das condições do contrato de trabalho, suspensão e interrupção, alterações consentidas e proibidas por lei.
- 11- Salário e remuneração – formas e composição (unidade tempo, unidade obra, tarefa, comissões, abonos, prêmios, etc.).
- 12- Gratificações, ajuda de custo, diárias, gorjetas, o 13º salário, o salário mínimo, proteção legal do salário.
- 13- Extinção do contrato de trabalho – rescisão unilateral e bilateral, a “justa causa”, aviso prévio, indenização, força maior.
- 14- Estabilidade no emprego – conceito e requisitos, aquisição e extinção da estabilidade, rescisão do contrato de trabalho do empregado estável, empregos excluídos do direito à estabilidade.
- 15- O fundo de garantia por tempo de serviço – conceito e natureza, opção e retratação, efeitos de opção.

- 16- Normas gerais de proteção ao trabalho – duração do trabalho, jornada diurna e noturna, períodos de descanso, descanso semanal remunerado, férias (aquisição, duração, concessão e remuneração das férias), nacionalização do trabalho, trabalho da mulher e do menor.
- 17- Sindicalismo – a estrutura sindical brasileira, enquadramento sindical, atribuições legais.
- 18- Convenções coletivas – legislação pertinente, quanto à forma, conteúdo e efeitos.
- 19- Dissídios coletivos – classificação, natureza da sentença normativa.
- 20- A justiça do trabalho – composição e funcionamento, competência, dissídios individuais.
- 21- Conceitos básicos relativos à previdência social e aos acidentes de trabalho.

Humanidades

- 1- Estrutura do mundo moderno – suas leis fundamentais, normas que definiram os direitos do homem.
- 2- Ação do indivíduo na atualidade – seus limites, leis que regem a conduta do homem, importância desse conhecimento para o líder.
- 3- Os grandes conflitos e as mudanças nas leis que regem as relações entre os povos – consequências no plano cultural.
- 4- O surgimento dos veículos de comunicação de massa – a alteração das normas internacionais, sua implicação no campo cultural.
- 5- O indivíduo como componente de um mundo cultural – a compreensão do mundo através da arte.
- 6- As artes e sua conceituação – seus diversos ramos.
- 7- Os veículos de comunicação de massa como definição de uma era – sua importância e estrutura.
- 8- O cinema e sua importância no mundo moderno como síntese de fenomenologia social.
- 9- O teatro com síntese da problemática contemporânea.

O ponto de partida será a disciplina “Educação Moral e Cívica” e sua similar no ensino superior – “Estudos de Problemas Brasileiros”, presentes em todos os cursos por determinações legais.

O Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, tornou a disciplina “Educação Moral e Cívica” obrigatória no ensino fundamental, sendo sua correspondente, no ensino superior, a disciplina “Estudos de Problemas Brasileiros”. Em seu segundo artigo, o Decreto-Lei estabelece as finalidades da disciplina.

Art. 2º) A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (BRASIL, 1969)

A disciplina Educação Moral e Cívica tinha, como finalidade, criar um sentimento cívico, baseado em uma tradição de culto à Pátria e seus heróis nacionais, e o preparo para o exercício de atividades cívicas. No entanto, é bastante curioso que a primeira finalidade seja a “defesa do princípio democrático” em um período que, posteriormente, ganhou a alcunha “anos de chumbo” (1968 a 1976).

A segurança interna era uma das maiores preocupações por parte do governo e a universidade, motivo de preocupação nacional, mas também um instrumento de desenvolvimento – ao mesmo tempo que fornecia profissionais especializados, também doutrina o caráter⁴³: a defesa da democracia residia na visão de que o ensino criaria oportunidade iguais para todos.

⁴³ De acordo com o próprio texto da lei, a disciplina Educação Moral e Cívica apresentava finalidades que apontavam neste sentido, como a “preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade” e “o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana”.

No caso paulista, considera-se que a Teoria do Capital Humano e a experiência com o ensino técnico no exterior foram relevantes para os homens que estavam à frente do CEETEPS, no início de sua trajetória: “a realidade amarga nos despertou, já na adolescência, para o ensinamento de que a promoção do desenvolvimento de recursos humanos é o único meio para atingirmos qualquer forma de desenvolvimento” (SODRÉ, 1970, p. 22). O ensino técnico era visto, assim, como elemento “democratizante” – alternativa à questão dos excedentes, um fator de desenvolvimento rápido. Ele exigia um duração menor e, ao mesmo tempo, desenvolveria potencialidades⁴⁴ no sujeito.

A palavra democracia também está presente no plano dos “Estudos de Problemas Brasileiros”. Ali o país aparece como a “maior democracia racial do mundo”, além de ser visto como uma “potência capaz de criar um mundo melhor”. Naturalmente, criar um papel para o cidadão, nesse contexto, era fundamental. Não por acaso, sua responsabilidade era evocada nas abordagens sobre a segurança nacional – um país em pleno desenvolvimento, cuja supremacia na América do Sul somente poderia ser abalada pelo “terrorismo”. Dessa forma, caberia ao cidadão uma parcela de “responsabilidade na defesa nacional”, “liberdade com responsabilidade” e participar da “formulação de uma doutrina e execução de uma política de segurança nacional”.

A disciplina, portanto, tinha um caráter doutrinador – de obediência e respeito aos valores impostos à sociedade naquele período. As palavras democracia e liberdade, presentes no plano de curso da disciplina, suscitam uma democracia e uma liberdade baseadas na meritocracia: o ensino técnico tinha um papel democratizante – desenvolver potencialidades, partindo do princípio de que todos estavam em situação de igualdade.

Para o Estado militar, democratizar era oferecer a possibilidade de o indivíduo desenvolver suas potencialidades. Em troca, evocava-se a responsabilidade do sujeito com a manutenção da ordem vigente.

Novamente ocorre um *insight*: o conteúdo trabalhado em “Educação Moral e Cívica” não foi pressuposto, mas resultado de um conflito entre um modelo preocupado

⁴⁴ Como mencionado anteriormente, o governador Sodré promoveu, no Estado de São Paulo, um trabalho de doutrinação em defesa do ensino técnico, criando, inclusive, o termo “bacharelismo” para designar a valorização do ensino superior focado em carreiras convencionais. Também importante lembrar que um dos relatórios dos primeiros grupos de trabalho citava o ensino técnico como elemento de desenvolvimento – “cada um em proporção a seus interesses e a sua potencialidade, cada um em relação ao seu ponto de partida”.

com questões críticas e de análise social e outro baseado em uma política desenvolvimentista. Prevaleceu o segundo.

Na entrevista concedida a Motoyama (1995), Peterossi discorre sobre o contexto social em que a FATEC foi criada:

a Universidade era muito questionada na época, como hoje voltou a ser; ela estava totalmente alienada dos problemas da sociedade, totalmente por fora [...] A Fatec-SP foi criada na tentativa de sanar alguns desses questionamentos, dentro de uma ideologia desenvolvimentista. Mais do que nunca, na Fatec se levantou a questão da “neutralidade” da tecnologia, muito própria dessa ideologia (MOTOYAMA, 1995, p. 345).

Nesse contexto, as disciplinas Educação Moral e Cívica e Estudos de Problemas Brasileiros estão relacionadas à ideologia da reforma de 68. Elas proporcionam a formação de um sujeito patriótico, não contestador, que contribui para o desenvolvimento da nação.

Não por acaso, o trabalho (expresso no estudo de “Direito ao trabalho”) e a tecnologia (expresso no estudo da importância dos meios de comunicação) ganham espaço nos programas: eram elementos de um Estado desenvolvimentista, subordinados a uma política desenvolvimentista. Para Apple,

[...] não é fortuito o conhecimento que se introduziu nas escolas no passado e que hoje se introduz. É selecionado e organizado em torno de conjuntos de princípios e valores que provem de alguma parte, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bom e de mau, e do modo como “agem as boas pessoas”. Portanto, se devemos entender por que o conhecimento de apenas alguns grupos foi primeiramente representado nas escolas, precisamos ver os interesses sociais que em geral orientaram a seleção e organização do currículo (APPLE, 1982, p. 97).

Ainda de acordo com o autor, as práticas escolares cotidianas estão ligadas a estruturas econômicas que se encontram fora do prédio da escola, uma vez que esta confere um “significado” a um “conhecimento legítimo”.

Voltando ao currículo, podemos perceber que – a exemplo do ufanismo “verde e amarelo” – “Problemas de Desenvolvimento Econômico” era uma disciplina imbricada na política desenvolvimentista da época. O desenvolvimento confrontava-se com a palavra “problema” em outras duas disciplinas: “Problemas socioeconômicos” e “Problemas Políticos”. Na primeira, o aluno estudava o papel da ciência e tecnologia e das empresas no desenvolvimento do país. As questões sociais também se faziam presentes (educação,

saúde, habitação e urbanização). Essas questões eram vistas como problemas resolvidos ou amenizados pelo desenvolvimento, ou pelo retorno que a educação traria à sociedade.

Outro caso que merece observação acurada é a relação desenvolvimento/problemas. O tema “problemas” é recorrente no currículo de Humanidades. Não por acaso, era necessário conhecer os “problemas” do Brasil para prosseguir com o desenvolvimento de uma nação, representada no currículo como a maior democracia racial do mundo.

Desenvolver exigia urbanização que, por sua vez, requeria planejamento, preservação do solo, incentivo à indústria e busca de novas alternativas energéticas. Um dos grandes problemas, no entanto, eram os inimigos do regime. Daí, a necessidade de estudar a guerra revolucionária e as forças armadas. Assim, era possível combater os inimigos através da formulação de uma doutrina e da execução de uma política de segurança nacional.

O papel das empresas no desenvolvimento nacional não foi omitido, bem como o papel do líder – a quem cabia conhecer a estrutura do mundo moderno e as ações e limites do indivíduo na atualidade. Caberia aos que tinham a potencialidade de liderança conduzir os demais. Mais uma vez, um *insight*: um dos objetivos era elevar o nível cultural de todo um povo, mas sob qual perspectiva de conhecimento? Sem negar a importância de ensinar como fazer, o conteúdo de Humanidades imbricava-se no contexto política e social daquele momento: alguns lideravam e os inimigos deveriam ser combatidos.

Questões ideológicas não foram omitidas: ideologias políticas contrárias ao regime eram vistas como um entrave ao desenvolvimento. A organização partidária inseria-se em um modelo brasileiro, talvez propagandeado como o melhor para um país “soberano na América Latina”, que caminhava para ser tornar uma “potência mundial”, como “maior democracia racial do mundo”. Em outras palavras, o modelo político brasileiro tinha, como foco, o desenvolvimento nacional e uma preocupação com a segurança nacional. Pensamentos contrários eram vistos como inimigos do desenvolvimento e, conseqüentemente, da nação – logo, um inimigo a ser combatido em suas ideologias e em seu campo de ação.

A arte, também, não foi deixada de lado. Pelo programa de ensino, o mundo poderia ser compreendido através da arte, assim como o sujeito era componente de um mundo cultural. O próprio Sodré fez referências à arte em alguns discursos:

é sabido que a linguística, como a semântica, a física, a cibernética a até a neurologia, se preocupa com a comunicação, e o desenvolvimento desta ciência se faz cada vez mais intenso, na medida do progresso da tecnologia. Mas nem por isso podemos negligenciar o papel do artista como intérprete de sentimentos que estão na consciência ou no subconsciente do povo. Através de sua obra, o artista atua como receptor e amplificador da voz do povo (SODRÉ, 1970, p. 28).

Em outro discurso, o governador relaciona cinema e educação:

pouco posso acrescentar, agora, a não ser constatar a invulgar posição do cinema, como elo entre a cultura técnica e a cultura artística, por ser uma arte que se expressa através da máquina e nesta encontra o mais eficaz veículo de comunicação; e afirmar minha confiança no cinema brasileiro como participe do processo educacional de nosso povo [...] (SODRÉ, 1970, p. 28).

A arte era um meio de expressão do sujeito, tendo, como foco, no entanto, os veículos de comunicação de massa – até mesmo como “definidores de uma era”. Por eles, conhecia-se uma determinada visão de mundo. Discursando na abertura do festival de cinema brasileiro, em 1967, Sodré já alertava o quanto, através da arte, pode-se direcionar um conteúdo ideológico:

assim também a cultura humanística, as artes e a literatura são instrumentos de dois gumes. Se medram no ambiente artificial do totalitarismo, espalham o vírus do controle do pensamento e se fazem perigosas armas de manipulação, que podem desintegrar o espírito humano. Mas se vicejam num regime democrático [...] então elas nos levam para a civilização universal (SODRÉ, 1970, p. 44. Grifos nossos).

A cultura humanística não poderia estar ausente. Estudava-se a evolução da sociedade brasileira, as artes e o quanto o regime militar contribuía para essa evolução, investindo na educação e nas potencialidades do cidadão, a quem caberia exercer sua responsabilidade social. Conhecedor de seus direitos, na condição de trabalhador, estudava o perfil de um líder e quando o sentimento cívico se fazia necessário para a manutenção da ordem. Restaria a ele, portanto, contribuir com a segurança de um Estado que tanto divulgava o quanto trabalhava em benefício da nação..

No entanto, apesar de o CEETEPS ter sido um elemento importante da política desenvolvimentista do Estado de São Paulo, não se pode desconsiderar o fato de que a ditadura não detinha total controle sobre a instituição. Alguns sujeitos, mesmo trabalhando em acordo com os interesses dos militares, trouxeram suas experiências individuais aos cursos. Em mais uma referência à entrevista cedida a Motoyama (1995), por exemplo,

Peterrosi ressalta que um elemento importante no desenvolvimento da área de Humanidades, imbricada nas artes, foi o fato de seus primeiros professores serem profissionais de teatro:

[...] concebeu-se humanidades como a disciplina que permitiria o confronto da tecnologia com o ser humano. Na Fatec-SP, seu desenvolvimento foi muito voltado para a expressão da pessoa no meio artístico, permitindo o confronto entre tecnologia e arte, em razão de seus primeiros professores serem profissionais da área de teatro. [...] Ao longo do tempo, essa disciplina foi ganhando contornos que não o artístico, já que entraram profissionais da área de comunicações (MOTOYAMA, 1995, p. 344).

Porém, discorrendo sobre suas experiências na época de estudante, Peterrossi cita o questionamento das ideologias que estavam em voga: “A preocupação com o social e o educacional fazia-nos levantar certas bandeiras e questionar o que lá fora estava no auge: a teoria do capital humano, a teoria da dependência e todas as ideologias subjacentes” (MOTOYAMA, 1995, p. 345).

Outra questão discutida, naquele momento, era o confronto entre as formações do bacharel e do tecnólogo: o ensino técnico era visto como uma alternativa ao ensino universitário tradicional. Em outras palavras, houve a preocupação em adequar o formado ao mercado de trabalho. Nas palavras de um ex-membro do Conselho Deliberativo do CEETEPS, o professor Alberto Pereira de Castro, tudo ocorria

como se o tecnologista cursasse a pirâmide dos estudos da engenharia de maneira invertida: primeiro a parte prática, depois a parte conceitual obrigatória”. Ainda para ele, “desde o início dos trabalhos no Conselho Deliberativo pareceu-me que os cursos da Fatec são uma forma apropriada para a formação de pequenos empresários [...] (MOTOYAMA, 1995, p. 470).

Einar Kok, que participou dos três primeiros Conselhos Deliberativos, destaca a esse respeito: “Nós queríamos que o Centro tivesse um entrosamento estreito com o setor produtivo e, seus cursos, uma flexibilidade operacional para que atingissem corretamente os objetivos” (MOTOYAMA, 1995, p. 471).

Quando questionado sobre a escolha dos currículos dos primeiros cursos da FATEC, Alberto Pereira de Castro, que, na época, era membro do Conselho Deliberativo, também mencionou a relação com o mercado:

[...] a escolha dos currículos iniciais objetivava servir ao mercado de trabalho, tal como percebido pelo primeiro Conselho Deliberativo [...] A opinião dominante no Conselho, era, com já disse, a de que os currículos deveriam ser encarados de uma forma muito dinâmica, modificando sempre que necessário para atender a modificações da demanda de técnicos (MOTOYAMA, 1995, p. 153).

Idêntica preocupação pode ser constatada nas palavras do professor Kazuo Watanabe:

Apesar de não contar com muitos recursos e possuir inicialmente modestos laboratórios, as Fatecs contaram com excelentes professores, e muitos deles, influentes profissionais nas indústrias onde atuavam, possibilitavam a ida de alunos para o local de produção, para receberem aulas práticas (MOTOYAMA, 1995, p. 477).

O vínculo estreito entre a FATEC e o mercado de trabalho era um diferencial com outras instituições de ensino superior que, de acordo com Motoyama,

a grande maioria sem as devidas condições para assegurar um ensino e formação adequados, como falta de recursos humanos bem preparados, espaço insuficiente para os alunos estudarem, poucos livros nas bibliotecas, ausências de laboratórios etc. Essas escolas, seguindo uma tradição bacharelesca largamente acentuada entre nós, e com o agravante do rebaixamento gradativo da qualidade de ensino, logo colocariam no mercado milhares de diplomados, e que este já não tinha condições de absorver. E contra essa corrente que se tentam colocar as faculdades de tecnologia do Centro, procurando formar um profissional com estreito vínculo com o mercado e a indústria (MOTOYAMA, 1995, p. 478).

A relação formação-mercado foi levantada em outros momentos. No ano de 1976, o governo do Estado de São Paulo decidiu não manter mais nenhum instituto isolado de ensino. Surgiu uma questão: o que fazer com o Centro Paula Souza? O mesmo foi vinculado à UNESP pela Lei que criou a universidade paulista. Tal vínculo trouxe mudanças: os cursos, por exemplo, passaram de quadrimestrais a semestrais. Além disso, aventou-se a possibilidade de transformação dos cursos de tecnologia em cursos de engenharia: Na segunda metade da década de 1970, o “milagre brasileiro” já dava mostras de esgotamento, com o crescimento da dívida externa e interna. De acordo com Motoyama (1995),

ao que tudo indica, outro elemento agravante da crise no mercado de trabalho foi o acirramento da disputa por melhores empregos e salários, entre os profissionais egressos das escolas públicas e particulares de nível superior e que ofereciam cursos de engenharia nas categorias plena ou especializada. É de se notar também a constante abertura de estabelecimentos de ensino privado e ainda o da

organização de cursos de “engenharia operacional” e sua posterior transformação em cursos de engenharia plena (MOTOYAMA, 1995, p. 481).

Apesar das discussões e, inclusive, de uma mobilização estudantil⁴⁵ para a conversão dos cursos de tecnologia em engenharia, manteve-se a filosofia dos cursos de tecnologia.

Em síntese, à luz da teoria do capital humano, o modelo de ensino superior adotado pelo CEETEPS, na época de sua criação, foi um elemento importante da política desenvolvimentista do governo do Estado de São Paulo – era uma alternativa aos excedentes, uma vez que o aluno concluía o curso em apenas dois anos e fornecia ao mercado de trabalho um profissional especializado. Além disso, como já demonstrado mediante documentos oficiais, os cursos imbricavam-se no contexto ideológico da reforma de 1968. No entanto, políticas públicas dependem de pessoas, dotadas de experiências singular, que conduzem as instituições a determinados rumos. Quando questionado se a experiência na Politécnica orientou sua atuação na FATEC, o primeiro diretor da instituição, Heinz Schramm, respondeu:

sim. Penso que as duas instituições devem existir, pois o país necessita dos dois tipos de profissionais, tanto o engenheiro executivo como o de projetos, cada um na sua área. Nós precisamos muito mais de unidades como a Fatec e menos de engenharia clássica. Tudo que sei sobre engenharia aprendi na Escola Politécnica e acredito que os objetivos das instituições são diferentes, assim como suas áreas de intervenção no mercado de trabalho (MOTOYAMA, 1995, p. 177).

Atestando a grande importância do CEETEPS, foram iniciados, em 1977, os cursos de formação de professores. Na década seguinte, a instituição passou a ministrar o ensino técnico de nível médio com a vinda de seis escolas em 1981, e outras seis em 1982. Oito anos depois, o Centro criaria mais duas escolas. Em 1994, 82 escolas de ensino técnico, administradas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, passam a integrar o Centro. Em 1996, com a publicação da nova LDB, os cursos técnicos são reprogramados para durar três semestres.

⁴⁵ Em 23 de abril de 1979, houve uma greve de alunos da FATEC-SP. Alguns estudantes estavam insatisfeitos com a passagem do regime quadrimestral para semestral. Motoyama (1995) cita que o final da década de 1970 foi um período marcado por uma política econômica desgastada e altas taxas inflacionárias, o que deflagrou vários movimentos estudantis e de trabalhadores.

Considerações finais

Não há como negar a importância do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza nos dias atuais. Esta importância foi construída ao longo de quatro décadas. Nesse período, a ditadura caiu, e as estruturas sociais, econômicas e políticas do país e do Estado de São Paulo passaram por várias mudanças, marcando, assim, as práticas do CEETEPS. Exemplos de desdobramento desse contexto, foi a expansão vivenciada pela instituição no início dos anos 80: doze escolas técnicas de segundo grau, administradas pela Secretaria de Educação do Estado foram transferidas ao Centro Paula Souza. Em 1982, foram criadas duas escolas técnicas de segundo grau. Isso ocorreu após dez anos da publicação do Decreto-lei que criou a instituição e que já previa o ensino técnico de segundo grau.

Este trabalho, focado no CEETEPS, foi elaborado como contribuição aos estudos na área de educação, em especial, ao exame do currículo e à história recente do ensino profissionalizante no Estado de São Paulo

Fundado em aportes teóricos desenvolvidos por Goodson e Apple, a pesquisa concebeu e analisou as grades curriculares como construção social. Assim, investigaram-se as imbricações entre o currículo e as políticas educacionais do Estado. No entanto, buscou-se romper com a leitura “estruturalista” da história, na qual as ações e vontades do sujeito são manifestações superestruturais, ou seja, determinadas por uma estrutura econômica social.

Sem desconsiderar os aspectos econômicos, identificamos ocupantes de posições-chave que, fazendo uso desse *status*, atuaram como sujeitos históricos. Tais sujeitos trouxeram para o CEETEPS suas experiências com o ensino técnico, a exemplo da docência no ITA e dos estágios técnicos em instituições no exterior.

Tenho sim, um curso de aperfeiçoamento na França, porém, relacionado com a minha profissão de advogado. Todavia, visitando os Estados Unidos, via importância que se dava aos “estudantes de macacão”. Não eram, evidentemente, estudantes bacharéis das profissões liberais, mas sim da área técnica. (MOTOYAMA, 1995, p. 84).

O Parecer 56/70 do CEE, outro exemplo, menciona as experiências de Tolle com as escolas técnicas no exterior:

A ideia da criação, em São Paulo, de cursos superiores de curta duração, à semelhança dos “Colleges of Advanced Technology”, na Inglaterra, dos “Junior College”, nos Estados Unidos da América do Norte (...) surgiu, em embrião, no ano de 1963, através do Parecer nº 44/63, subscrito pelo então Conselheiro Paulo Ernesto Tolle.

Posteriormente, tendo assumido o Governo do Estado de São Paulo, o dr. Roberto Costa de Abreu Sodré, e vindo a presidir este Colegiado, o professor Tolle, a idéia foi ganhando corpo e consistência (CEE, Parecer 56/70, p. 01).

O primeiro superintendente do CEETEPS, professor Octanny Silveira da Mota, trabalhou no ITA, ao lado de Ernesto Tolle:

minha relação com o ITA originou-se da ligação com o prof. Leônidas Hergenberg. Fomos colegas de ginásio e ele começou a trabalhar no ITA no momento em que este foi criado. O prof. Leônidas era formado em física, mas dava aulas de matemática no ITA. Segundo me consta, ele foi apresentado pelo prof. Francisco Antonio Lacaz Netto, de quem era aluno no Mackenzie. O Leônidas foi para o ITA em 1950 e eu continuei mantendo contato com ele. Por volta de 1953, ele me informou que havia uma oportunidade para eu trabalhar no instituto, à noite. Passei, logo depois a trabalhar com o prof. Paulo Ernesto Tolle (MOTOYAMA, 1995, p. 132).

Octávio de Souza Ricardo, citado no Parecer do CEE 56/70, expressou a necessidade de profissionais técnicos, naquele momento, para o Estado: “o que falta desesperadamente para nós, são os homens que saibam construir. Sejam eles chamados de operários especializados ou técnicos, não interessa” (CEE, Parecer 56/70, p. 07).

O mesmo documento enfatiza a importância dos primeiros cursos da FATEC/SP:

cabem aqui as perguntas: serão esses cursos necessários ao desenvolvimento cultural e material do Estado? Terão prioridade sobre outros? correspondem eles às exigências do Mercado de trabalho? A resposta afirmativa a essas questões impõe-se quase que automaticamente, sem necessidade de apoio estatístico ou de argumentações cerebrinas. Afinal é tautológico o fato de que a mais gritante falha da política educacional do país localiza-se na ausência de realizações efetivas e eficazes no campo do ensino técnico (CEE, Parecer 56/70, p. 06).

A necessidade do ensino técnico foi também anunciada nos discursos de Sodré.

Toda vez que posso – e assim tenho procedido desde o início de minha atividade política – enfatizo a necessidade de se eliminar o mito da inferioridade do

trabalho técnico e a importância, numa terra que deseja ordem e progresso, do estímulo ao desenvolvimento do ensino da tecnologia, em suas variadas manifestações (SODRÉ, 1970, p. 54).

Em entrevista concedida a Motoyama (1995), Tolle refere-se ao trabalho pró ensino técnico, realizado pelo governo do Estado no período:

é importante salientar que, na época, a pressão para que o governo estadual criasse escolas de nível superior era muito forte. Segundo um levantamento que apresentei em 1964 ao Conselho Estadual de Educação, havia cerca de 400 projetos de lei na Assembléia Legislativa e muitos deles já estavam aprovados, mas não havia nenhuma garantia de quando seriam instalados os cursos, pois tudo dependeria da disponibilidade de verbas. Assim, uma das sugestões desse grupo de trabalho era incentivar os municípios a organizarem as escolas que iriam oferecer os cursos de tecnologia (MOTOYAMA, 1995, p. 102).

Houve, portanto, uma ação do governo em defesa do ensino técnico. Após resultados negativos do primeiro grupo de trabalho em convencer os municípios, “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).

No entanto, para um maior entendimento das origens do CEETEPS e o modelo de ensino superior adotado, foi necessário inserir a instituição no contexto político e econômico do Estado à época. São Paulo, assim como o país, assistia a uma política desenvolvimentista que “interessava aos grandes capitalistas nacionais, como afirmou Fernando Henrique Cardoso: os militares realizaram, com se fossem seus, os objetivos da burguesia” (PAES, 1995, p. 81).

O discurso em prol do desenvolvimento paulista e os cursos técnicos como estratégia para a efetivação dessa política aparecem no já citado Parecer 56/70, do CEE: “Trata-se, pois, de iniciativa prioritária, necessária aos reclamos do desenvolvimento brasileiro e paulista, o que nos leva, tranquilamente, a opinar favoravelmente quanto à conveniência do imediato funcionamento dos cursos propostos” (CEE, Parecer 56/70, p.08).

A justificativa da Norma de Trabalho nº 1 demonstra a carência de profissionais técnicos:

O atual sistema de ensino superior existente em nosso meio não se mostra capaz de atender às exigências crescentes de técnicos devidamente qualificados,

exigências essas decorrentes do estágio de desenvolvimento em que se encontra o Estado (CEETEPS, 1980, p. 10).

Coerente com tal concepção, o “ensinar a fazer” foi uma das preocupações na elaboração do currículo do CEETEPS, como explicita o professor Heinz Schramm:

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, pela própria história de seu desenvolvimento econômico. Foi assim que projetei os currículos da Fatec. O objetivo era criar uma escola onde se ensinasse a parte de execução. (MOTOYAMA, 1995, p. 173. Grifos nossos).

Outro elemento importante para analisar as origens do CEETEPS e suas primeiras grades curriculares foi a reforma universitária de 1968, que modificou os rumos do ensino superior inaugurados na década anterior.

A reforma expandiu a oferta de vagas, mas instituiu um ensino universitário reprodutor de conhecimentos. O problema dos excedentes não fora resolvido, uma vez que muitos alunos, apesar de classificados nos exames vestibulares, não conseguiam ingressar nas universidades por falta de vagas.

Formatado como curso de curta duração, o ensino técnico foi uma alternativa ao problema dos alunos excedentes. Como explicitou a Norma de Trabalho 1, as escolas proporcionariam o “aumento do número de vagas disponíveis concorrendo para a absorção de “excedentes” (CEETEPS, 1980, p. 10).

O Parecer 1104/74, do CEE, por sua vez, relacionou os cursos de curta duração ao contexto ideológico da reforma:

O incentivo à implantação das carreiras de curta duração vem incluir-se no contexto ideológico da Reforma Universitária, objetivando, na prática, responder aos anseios de uma gama imensa da juventude brasileira, que busca ansiosamente ajustar-se às novas exigências da conjuntura tecnológica do nosso século”. (CEETEPS, 1980, p.87).

Desse modo, a reforma veio ao encontro de uma política desenvolvimentista nacional, aliada a fortes preocupações com a segurança interna: a universidade, agora, era motivo de segurança pública.

Houve um período, Brasil, em que a juventude teve uma influência muito grande dos extremistas de esquerda. Não que não tivessem o direito de pregar suas ideias [...] mas o que não poderia haver era violência, atentados por detrás dessa

pregação. Evidentemente, o governo federal cometeu realmente alguma violência nesse combate. (MOTOYAMA, 1995, p- 94).

Assim, a reforma mudou a direção do ensino superior: houve expansão na oferta de vagas e modernização das universidades. Discursando, no Conselho Universitário da Universidade de São Paulo, em 8 de maio de 1967, Sodré manifestou sua opinião a respeito do ensino e da pesquisa:

Só com a pesquisa pode ser caracterizada a metodologia do ensino de nível universitário, que consistirá na criação e sistematização do saber e resultará em método e técnica de investigação, para fazer progredir todo campo do conhecimento. Mas a pesquisa não pode ser erigida em atividade principal da Universidade, que tem por objetivo primeiro o ensino. (SODRÉ, 1970, p.23).

O investimento em ensino técnico também foi entendido à luz da teoria do capital humano. Era visto como um investimento nas potencialidades dos estudantes, partindo do princípio da igualdade de condições. O próprio Sodré concordava com tal assertiva: “a realidade amarga nos despertou, já na adolescência, para o ensinamento de que a promoção do desenvolvimento de recursos humanos é o único meio para atingirmos qualquer forma de desenvolvimento” (SODRÉ, 1970, p.22).

A mesma ideia de investimento caracterizava a visão de democracia do governo militar. A educação seria um instrumento para desenvolver “potencialidades” e, ao mesmo tempo, trazer um retorno ao meio social. Tal educação, mesmo embasada no “como fazer”, não poderia deixar de lado a formação da personalidade de seus indivíduos, tarefa que caberia à grande área de Humanidades. As Humanidades, por sua vez, reproduziam a ideologia da reforma de 1968, isto é, ensino voltado para a formação de um sujeito contribuinte de uma política focada na defesa nacional, contra um inimigo comum – o oponente do regime.

No entanto, assim como os personagens-chave na constituição do CEETEPS trouxeram suas experiências e idealizaram uma instituição de acordo com os interesses do governo militar, não se pode desconsiderar que as instituições possuem dinâmicas próprias. Da mesma forma, se se entende o currículo como construção social, devem-se desconsiderar as transformações que as sociedades experienciam no decorrer de sua história, trazendo novas discussões sobre o que ensinar. Não é irrelevante lembrar que, no momento de vinculação do CEETEPS à UNESP, discutiu-se a possibilidade de conversão

dos cursos de tecnologia em cursos de engenharia. No entanto, apesar de algumas mudanças, como a instituição da periodicidade quadrimestral, manteve-se a filosofia original e os cursos de tecnologia permaneceram.

Desde a vinculação à UNESP até dias de hoje passaram-se trinta e seis anos e, ao longo desse tempo, o CEETEPS vivenciou muitas mudanças. Embora imbricadas em um contexto social, marcados por questões pertinentes a cada momento, não se pode omitir a ação de sujeitos históricos. Estudar momentos dessa natureza pode ser muito importante para uma maior compreensão da história, não apenas do Centro Paula Souza, mas do ensino técnico no estado de São Paulo.

Fontes primárias

CEETEPS. 1980. *Documentos referência da publicação – 10 anos de atividades do CEETPS*. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

_____. 1980. Norma de Trabalho nº1 de 15 de maio de 1968 do Grupo de Trabalho para a promoção do Ensino Tecnológico Superior. In: CEETEPS. *Documentos referência da publicação – 10 anos de atividades do CEETPS*. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. pp 10-12.

_____. 1980. Norma de Trabalho nº 2 de 10 de outubro de 1968 que trata do currículo do Curso Superior de Tecnologia. In: CEETEPS. *Documentos referência da publicação – 10 anos de atividades do CEETPS*. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. pp. 13-15.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1969. Processo nº 739/69 – CEE. *Parecer nº 384/69. Criação do “Instituto de Ensino Técnico Paula Souza”*. São Paulo: Conselho Estadual de Educação.

_____. 1970. *Parecer CEE 56/70 de 23 de março de 1970, que se manifesta favoravelmente à viabilidade da instalação e funcionamento dos cursos superiores de Construção Civil e Mecânica do CEETSP*. São Paulo: Conselho Estadual de Educação.

_____. 1970. *Parecer CEE 305/70 de 20 de abril de 1970, que se manifesta favorável à autorização de instalação e de funcionamento do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo*. São Paulo: Conselho Estadual de Educação.

_____. 1972. *Parecer 162/72. Aprovado em 7 de fevereiro de 1972. Autoriza o aumento de 200 para 400 vagas, distribuídas em dois períodos, diurno e noturno, do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo*. São Paulo: Conselho Estadual de Educação.

_____. 1972. *Parecer 681/72. Aprovado em 22 de maio de 1972. Aprova-se a integração em uma Faculdade, com o nome de Faculdade de Tecnologia de São Paulo, dos cursos de nível superior, mantidos pelo CEET, figurando este como órgão mantenedor*. São Paulo: Conselho Estadual de Educação.

_____. 1974. *Processo CEE-nº 8/73 – Parecer 1104/74. Aprovado por deliberação em 23 de maio de 1974. Assunto: Reconhecimento dos cursos ministrados pela Faculdade de Tecnologia de São Paulo*. São Paulo: Conselho Estadual de Educação.

_____. 1974. *Processo CEE-nº 303/70 – Parecer 1405/74. Autorização, para funcionamento do Curso Técnico de Nível Superior em Processamento de Dados*. São Paulo: Conselho Estadual de Educação.

_____. 1975. *Processo CEE-n^o 667/74 – Parecer 2837/75. Encaminha documentação complementar para pedido de autorização de funcionamento do Curso Superior de Formação de professores de Disciplinas Especializadas do Ensino de 20 Grau*. São Paulo: Conselho Estadual de Educação.

SÃO PAULO (ESTADO). 1968. *Resolução 2001 do Sr. Governador, de 15 de janeiro de 1968 que constitui grupo de trabalho para estudar a viabilidade de implantação de Cursos Superiores de Tecnologia*. São Paulo: Palácio dos Bandeirantes.

_____. 1968. *Decreto n. 49.327 de 21 de fevereiro de 1968, cria na CASES, da Secretaria da Educação, Grupo de Trabalho para a Promoção do Ensino Técnico Superior*. São Paulo: Palácio dos Bandeirantes

_____. 1968. *Resolução 2227 do Sr. Governador, de 09 de abril de 1969 que constitui Comissão Especial para Elaboração de projeto de Criação e plano de instalação e funcionamento de um Instituto Tecnológico Educacional do Estado*. São Paulo: Palácio dos Bandeirantes

_____. 1969. *Decreto-lei de 6 de outubro. cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas*. São Paulo: Palácio dos Bandeirantes.

Referências

APPLE, Michael W. 1982. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense.

_____. 2002. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. 2002. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora. pp 59-91.

ARAÚJO, Almério Melquíades. 1995. *A reformulação curricular nas escolas do CEETEPS: uma experiência inovadora*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

BACELLAR, Carlos. 2010. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Editora Contexto. pp 23-79.

BAENINGER, Rosana. BASSANEZI, Maria Silvia Casagrande Beozzo. 2010. São Paulo: transição demográfica e migrações. In: CALDEIRA, João Ricardo de Castro. ODALIA, Nilo (org.). *História do Estado de São Paulo / A formação da unidade paulista, vol.2, República*. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, Fundação Editora da Unesp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. pp 154-168.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. 2011. Educação profissional no Brasil: Entre a continuidade e a ruptura. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (org.). *Culturas*,

Saberes e Práticas – Memórias e história da educação profissional. São Paulo: Centro Paula Souza, pp 95-105.

BRASIL, 1967. Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967. *Institui Comissão Especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis*

_____. 1968. Decreto nº 63.341, de 1º de outubro de 1968. *Estabelece critérios para a expansão do ensino superior e dá outras providências*.

_____. 1968. Decreto nº 63.343, de 1º de outubro de 1968. *Dispõe sobre a instituição de Centros Regionais de Pós-Graduação*.

_____. 1968. Lei nº 5540, 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*.

_____. 1969. Decreto-Lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969, *Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências*

_____. Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, *Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências*.

_____. Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, *dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências*.

_____. Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, *regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências*.

_____. 1971. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. *Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências*.

_____. 1982. Lei 7044/82 de 18 de outubro de 1982, *Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau*.

CALDEIRA, João Ricardo de Castro. 2010. O sistema universitário paulista. In: CALDEIRA, João Ricardo de Castro. ODALIA, Nilo (org.). *História do Estado de São Paulo / A formação da unidade paulista, vol.2, república*. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, Fundação Editora da Unesp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. pp 599-622.

CNI, SENAI. 2002. *Histórias e percursos – o departamento nacional do SENAI – 1942-2002*. Brasília: Confederação Nacional da Indústria e Conselho do SENAI. pp 41-57.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. 1963. Processo nº 225/63. Parecer nº 44/63. *Seja estudados pelos órgãos competentes do CEE, apresentação de um plano de*

organização de ensino e atribuições gerais de “Técnico de Engenharia”. São Paulo: Conselho Estadual de Educação.

_____, 1969. Processo nº 135/69 – CEE. *Parecer nº 90/69. Autoriza o funcionamento da Faculdade de tecnologia de Bauru*. São Paulo: Conselho Estadual de Educação.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1970. *Parecer 278/70 de 9 de abril de 1970, aprova o plano proposto para Curso Técnico de Nível Superior em ramos tecnológicos*. Brasil: Conselho Federal de Educação.

_____. 1975. Parecer 76/75. Estabelece normas para a implantação do Ensino de 2º grau.

CUNHA, Luiz Antônio. 1988. *A universidade reformanda. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. São Paulo: Francisco Alves. pp 167-325.

DANTES, Maria Amélia M. e SANTOS, Joseleide Souza. 1994. Siderurgia e Tecnologia (1964-1980). In: MOTOYAMA, Shozo (org.) *Tecnologia e industrialização no Brasil. Uma perspectiva histórica*. São Paulo: Editora da Unesp. pp 209-232.

DEMAI, Fernanda Mello. 2009. *Livro das competências profissionais: a síntese dos 90 cursos técnicos e das 115 qualificações oferecidas pelo Centro Paula Souza*. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. 1990. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada – Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados.

GASPARI, Elio. 2004. *As ilusões armadas - A ditadura escancarada*. São Paulo: Companhia das Letras. pp 207-221.

GOODSON, Ivor F. 1995. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes.

GORDON, Hélio Júlio e SOUZA, Maria Luiza R. 1994. Indústria e tecnologia metal-mecânica no Estado de São Paulo – 1880-1980. Um estudo exploratório. In: MOTOYAMA, Shozo (org.). *Tecnologia e industrialização no Brasil. Uma perspectiva histórica*. São Paulo: Editora da UNESP e CEETEPS. pp 355-389.

HOBBSAWM, Eric. RANGER, Terence. 2002. *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2001. *Censos Demográficos de 1970 a 2000*. Brasil: IBGE.

LEUSCHNER, Bruno. 1971. *Transferência de tecnologia na indústria siderúrgica*. São Paulo: IPE, FEA-USP.

MACHADO, Claudia Denardi. 2002. *Reforma curricular e o ensino de história nas escolas do Centro Paula Souza*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

MARQUES, Paulo Q. e MOTOYAMA, Shozo. (1994). Informática no Brasil – apontamentos para o estudo de sua história. In: VARGAS, Milton (org.) *História da técnica e da tecnologia no Brasil*. São Paulo: Editora da Unesp e CEETEPS. pp 376-398.

MARTINS, Carlos Benedito. 2009. *A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil*. São Paulo: Scielo <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>, acesso em 23 de março de 2012. pp 17-30.

MARTINS, Maria do Carmo. 2000. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Tese de Doutorado em Metodologia de Ensino. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp. Pp 51-89.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. 2002. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora. pp 7-37.

MOTOYAMA, Shozo. 1995. *Educação técnica e tecnológica em questão. 25 anos do CEETEPS: uma história vivida*. São Paulo: Unesp.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. 1969. *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura.

PAES, Maria Helena Simões. 1995. *Em nome da segurança nacional. Do golpe de 64 ao início da abertura*. Coleção História e documento, 9ed. São Paulo: Atual editora, pp 61-82.

PETEROSI, Helena Gemignani. 1994. *Formação do professor para o ensino técnico*. São Paulo: Edições Loyola. pp 15-45.

PORTO, Antônio Rodrigues. 1992. *História urbanística da Cidade de São Paulo (1554-1988)*. São Paulo: Carthago & Forte. pp 179-184.

QUINTINO, Carlos Alberto Alves. 2004. *A teoria do capital humano: uma visão crítica*. São Paulo: Paris XX.

SÃO PAULO (ESTADO). 1911. Decreto n. 1228-B, de 28 de setembro de 1911. *Organiza as Escolas Profissionais da Capital, de acordo com a lei n 1214, de 24 de Outubro de 1910 e dá-lhes regulamento*. São Paulo: Palácio do Governo do Estado de São Paulo.

_____. 1961. *Lei 6.052, de 3 de fevereiro de 1961. Dispõe sobre o sistema estadual de Ensino Industrial e de Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, e dá outras providências*. São Paulo: Palácio dos Bandeirantes.

_____.1967. *Decreto nº 47.775, de 22 de fevereiro de 1967 Cria a Coordenação da Administração do Sistema de Ensino Superior e dá outras providências.* São Paulo: Palácio dos Bandeirantes.

_____. 1970. *Decreto de 30 de março do Sr Governador. Designando o Dr. Octanny Silveria da Mota para exercer as funções de Superintendente do CEETPS.* São Paulo: Palácio dos Bandeirantes.

_____. 1971. *Decreto n. 52.803 de 22 de setembro de 1971. Dá nova redação ao Decreto n. 51.319, de 27 de janeiro de 1969, e toma outras providências.* São Paulo: Palácio dos Bandeirantes.

_____,1973. *Decreto n.º 1.418 de 10 de abril. Dá denominação ao Centro Estadual de Educação Tecnológica e altera a constituição de seus cursos.* São Paulo: Palácio dos Bandeirantes.

_____, 1976. *Lei nº 952 de 30 de janeiro de 1976. Cria a Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” e dá providências correlatas.* São Paulo: Palácio dos Bandeirantes.

_____, 1993. *Decreto nº 37.735, de 27 de outubro de 1993. Autoriza a transferência das Escolas Técnicas Estaduais para o Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETPS e dá providências correlatas*

SAES, Flávio Azevedo Marques de, 2010. O Estado de São Paulo no século XX: café, indústria e finanças na dinâmica da economia paulista. In: João Ricardo de Castro *História do Estado de São Paulo / A formação da unidade paulista, vol.2, república.* São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, Fundação Editora da Unesp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. pp 14-40.

SALLES, Fernando Casadei. 1998. *Educação e industrialização no Estado de São Paulo: década de 50.* Tese de Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.

SANTOS, Jailson Alves dos. 2010. A trajetória da educação profissional, In: Lopes. Eliane Marta Teixeira, FILHO. Luciano Mendes Faria. VEIGA, Cyntia Greive (Org). *500 anos de educação no Brasil.* São Paulo: Editora Autêntica. pp 205-224

SILVA, Edjane dos Santos. 2011. *Pedagogia do capital: uma análise crítica da influência da teoria do capital humano nas políticas de educação profissional no Brasil em tempos neoliberais.* In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (Org). “*Culturas, saberes e práticas*”- *memórias e história da educação profissional.* São Paulo: Centro Paula Souza. pp 251-267.

SILVA, Hélio e CARNEIRO, Maria Cecilia Ribas. 1983. *Emilio Médici – O combate às guerrilhas – 1969 a 1974. Série Os Presidentes.* São Paulo: Grupo de Comunicação Três. pp 19-21.

SCHULTZ, Theodore. 1973. *O capital humano.* Rio de Janeiro: Zahar Editores.

SODRÉ, Roberto Costa de Abreu. 1970. *Renovação do Ensino Superior. Diretrizes da política universitária do governo do Estado de São Paulo*. São Paulo: Editora Universidade de Campinas.

SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro, 2010. Escola Politécnica de São Paulo: um modo de pensar a cidade. In: *História do Estado de São Paulo / A formação da unidade paulista, vol.2, república*. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, Fundação Editora da Unesp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

THOMPSON, E.P. 1981. *A miséria da teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Bibliografia Consultada

ALVES, Júlia Falivene & MORAES, Carmen Sylvia Vidigal (org). *Contribuição à pesquisa do ensino técnico no estado de São Paulo: Inventário de fontes documentais*. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

ANDRIOLI, Antonio Inácio. 2006. As ciências humanas e a universidade. *Revista Espaço Acadêmico*: Universidade Estadual de Maringá.

BRASIL, 1909. *Decreto nº 7566*, de 23 de setembro de 1909. Cria a Escola de Aprendizagem e Artífices.

_____. 1931. *Decreto nº 19.560*, de 5 de janeiro de 1931. *Aprova o regulamento que organiza a Secretaria de Estado do Ministério da Educação e Saúde Pública*.

_____. 1959. *Lei nº 3552*, de 16 de fevereiro de 1959. *Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências*.

_____. 1961. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. 2011. A trajetória administrativa de Horácio Augusto da Silveira. Superintendência da educação profissional em São Paulo (1934 a 1947). In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (org.). *“Culturas, Saberes e Práticas” – Memórias e história da educação profissional*. São Paulo: Centro Paula Souza. pp 35-60.

CETEC. 1988. *Catálogo Centro “Paula Souza” 88/89*. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

_____. 1989. *CEETEPS: 20 anos de ensino tecnológico, 1969-1989*. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

_____. 2006. *Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza*. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

_____.2011. *Mapeamento das Escolas Técnicas. Dados Gerais, Eixos Tecnológicos, Habilitações Oferecidas/1º Semestre/2011*, Volume 28. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

_____. 2006. *Proposta de currículo por competências para o ensino médio*. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

CHAUÍ, Marilena de Souza. 1980. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: *Descaminhos da Educação pós 68*. São Paulo: Brasiliense.

CHIOZZINNI, Daniel Ferraz. 2010. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos ginásios vocacionais (1961-69)*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. de. 2005. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. Goiás: *Revista da UFG - Tema Ensino Superior*. Órgão de divulgação da Universidade Federal de Goiás - Ano VII, No. 2, dezembro de 2005. http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html, acesso em 23 de março de 2012.

FRONCILLO, Roberta. 2009. *SAI – Sistema de Avaliação Institucional – Práticas e Desafios. Edição comemorativa 40 anos do Centro Paula Souza*. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

GIOVANNI, Luciana Maria. 1998. *Análise documental nas pesquisas em educação*. Araraquara: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar FCL/UNESP.

GOERTZEL, Ted. 1967. MEC-USAID . Ideologia de Desenvolvimento Americano Aplicado à Educação Superior Brasileira. In: *Revista Civilização Brasileira*, Ano III – Nº14. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira SA.

HEMERITAS, Ademar Batista. MAIA, Luis Carlos Zanirato. 2005. *Reflexos da educação profissional nas escolas técnicas do estado de São Paulo*. São Paulo: Komedi.

KLIEBARD, Herbert M. 1999. *Schooled to work, Vocationalism and the American Curriculum, 1876-1946*. New York and London: Teachers College, Columbia University

MORAES, Maria Célia Marcondes de e MÜLLE, Ricardo Gaspar.2003. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. In: *Periódicos da Universidade Federal de Santa Catarina*, volume 21. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina .

NUNES, Nataly e REZENDE, Maria José de. 2012. O ensino da Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar. In: *Grupo de Estudos de Política da América Latina (GEPAL)*. Paraná. Universidade Estadual de Londrina. <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/natalynunes.pdf>. 20 de abril de 2012.

SÃO PAULO (ESTADO). 1970. Decreto nº 191, de 30 de janeiro. *Transforma os Institutos Isolados de Ensino Superior mantidos pelo Estado em autarquias de regime especial*. São Paulo: Palácio do Governo do Estado de São Paulo.

SENAI-SP. 2007. *65 anos de um sistema educacional conseqüente*. São Paulo: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

SESI-SP. 2006. *Sesi 1946-2006*. São Paulo: Serviço Social da Indústria.

SILVA, Fernando Santos. PIQUEIRA, Mauricio Tintori. Governantes Paulistas. In: *História do Estado de São Paulo / A formação da unidade paulista, vol.3, governo e municipalidade*. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, Fundação Editora da Unesp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. 2011. Educação profissional no Brasil: da industrialização ao século XXI. In: *Revista Educação Brasileira*. Rio de Janeiro (Estado).

WEINSTEIN, Barbara. 1999. *(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)*. São Paulo: Cortez Editora.

Anexo 01



Figura 1- Fachada do Edifício da Fatec-SP

Anexo 02



Figura 2 - Fachada do Edifício “Paula Souza”, sede do CEETEPS

Anexo 03



Figura 3 - Homenagem a Antônio Francisco de Paula Souza, busto localizado ao lado da entrada do CEETEPS