

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

DANIEL CAPELLA PEREIRA

EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DE
SÃO PAULO: CLASSES DESCENTRALIZADAS DO CENTRO PAULA SOUZA

São Paulo
Junho/2020

DANIEL CAPELLA PEREIRA

EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DE
SÃO PAULO: CLASSES DESCENTRALIZADAS DO CENTRO PAULA SOUZA

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

São Paulo
Junho/2020

P436e Pereira, Daniel Capella
 Expansão da educação profissional de nível médio no Estado de
São Paulo : classes descentralizadas do Centro Paula Souza / Daniel
Capella Pereira. – São Paulo: CPS, 2020.
 98 f. : il.

 Orientador (a) : Profa. Dra. Sueli Soares do Santos Batista
 Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e
Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de
Educação Tecnológica Paula Souza, 2020.

 1. Educação Profissional. 2. Programas e Políticas Públicas. 3.
Programa Educacional . 4. Classes Descentralizadas. I. Batista,
Sueli Soares do Santos . II. Centro Estadual de Educação
Tecnológica Paula Souza. III. Título.

DANIEL CAPELLA PEREIRA

EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DE
SÃO PAULO: CLASSES DESCENTRALIZADAS DO CENTRO PAULA SOUZA

Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista

Profa. Dra. Natalia Noschese. Fingermann

Profa. Dra. Senira Anie Ferraz Fernandez

Profa. Dra. Ivanete Bellucci Pires de Almeida

São Paulo, 24 de junho de 2020.

Dedico este trabalho a todas e todos que
escolheram a educação como profissão.
Pessoas que acreditam, vivem e lutam por um
mundo de ideias, reflexões, conhecimento e
trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço minha família por todo apoio, carinho e torcida nesta importante jornada, em especial aos meus pais que me ofereceram todas as bases para que realizasse meus sonhos.

Agradeço a todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional da Unidade de Pós-Graduação do Centro Paula Souza, pelas orientações, desafios e provocações que transformaram minha visão de mundo.

Agradeço à Profa. Dra. Ivanete Bellucci pela oportunidade de ingressar no programa e por ter me desafiado com esta importante temática; à Profa. Dra. Senira Anie Ferraz Fernandez e à Profa. Dra. Natalia Noschese Fingermann pelas importantes contribuições que deram à pesquisa. Agradeço imensamente à Profa. Dra. Sueli Soares pelo acolhimento, dedicação, por todas as orientações e participação ativa na construção da pesquisa.

“A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.”
(Paulo Freire, Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos, 1981)

RESUMO

PEREIRA, D. C. **Expansão da Educação Profissional de Nível Médio no Estado de São Paulo: Classes Descentralizadas do Centro Paula Souza.** 98 [noventa e oito] f. Dissertação Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

A presente dissertação surge da necessidade de estudos que demonstrem a importância das ações pontuais, dos programas e das políticas públicas voltados para a educação profissional (EP) no país. A EP vem ampliando seu espaço nas políticas educacionais e isso se deve ao processo de industrialização e globalização desenvolvido no Brasil no século XX. Esse importante segmento educacional integra, historicamente, decisões políticas fundamentais que afetam perspectivas econômicas e sociais em que se encontram em debate as relações entre qualidade e quantidade, público e privado e a centralização e descentralização. Esta pesquisa buscou responder a seguinte indagação: O que são as Classes Descentralizadas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) no processo de expansão do ensino técnico de nível médio e qual é o seu papel no atendimento de demandas sociais e econômicas no Estado de São Paulo? Com base nesta pergunta, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender as Classes Descentralizadas e identificar os reflexos deste programa educacional no processo de expansão da oferta de vagas e no atendimento de demandas sociais e econômicas no Estado de São Paulo. Para atingir tal objetivo foi necessário interpretar normas e documentos que regulam e instituem as Classes Descentralizadas e analisar informações relativas ao histórico, ao processo de implantação e continuidade das Classes Descentralizadas. A pesquisa bibliográfica abordou a história das políticas educacionais no Brasil sob a perspectiva e o contexto das políticas públicas e programas da Educação Profissional. A pesquisa documental reuniu elementos que explicam o funcionamento do programa, bem como a instituição que o adotou. Tais documentos oferecem subsídios para dimensionar o alcance e a influência das classes descentralizadas no cenário da Educação Profissional no Estado de São Paulo. Para tanto foram analisados dados institucionais preliminares, como o regimento e os documentos regulatórios das Classes Descentralizadas. Com o intuito de uma melhor compreensão do objeto da pesquisa foram realizadas entrevistas com supervisores pedagógicos regionais responsáveis pelo acompanhamento e aprovação deste programa educacional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. A contribuição pretendida com este estudo ao identificar lacunas e possibilidades do programa educacional em tela foi apresentar e fornecer informações relevantes para a pesquisa e o estudo do projeto das Classes Descentralizadas, bem como do processo de expansão da educação profissional.

Palavras-chave: Educação Profissional; Programas e Políticas Públicas; Programa Educacional; Classes Descentralizadas

ABSTRACT

PEREIRA, D. C. **Expansion of High School-Level Professional Education in the State of São Paulo: Decentralized Classes of Paula Souza Center**. Ninety eight [98] p.

Thesis Professional Master's Degree in Management and Development of Professional Education. Paula Souza State Center for Technological Education, São Paulo, 2020.

This thesis results from the need of studies that demonstrate the importance of specific actions, programs and public policies aimed at professional education (PE) in the country. PE has been expanding its participation in educational policies. This is due to the industrialization and globalization process that developed in Brazil in the last century. This important educational segment integrates fundamental political decisions that affect economic and social perspectives in a historical process in which the relations between quality and quantity, public and private, and centralization and decentralization are under debate. The research seeks to answer the following question: What, effectively, are the Decentralized Classes of Paula Souza State Center for Technological Education (CEETEPS) in the process of expansion of high school-level technical education and what is their role in meeting social and economic demands in the State of Sao Paulo? Based on this question, the general objective of the research is to understand the Decentralized Classes and to identify the reflexes of this educational program in the process of expanding the offer of places and in meeting social and economic demands in the State of São Paulo. In order for this objective to be achieved, it is necessary to interpret rules and documents that govern and establish the Decentralized Classes and to analyze information related to the history, the implementation process and the continuity of the Decentralized Classes. The bibliographic research addresses the history of educational policies in Brazil from the perspective of the context of public policies and Professional Education programs. The documentary research gathers elements that explain the operation of the program, as well as the institution that adopted it and offers subsidies to measure the reach and influence in the scenario of Professional Education in the State of São Paulo. To this end, preliminary institutional data are analyzed, such as the statute and regulatory documents of the decentralized classes. In order to better understand the subject matter of the research, interviews were conducted with regional pedagogical supervisors in charge of monitoring and approving the decentralized classes program of Paula Souza Center. The contribution intended with this study by identifying gaps and possibilities of the educational program on screen is presenting and contributing to the research and study of the decentralized classes project, as well as the process of expansion of professional education.

Keywords: Professional Education; Public Policies and Programs; Educational Program; Decentralized

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Quantidade de matrículas na EP de Nível Médio – Brasil	31
Tabela 2:	Quantidade de matrículas na EP de Nível Médio – CEETEPS	37
Tabela 3:	Quantidade de matrículas na EP de Nível Médio – CEETEPS – Classes Descentralizadas	42
Tabela 4:	Quantidade de matrículas na EP de Nível Médio – CEETEPS – Classes Descentralizadas – Eixo Gestão e Negócios	46
Tabela 5:	Matrículas Eixo Gestão e Negócios por Regiões Administrativas do CEETEPS - 2º Semestre de 2018	50

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CBO	Classificação Brasileira de Ocupação
CD	Classe Descentralizada
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual da Educação
CEET	Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEI	Centro de Educação Infantil
CETEC	Coordenadoria do Ensino Médio e Técnico
CEU	Centro de Educação Unificada
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CPS	Centro Paula Souza
CRUESP	Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EP	Educação Profissional
ETEC	Escola Técnica Estadual
FATEC	Faculdade de Tecnologia
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIC	Formação Inicial Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
HAE	Hora Atividade Específica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NSA	Novo Sistema Acadêmico
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEE	Plano Estadual da Educação
PIB	Produto Interno Bruto

PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra em Domicílios
PTD	Plano de Trabalho Docente
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI	Serviço Social da Indústria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	18
1.1. Políticas Públicas e sua aplicação no segmento educacional	18
1.2. Escolarização e profissionalização no Brasil: esboço de um histórico	21
1.3. Desafios contemporâneos da educação no Brasil	29
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO	33
CAPÍTULO 3 - O PROCESSO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO E O PROGRAMA EDUCACIONAL DE CLASSES DESCENTRALIZADAS	38
3.1. O Programa Educacional das Classes Descentralizadas	39
3.2. As Classes Descentralizadas no Centro Paula Souza	42
3.3. A Prevalência do Eixo de Gestão e Negócios nas Classes Descentralizadas do Centro Paula Souza	45
3.4. As supervisões Pedagógicas Regionais da Grande São Paulo	51
3.4.1. Supervisão Pedagógica Regional São Paulo Leste	52
3.4.2. Supervisão Pedagógica Regional São Paulo Noroeste	56
3.5. Aspectos gerais apreendidos sobre o Programa das Classes Descentralizadas a partir das entrevistas	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICES	72
Apêndice A - Entrevista Supervisor 1 – Supervisão Pedagógica Regional – Grande São Paulo Leste	72
Apêndice B – Entrevista Supervisor 2 – Supervisão Educacional Regional – Grande São Paulo Noroeste	78
ANEXO	84
Anexo A – Deliberação CEE 06/99 – Conselho Estadual da Educação de São Paulo	84

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional (EP) é um segmento que atende demandas de extrema importância para um país de dimensões continentais e diversos desafios sociais e econômicos em seu horizonte, como é o caso do Brasil. Este estudo surge devido a necessidade de pesquisas que demonstrem a importância das ações pontuais dos programas e das políticas públicas voltadas para a EP no país e dada a inserção profissional do pesquisador e o contexto de desenvolvimento deste estudo, ou seja, o Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional do Centro Paula Souza. A justificativa desse estudo se insere também na necessidade de se analisar o processo de expansão das instituições públicas de Educação Profissional na busca das suas especificidades e necessidades quanto aos alunos, aos docentes, às unidades escolares e às demandas locais e regionais.

Uma análise preliminar e exploratória da expansão da EP no Estado de São Paulo nas últimas décadas denota a representatividade do Centro Estadual de Educação Paula Souza (CEETEPS), conhecido amplamente no Estado de São Paulo pela denominação Centro Paula Souza (CPS), neste nível de ensino, tendo apresentado crescimento significativo no número de matrículas, no período de 2008 à 2018, com destaque para o tempo compreendido entre os anos de 2008 e 2012. Pressupõe-se que a implementação de programas e políticas públicas tenham estimulado o crescimento de vagas no período destacado. Dentre as ações responsáveis pelos números apresentados percebe-se que parte desta expansão se deu por meio do programa educacional de Classes Descentralizadas, que são classes de ensino técnico oferecidas em espaços ociosos diferentes de uma escola técnica convencional. Dada a sua relevância neste cenário, o programa foi escolhido como objeto de estudo desta pesquisa (CEETEPS, 2019).

A instituição *locus* da pesquisa, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, conta, desde os anos 1990, com esse programa educacional oferecendo vagas de ensino técnico público e gratuito em unidades instaladas em prédios diferentes de escolas técnicas convencionais. Tal programa, apresentado inicialmente como projeto, é implementado, mantido e tem sido avaliado pelo CEETEPS desde então.

No Programa de Mestrado no qual essa pesquisa se desenvolveu, um outro estudo foi realizado sobre o Programa das Classes Descentralizadas. A pesquisa de Arcanjo (2017) partiu do pressuposto de que é importante estudar a formação e o atendimento das atuais demandas para a educação profissional, por meio de uma reflexão sobre políticas públicas para Educação Profissional, procurando verificar como projetos de educação podem, dentro de um contexto

socioeconômico, demonstrar os limites e possibilidades e o esforço do poder público em desenvolver programas que atendam demandas específicas. Tendo como objetivo geral compreender os desafios enfrentados pelas políticas públicas para educação profissional e o papel das classes descentralizadas, visando a inserção no mundo do trabalho e a qualificação profissional. A pesquisa de Arcanjo (2017) estudou as teorias e práticas que fundamentam a implantação do projeto das classes descentralizadas nas Unidades do CEETEPS detendo-se no caso específico da Classe Descentralizada na Escola Estadual Profa. Carmosina Monteiro Vianna, na zona norte de São Paulo. O autor constatou aspectos positivos das classes descentralizadas enquanto instrumento de democratização do ensino técnico e atendimento às regiões da cidade em que jovens têm dificuldade para se profissionalizarem. Para finalizar, entende-se que é necessário a continuidade de pesquisas sobre as políticas públicas dentro do contexto das classes descentralizadas.

Segundo Arcanjo (2017), as Classes Descentralizadas ganham um significado que transcende a função de uma política pública para atendimento de demandas mercadológicas e torna-se um instrumento de valorização da comunidade escolar que atende. Sua pesquisa contemplou a coleta e a análise de histórias de atores envolvidos no cotidiano do programa educacional de Classes Descentralizadas em uma unidade específica.

Arcanjo (2017) considerando os resultados obtidos em sua pesquisa evidenciou a carência de estudos mais aprofundados sobre o significado desse Programa e da gestão dos projetos que ocorrem no formato de classes descentralizadas. As diferenças entre a pesquisa de Arcanjo (2017) e o estudo apresentado servem para complementar e elucidar uma temática ainda pouco explorada.

Procurando dar continuidade à uma compreensão mais aprofundada do tema a pergunta que orienta a presente pesquisa é o que são as Classes Descentralizadas do CEETEPS no processo de expansão do ensino técnico de nível médio e qual é sua função atendimento de demandas socioeconômicas no Estado de São Paulo? Esta questão norteadora orientou o objetivo geral dessa pesquisa que buscou compreender as classes descentralizadas e identificar os reflexos deste programa educacional no processo de expansão da oferta de vagas e no atendimento de demandas sociais e econômicas no Estado de São Paulo. Para que tal objetivo fosse alcançado foi necessário interpretar normas e documentos que regulam e instituem as Classes Descentralizadas e analisar informações relativas ao histórico, ao processo de implantação e a continuidade do programa educacional.

A pesquisa foi realizada utilizando o enfoque qualitativo. A pesquisa bibliográfica foi realizada com o objetivo de contextualizar e viabilizar o embasamento teórico necessário para a análise dos fatores políticos e sociais que interferem nos programas e políticas envolvidas na análise. O levantamento bibliográfico feito considerou os autores que tratam das relações contemporâneas entre educação, desenvolvimento socioeconômico e o mundo do trabalho. Aproximando mais do objeto de estudo, a pesquisa bibliográfica apresentou autores que têm abordado o histórico, o alcance e a complexidade das políticas educacionais no Brasil, especialmente as políticas com enfoque em profissionalização.

A pesquisa documental consistiu na análise de normas que caracterizam, regulam e evidenciam o funcionamento da instituição objeto do estudo, bem como do programa educacional contemplado nesta pesquisa. A pesquisa contou com dados quantitativos extraídos do banco de dados da Unidade de Ensino Médio e Técnico (CETEC) – divisão administrativa responsável pela gestão das escolas técnicas no CEETEPS. Na análise desses dados, foram utilizados elementos que explicassem a consolidação e implantação do programa educacional das classes descentralizadas, bem como as razões para um programa de caráter transitório se mostrar, na prática, como um programa de duração indeterminada. Além disso, tal análise visou a compreensão de tendências e fatores considerados quando da implantação do programa, como por exemplo a prevalência de cursos do eixo tecnológico de Gestão e Negócios em Classes Descentralizadas.

Com o intuito de uma melhor compreensão do programa, foi realizada pesquisa de campo com supervisores regionais de ensino para obter relatos e percepções acerca do programa sob a perspectiva deste importante ator no processo de implantação de classes descentralizadas, visto que a normativa que regula o programa prevê que este seja responsável pela análise e aprovação do projeto nas regiões sob sua jurisdição.

A abordagem desta dissertação concentra-se na caracterização e análise desta política, bem como o estudo do seu papel no processo de expansão, tendo como contexto os movimentos de centralização e descentralização nas políticas públicas.

A dissertação está organizada da seguinte forma: na primeira seção intitulada *Capítulo 1 – Políticas Públicas Para a Educação, Profissionalização e Desafios Contemporâneos* foram abordadas a contextualização da Educação no Brasil, a profissionalização e os desdobramentos históricos, políticos, sociais e econômicos que traçaram os rumos da educação brasileira, bem como os desafios existentes e a importância de políticas e programas para transformação desse cenário. No capítulo 2 intitulado *Educação Profissional no Estado de São Paulo* foram traçados os panoramas social e econômico do Estado, bem como características específicas da Educação

Profissional Paulista. Há também a apresentação e caracterização do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, autarquia do Governo do Estado responsável pela administração de Escolas Técnicas - ETEC's e Faculdades de Tecnologia – Fatecs.

A terceira e última seção do trabalho intitulada *Capítulo 3 - O Processo de Expansão da Educação Profissional do Estado de São Paulo e o Programa Educacional de Classes Descentralizadas* versa sobre a análise feita a partir de dados extraídos do Banco de Dados da Coordenadoria de Ensino Médio e Técnico (CETEC), divisão administrativa responsável pela gestão das escolas técnicas no CEETEPS . Tais dados apresentaram informações sobre a oferta de vagas, surgimento e extinção de classes descentralizadas e ofereceram a possibilidade da busca por respostas quanto a amplitude deste programa, bem como a prevalência de vagas em cursos do eixo tecnológico de Gestão e Negócios. Esta seção também apresenta informações coletadas por meio de entrevistas com supervisores regionais pedagógicos responsáveis por Classes Descentralizadas em funcionamento na cidade de São Paulo, região que concentra o maior número de unidades do programa, bem como alunos matriculados.

CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A educação ocupa posição estratégica nas decisões de governos sendo regulada por instrumentos normativos e regimentos que buscam assegurar direitos, indicar deveres e responsabilidades dos agentes envolvidos nesse processo. Segundo Stutz e Lucena (2010) durante a primeira metade do século XX foram constituídas importantes bases para a educação nacional, tais fundamentos se deram em um cenário de fortes influências políticas que visavam atender aos contextos econômicos e sociais vigentes. Nesse cenário foi observado um grande dualismo considerado pelos autores como algo inerente à educação e principalmente à educação profissional; de um lado a função social da escola como meio de inclusão e formação do cidadão; do outro a necessidade de formar um indivíduo preparado para o trabalho com foco em produtividade e desenvolvimento econômico.

Vieira e Vieira (2014) destacam que a educação profissional se desenvolve em um contexto amplamente complexo, uma vez que não deve ser desenvolvida de forma reduzida e restrita ao desempenho de tarefas, sobretudo em tempos de rápidas transformações sociais e tecnológicas. Ainda segundo os autores a EP exige não apenas formação para articular saberes científicos e técnicos, mas também a inserção política, postura ética e condições para aplicar conhecimentos técnicos e científicos, considerando critérios de relevância social e ética. Em suma, é papel da educação estimular a autonomia, a responsabilidade, a curiosidade, a ciência e o pensamento crítico.

A EP é oferecida nos âmbitos público e privado e a regulamentação ocorre por meio de órgãos públicos nestas duas esferas. Há diversos instrumentos que regulam a Educação Profissional, como por exemplo a Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). As instituições de ensino, suas atividades e movimentos de expansão, restrição e controle, estão subordinadas a projetos, programas e políticas públicas; que são medidas adotadas para a implantação e o desenvolvimento de ações que resultem em mudanças nas demandas sociais existentes.

1.1. Políticas Públicas e sua aplicação no segmento educacional

As iniciativas do Estado têm sido legitimadas por Leis, Decretos e demais instrumentos normativos, entretanto, a execução das diretrizes previstas nestes

instrumentos, muitas vezes, ganha vida por meio de ações que constantemente recebem a denominação de “Projetos”, “Programas”, “Planos”. Segundo Cotta (1998) projetos, programas e planos referem-se a modalidades de ações de intervenção social. Estes elementos possuem uma relação de interdependência e são complementares, ou seja, um plano é composto por programas, que por sua vez é formado por projetos. Sendo assim, ao analisar um programa, por exemplo, é preciso verificar se os projetos que o compõem estão alinhados com as necessidades que demandaram sua existência. O contexto também deve ser considerado ao definir qual ação é mais adequada, pois pode ser necessária uma prática voltada a solucionar situações agudas e temporárias; ou duradouras e complexas. Além disso, tais intervenções podem ser locais, regionais ou nacionais.

A Política Pública (PP) pode ser definida como um ciclo dinâmico de ações e deliberações, dispostas metodologicamente. Este processo também é denominado como ciclo de políticas públicas. Tal ciclo é dividido em quatro fases, sendo: agenda – processo em que assuntos, temas e tópicos são trazidos para discussão e tratamento. Neste item é importante questionar o porquê de alguns itens entrarem em discussão e outros não. Existem ritos e trâmites que precisam ser seguidos para que uma pauta entre em questão. Cabe destaque também ao âmbito ou cenário em que o assunto surge, quais instituições e regras podem legitimar esta pauta para debate público e quem são os atores responsáveis pela construção desta agenda. Já a fase de formulação consiste na busca por meios e alternativas de traduzir os propósitos da pauta desenvolvida em um programa ou ação. Nesta etapa podem ser realizados incrementos a instrumentos existentes ou até a formação de coalizão e alianças entre atores para que o processo seja construído (LOTTA, 2015).

Lotta (2015) ainda explica o processo de implementação ao descrevê-lo como “o momento em que as políticas já formuladas entram em ação e são colocadas em prática” (p.32). Cabe destacar que nesta etapa deve-se considerar quem toma as decisões, pois estas podem ser emanadas de “cima”, por meio de autoridades designadas nas posições superiores da hierarquia ou reconstruídas a partir de “baixo”, por pessoas diretamente envolvidas na atuação e atendimento de demandas da população. Por fim, há também o processo de avaliação das Políticas Públicas que pode ser conceituado como monitoramento das ações. Este processo visa adequação, por meio da identificação de conformidade entre as necessidades e atendimentos prestados; equidade, uma vez que é necessário que a distribuição dos recursos se dá de modo justo; e propriedade política, ou seja, se a política realmente responde às demandas que foram expressas pela comunidade atendida.

Diante dos pontos apresentados há indícios de que as políticas públicas são processos e articulações bastante complexos que surgem da interação entre atores, com suas prerrogativas e poderes; bem como, ambiente, com suas demandas, necessidades, contextos e problemas. A prestação de serviços públicos está condicionada a inúmeras variáveis. Segundo Oliveira (2012) é preciso definir claramente os fins das políticas, ou seja, qual é o objetivo da intervenção e que demanda social irá atender. Os meios utilizados para a execução das ações e implantação das políticas também precisam ficar claros, entretanto, o autor salienta que estes elementos, muitas vezes, não ficam compreensíveis ou dão margem a várias interpretações. Isto pode ocorrer em função da linguagem utilizada pelos legisladores e devido às interferências e articulações realizadas nesta esfera, sendo assim, é possível que estas ambiguidades comprometam a execução da PP quando esta chegar ao processo de implantação e execução.

A implantação de uma política pública possui um agente extremamente importante e determinante para o alcance dos objetivos pretendidos que Lipsky (2019) denomina “burocrata de nível de rua” – agente público responsável pelo atendimento da população no cotidiano – tem importante influência nos resultados apresentados pelo Estado quando da implantação e desenvolvimento de uma política pública.

Embora a delegação de funções nos órgãos públicos seja efetuada, muitas vezes, este processo desenvolve uma dinâmica própria, isto porque a realidade reserva situações e especificidades não previstas nos instrumentos normativos emanados pelas instâncias superiores. A falta de clareza de finalidade e meios de uma política pública, tais como princípios, meios ou detalhes operacionais, coloca nas mãos do burocrata de linha de frente a necessidade de desenvolver caminhos mais adequados para que o atendimento seja prestado. É evidente que as prioridades e adequações estarão sujeitas às percepções destes agentes que podem ter maior sensibilidade para entender a realidade e atender demandas, mas também podem direcionar suas ações para interesses e motivações que atentem contra o bem público (LIPSKY, 2019).

Cavalcanti, Lotta e Pires (2018) destacam que os agentes de linha de frente tornam o Estado concreto para as pessoas. Quando em conjunto podem não só executar uma política pública, como também exercer ações políticas concedendo, restringindo e dosando o alcance e a qualidade do serviço público. Cabe destacar ainda que a escassez de recursos e as condições de trabalho oferecem ao prestador de serviço público o poder e a necessidade de adequá-los para o desenvolvimento de sua função.

1.2. Escolarização e profissionalização no Brasil: esboço de um histórico

Segundo Sacristán (2002) a educação é vista, de maneira utópica em muitas nações como uma espécie de salvação. O declínio das grandes narrativas e das visões utópicas potencializam o enfraquecimento das esperanças nesta área. A educação é imaginada como algo dotado de muitas possibilidades, como por exemplo vencer o *status quo* e oferecer ao indivíduo a possibilidade de ir além daquilo que já possui.

Para Sacristán (2002), a análise de correntes de pensamento visa oferecer combustível para gerar novos discursos utópicos, que podem evitar a falta de energia na busca por novos significados para o progresso, uma vez que há sinais de esgotamento nessa questão. Nesse âmbito, as questões relacionadas à autonomia da escola ganham centralidade.

A autonomia da escola e da educação como um todo não se dá sem a mediação constante com as inúmeras regulações que atravessam as concepções e práticas educativas. Isso se deu de forma mais radical com o advento da globalização. A interferência de instituições internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) se tornaram mais intensas de modo que o financiamento da oferta educativa em diferentes contextos passou a ser condicionado a “programas de ajustes estruturais” que incluíram a obrigatoriedade de mudanças na organização dos sistemas educacionais. As influências do chamado neoliberalismo em escala mundial mudaram os rumos da educação brasileira, que ganhou maior evidência nas políticas de governo, uma vez que sua atuação passou a condicionar a entrada de recursos econômicos desses organismos internacionais (LEHER 1998).

Entende-se por neoliberalismo nos limites desse estudo as palavras de Foucault (2008) que destacam um elemento fortemente difundido nas narrativas neoliberais que compõe a essência deste movimento: a teoria do Capital Humano. De acordo com esta corrente de pensamento os indivíduos são formados por um potencial econômico que se dá pelo desenvolvimento de aptidões que se revelam mercadologicamente relevantes para as empresas. Deste modo a força de trabalho é o capital e a remuneração oferecida é denominada renda, ou seja, rendimento com base no capital humano. Foucault ainda destaca que essa perspectiva do trabalhador torna indissociável o capital e seu detentor, uma vez que o capital é a competência, ou a capacidade de fazer algo que possua valor econômico futuro. Nesse sentido o trabalhador é convertido em um empresário de si que

deverá administrar seu capital ou suas competências, que serão submetidas a dinâmica de mercado e em troca receberá seus rendimentos.

Dardot e Laval (2016) também ilustram o entendimento de neoliberalismo que rege esta pesquisa ao considerá-lo não como um sistema político econômico, nem tampouco uma ideologia, mas como um processo histórico, um sistema normativo com influências globais, que pressupõe a liberdade de mercado nas relações econômicas e sociais. Desse modo, a visão neoliberal coloca o Estado em uma relação horizontal com os demais agentes econômicos, incluindo instituições privadas. É consequência desta normativa a extensão da lógica do capital para todas as relações sociais. Nesse sentido, o neoliberalismo interfere nas estruturas sociais, impondo por meio das influências econômicas, interferências que podem atentar contra preceitos democráticos, uma vez que a busca por governabilidade pode colocar o Estado e outras instituições em situação de submissão a interesses de mercado que não correspondam necessariamente aos anseios de uma sociedade democrática.

As influências neoliberais destacadas por Laval (2004) bem como o conjunto de ideais adentraram o segmento educacional reduzindo sua função à submissão de interesses de mercado, deixando de lado a função social e emancipadora da educação. Esse discurso vem acompanhado de questionamentos quanto aos resultados dos trabalhos da escola pública e da necessidade de inovação dos modelos vigentes. Laval diz ainda que a escola neoliberal apresenta a educação como um elemento estritamente privado e com valor primariamente econômico. Sob essa perspectiva, tal discurso revela que não parte da sociedade viabilizar a todos o acesso à cultura, mas que cada indivíduo deve capitalizar recursos privados e o rendimento futuro será garantido pela sociedade.

A visão dos autores aponta para uma dinâmica social voltada aos interesses privados que direciona e atrela o desenvolvimento social do indivíduo a sua capacidade de gerar recursos econômicos. Deste modo, toda ação que não acarrete ganhos financeiros é considerada contraproducente. Essa narrativa disseminada pela sociedade afeta as percepções, parâmetros e aspirações que se tem do processo educativo, fazendo com que a função da escola como instituição social e pilar da formação de uma sociedade seja esvaziada para submeter-se aos valores amplamente difundidos no mercado.

Como consequência da difusão dos valores neoliberais Dardot e Laval (2016) mencionam um fenômeno social amplamente disseminado que os autores chamam de “difusão do homem-empresa”. Esse conceito amplifica e propaga o neoliberalismo alterando a dinâmica nas relações econômicas, sociais e principalmente do trabalho. Tal

conceito parte da premissa de que o indivíduo pode tornar-se empreendedor nos mais diversos âmbitos de sua vida, sendo este um redesenho do homem econômico em uma versão mais ativa e dinâmica. Os autores destacam, no entanto que a valorização do empreendedorismo não é algo recente, mas que ocorre desde o século XVIII. Já na história mais recente, Adam Smith divide a noção de trabalho em três funções, sendo: “a do especialista que produz os conhecimentos, a do empreendedor que põe os conhecimentos em prática para produzir novas utilidades e a do operário que executa a operação produtiva” (LAVAL, DARDOT, 2016 p.149).

Para Dardot e Laval (2016) a valorização do empreendedorismo teve novo reforço no início do século XX com os textos de Joseph Schumpeter e, já no final do século, nas décadas de 1970 e 1980 com Peter Drucker com importante papel na difusão dos valores relativos à prática empreendedora. Segundo os autores, Drucker considerava que todos os problemas são solucionáveis por meio do uso de conceitos de gestão e ações gerenciais, e nesse sentido os trabalhadores deviam executar suas funções com o olhar e o compromisso de um gestor. Dessa forma, tais narrativas foram construídas por diversos autores e incorporadas aos discursos neoliberais. A educação e a imprensa também executaram papel fundamental na disseminação destes valores, bem como organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia constantemente incluem e estimulam o ensino e os conceitos de “indivíduo-empresa” nos sistemas de ensino.

Diante do exposto torna-se necessário questionar se tais conceitos são aplicáveis na construção e formação integral de indivíduos em uma sociedade, visto que há muitos aspectos envolvidos nesse processo, sendo muitos deles considerados contraproducentes do ponto de vista neoliberal. É também prudente questionar se tais conceitos e valores consideram as imensas desigualdades sociais presentes, sobretudo em países pobres, de modo que indivíduos sem condições básicas e direitos elementares aprendam a gerenciar a si, mesmo sem terem as necessidades básicas atendidas.

Embora as ações, programas, e planos voltados para a educação devam ser destinados ao atendimento de demandas sociais e econômicas, nem sempre esta realidade se faz presente, pois, muitas vezes, não se consideram fatos e elementos dessa complexa realidade. Ao longo da história da Educação há uma série de políticas expressas por meio de Leis que alteraram os rumos deste importante segmento social baseado em valores,

ideais e posicionamentos políticos que resultaram em grandes dificuldades para a sociedade.

O estudo da história da educação no Brasil e as constantes mudanças impostas por Leis relativas a esse importante setor social evidenciam claramente o seu uso como instrumento político que viabiliza a organização da sociedade em atendimento a interesses que nem sempre convergiram aos desejos de “progresso” expressos em discursos ou atos normativos de seus governantes.

A Educação Profissional passou por inúmeras transformações, todas elas dotadas de políticas e ações do Estado que visavam atender a ideologias e propósitos de seus governantes. O ensino de ofícios no país aparece em registros datados de 1553, que expressa os trabalhos pedagógicos dos jesuítas que domesticavam os nativos com o ensino de atividades relativas ao trabalho de pedreiro, sapateiro e carpinteiro. Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil houve a criação por D. João VI de um centro de formação em ofícios e iniciativas relacionadas a formação de trabalhadores (BRYAN, 2008).

Segundo Oliveira (2001) ao longo da história há evidências de esgotamento ante às influências de novas instituições políticas advindas do processo de globalização. Mudanças de cenário econômico mundial alteraram o centro de poder e o Estado precisou negociar com estas instituições que passaram a interferir em decisões políticas. Neste processo foi marcante o interesse do poder público na educação como um instrumento de desenvolvimento técnico para atendimento de demandas de mão de obra trazidas por essas organizações.

Bryan (2008) destaca que em 1934 ocorreram reformas educacionais que descentralizaram o ensino oportunizando o surgimento dos Liceus de Artes e Ofícios no Estado de São Paulo e em seguida no Rio de Janeiro, Minas Gerais, na Bahia, e em Santa Catarina. As primeiras instituições de educação profissional focadas na formação do trabalhador industrial surgiram em 1920 com as escolas ferroviárias e por volta de 1940 foram ampliadas em escala nacional por meio do Serviço Nacional de Apoio a Indústria (SENAI). Em 1946 surgiu o Serviço Nacional de Apoio ao Comércio com a oferta de ensino profissional para comerciários nos programas de formação de “Praticante de Comércio” e “Praticante de Escritório” e especializações de balconistas, arquivistas, caixas-tesoureiro, taquígrafos e datilógrafos. Essas instituições surgiram sob influência europeia e norte americana que disseminavam o uso das escolas de formação para o trabalho, com foco no treinamento de mão de obra para interesses da indústria que emergia.

Esses fatos sinalizaram uma tendência que se desenvolveu e influencia até os dias de hoje os rumos da EP.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2017) ao observar as políticas educacionais desenvolvidas ao longo do século XX é possível perceber movimentos de centralização e descentralização de responsabilidades administrativas, bem como seus reflexos na qualidade e quantidade dos serviços educacionais prestados em instituições educacionais públicas e privadas. Os autores afirmam que ao longo da história, o Estado descentraliza responsabilidades, ao repartir encargos do processo educacional com outros setores da sociedade, ao passo que centraliza e concentra o poder decisório. Muitos são os exemplos desses movimentos, mas é possível destacar os investimentos em educação no período de 1930 a 1937 como uma resposta às mudanças sociais e econômicas advindas do processo emergente de industrialização; a descentralização administrativa da educação elementar no período de 1930 a 1945; a centralização das discussões sobre educação no âmbito político, sem nenhuma participação ativa da sociedade durante a ditadura de Getúlio Vargas; e até mesmo o movimento de municipalização defendido por Anísio Teixeira com o discurso de que esse processo traria uma educação mais democrática.

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

Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) ainda destacam que houve mudanças nos temas de clamor nacional e que as preocupações estavam em torno do desenvolvimento, da industrialização, da dependência e do nacionalismo. Além disso as ameaças de populismo e autoritarismo acabaram sendo instauradas e causaram polarização do país por

duas décadas. Os resultados foram a má distribuição da renda, inflação, dívida externa e estagnação econômica.

Embora houvesse o reconhecimento da educação como área fundamental e essencial, na prática, poucos apontavam ideias próprias sobre como conduzir esta área, sendo necessário pensar nela quando as outras questões estivessem resolvidas. Enquanto isso, a educação continuava crescendo em alinhamento com a expansão das cidades e do setor público, seguindo o desenho proposto na década de 1930. Os autores afirmam que para a classe política de diversos níveis, os sistemas educacionais se detinham a função de moedas de troca para intercambiar serviços, cargos e favores. Em paralelo, criou-se uma comunidade de professores, pedagogos, especialistas, funcionários e empresários da educação que organizavam eventos, buscavam verbas, mantinham as discussões acerca da importância, dos direitos e dos espaços da educação pública, privada e religiosa (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA 2000).

A análise do processo de descentralização do poder nas instituições públicas brasileiras exige a abordagem da adoção do regime de Estado Federado que atualmente é considerado como uma das marcas que caracterizam o Estado brasileiro. Tal elemento está exposto no caput do primeiro artigo da Constituição Federal vigente que explica a formação da República Federativa do Brasil. A Constituição Brasileira de 1891 previa a repartição horizontal de competências, com destaque a delegação de autonomia privativa aos membros da federação, com vistas a limitar as possibilidades de conflitos e tornar a resolução mais objetiva. Já na Constituição de 1934 o modelo horizontal deu espaço a verticalização, deste modo, a divisão de competências ficou mais complexa, gerando competências comuns aos Estados e União (SACILOTTO, 2016).

O processo de descentralização por meio do federalismo é apresentado por Almeida (2005) como um elemento central no processo de democratização, na década de 1980. Foi um movimento de reação à centralização decisória, dos recursos financeiros e na gestão na esfera federal durante o período de autoritarismo. Deste modo, considerando o contexto, foi também uma forma de ampliar a democracia, mas também de aumentar a eficiência governamental e oferecer maior eficácia nas políticas públicas. Naquele momento havia o entendimento de que o aumento do poder das chamadas “instâncias sub nacionais” – estados e municípios – ofereceria aos cidadãos a possibilidade de participar de modo mais ativo, influenciando decisões e fiscalizando a ação dos membros do governo, o que viria a reduzir a burocracia excessiva e a corrupção.

Almeida (2005) salienta que a federação brasileira possui arranjos extremamente complexos e que tendências centralizadoras e descentralizadoras convivem e são mantidas por diferentes forças, com características e anseios diversos, proporcionando assim, resultados variados. Diante da amplitude do termo “Descentralização”, a autora destaca os muitos significados e aplicações nas ações políticas do governo, são elas:

[...]a) transferência de capacidades fiscais e de decisão sobre políticas para autoridades subnacionais; b) transferência para outras esferas de governo de responsabilidades pela implementação; c) gestão de políticas e programas definidos no nível federal e deslocamento de atribuições do governo nacional para os setores privado e não-governamental (ALMEIDA, 2005 p.30).

Tais fatos evidenciam a complexidade do Estado brasileiro e explicam algumas das dificuldades encontradas na implantação e no desenvolvimento de programas e políticas públicas. Outro ponto claro nesta questão é que a descentralização por meio de Estados federados pode explicar as diferenças no desenvolvimento da Educação Profissional nos estados da nação, como por exemplo, em São Paulo.

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

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

perspectivas, desde o progresso social, até agendas globais de países com realidades econômicas e sociais totalmente distintas (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2017).

Os anos 1990, em termos educacionais, ficaram marcados como a era das diretrizes, seja pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a chamada “Lei Darcy Ribeiro”, ou pelas diretrizes educacionais que passaram a pautar as políticas públicas educacionais, incluindo sobretudo a educação profissional (CIAVATTA, RAMOS, 2016). Ainda sobre as políticas educacionais desse período, Oliveira (2001) destaca que tais medidas visaram estender a educação a toda a população e resolver problemas sociais como o analfabetismo. Entretanto, ao buscar combinar a necessidade, já emergente naquela época, de universalizar a educação com a racionalidade técnica dos gastos públicos, o resultado foi uma maior oferta de vagas e encolhimento dos investimentos empregados no setor, assim sendo, houve uma queda significativa na qualidade da formação oferecida.

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

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

A educação é um setor social com características muito complexas, Libâneo, Oliveira e Toschi (2017, p. 151) explicitam que “...não é possível discutir educação e ensino sem fazer referência a questões econômicas, políticas e sociais”, portanto decisões administrativas e iniciativas que visem seu melhor funcionamento precisam considerar suas especificidades.

Conforme explicita Libâneo, Oliveira e Toschi (2017), nos anos 1990 os movimentos políticos são fortemente influenciados pelo neoliberalismo, as ações focam na qualidade da formação do trabalhador para atendimento ao mercado competitivo. O discurso de modernização e qualidade limitou a universalização e a ampliação quantitativa, trazendo uma preocupação com a eficiência e adotando como critério a competência. Nesse

contexto, as políticas de descentralização dos processos educacionais não ocorreram por meio de discussões coletivas e maior participação da sociedade, mas por medidas que acarretaram no aumento da participação da iniciativa privada no setor educacional.

1.3. Desafios contemporâneos da educação no Brasil

Os mercados globalizados eliminaram fronteiras econômicas e sociais por meio dos avanços tecnológicos como o advento da internet. Desta forma, produtos, serviços, costumes, culturas, entre outros, transitam de forma rápida entre nações com o suporte da tecnologia. Esses fenômenos resultam em um tráfego de informações entre extremos de maneira surpreendente. Essas transformações são consequências das revoluções industriais já ocorridas, que contribuíram fortemente para o início da chamada quarta revolução industrial, sendo esta baseada na revolução digital e que tem provocado fortes mudanças nas relações sociais em curto espaço de tempo (SCHWAB K., 2016).

Nesse contexto, as mudanças ocorrem em ritmo exponencial e tem como base a combinação de tecnologias de vários segmentos que quebram paradigmas relativos ao modo como as coisas são feitas, transforma comportamentos e propõe novas dinâmicas sociais. Assim, em pouco tempo, conceitos, ideias e soluções são construídas e desconstruídas. Esse cenário, considerado como: o intervalo entre o que já não é mais, e o que ainda não é, trouxe para a sociedade desafios extremamente complexos, pois essa pluralidade de conexões e variáveis oferece grandes ameaças para a sustentabilidade das instituições (BAUMAN, 2016).

Lastres (1999) discute os desafios e contradições do processo de globalização como um dos principais elementos que fazem da educação um instrumento tão importante e necessário para transformação social. Segundo a autora, este processo não se revela como um movimento que possibilita o acesso homogêneo e igualitário de informação e conhecimento. Embora haja iniciativas e projetos que resultem na socialização, disseminação de conhecimento e no desenvolvimento de pesquisas com integrantes que colaboram remotamente de suas nações, sua característica fica mais evidente nas relações de consumo, visto que computadores, eletrodomésticos, veículos e demais bens transitam de um país ao outro movidos pelos interesses econômicos de ofertantes e demandantes. Porém não se observa o mesmo intercâmbio quando se trata de acordos de cooperação tecnológica, havendo assim uma concentração de elementos considerados estratégicos que garantem a vantagem competitiva de grandes conglomerados. Deste modo, torna-se

fundamental o investimento local em educação, ciência e pesquisa como elementos que estimulem a produção de soluções e tecnologias para atender as demandas do país.

As perspectivas oriundas desses novos arranjos sociais e econômicos para o trabalho são bastante preocupantes justamente por apontarem para uma série de incertezas, pois segundo Castells (2011) as relações de trabalho passaram por forte desregulamentação em muitos países nos últimos anos e desta forma, a estabilidade empregatícia está ameaçada. Também é observada uma tendência de aumento para categoria de trabalhos de cunho informacional e intelectualizado, por outro lado, os trabalhos de menor qualificação e especialização apresentam alta taxa de rotatividade e modelos de contratação mais instáveis como contratos temporários ou de subsistência como o empreendedorismo. Tais tendências disseminadas em países desenvolvidos já começam a ser observadas em países em desenvolvimento. Há também um processo de reengenharia que tem estimulado a automatização de processos que antes eram realizados pela força de trabalho humana.

Essa configuração de trabalho com menos regulamentação constitui uma tendência de forte expansão, principalmente, em países da Europa e com isso observa-se nos empregados ansiedade e preocupação quanto aos rumos futuros. Essas funções exigem dos trabalhadores agilidade, dinamismo e disposição para assumir riscos. Essas relações dinâmicas entre empregado e empregador trazem a ideia de liberdade e autonomia, mas essa sensação se mostra ilusória uma vez que o não atingimento de um objetivo pode significar uma rápida ruptura do vínculo de trabalho. Este cenário se mostra bastante preocupante em países com níveis de escolarização e grandes desigualdades sociais como o Brasil (CASTELLS, 2011).

O Brasil é um país de dimensões continentais com imensos desafios sociais e econômicos em seu horizonte. Dados da Pesquisa Nacional de Amostra em Domicílios realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) em 2018, revelam que a taxa de analfabetismo se encontra no patamar de 6,8%, ou seja, 11,3 milhões de pessoas estavam nessa condição. Dados do INEP (2018) apontam que o índice de pessoas com 25 anos ou mais que possuem ensino médio completo atingiu o patamar de 47,4%. Ainda de acordo com dados do IBGE (2019), na Educação Profissional, que tem por objetivo aproximar as pessoas do mercado de trabalho, os percentuais de ingresso de alunos de nível superior em Graduação Tecnológica entre 2016 e 2018 foram de 8,5%, enquanto no ensino técnico de nível médio esse percentual chegava a 6,2%, no mesmo período.

Os indicadores apresentados nestas pesquisas reforçam a importância da EP para a sociedade brasileira. A relevância da EP está claramente ilustrada no potencial de avanço da oferta de vagas no país. Os dados oficiais do Censo Escolar de 2018 indicavam que cerca de 1,90 milhão de alunos estavam matriculados em cursos técnicos concomitantes e subsequentes; integrados ao ensino médio regular; normal/magistério; integrados à EJA de níveis fundamental e médio; Projovem Urbano e Formação Inicial Continuada (FIC) fundamental; médio e concomitante, considerando apenas a Educação Profissional de Nível Médio (INEP, 2020).

Este segmento educacional ganhou bastante destaque ao figurar muitas campanhas eleitorais e projetos de governo. A oferta de vagas no Ensino Técnico de Nível Médio cresceu de forma significativa conforme demonstram os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Entre os períodos de 2008 e 2018 houve um crescimento de 66,18% no número de matrículas na esfera pública conforme ilustra a tabela 1:

Tabela 1 – Quantidade de matrículas no EP de Nível Médio – Brasil (em milhares)

Esfera	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Pública	681,5	742,3	818,7	890,1	962,4	963,6	971,3	1.044,40	1.097,50	1.077,20	1.132,53
Privada	461,9	512,3	556,4	591,5	641,6	702,6	972,4	871,7	761,6	753,9	770,69

Fonte: adaptado de INEP, 2020

A análise dos números do INEP (2020) revela uma grande parcela de estudantes em condição de ingresso no ensino técnico de nível médio e o maior número de oferta de vagas ainda concentrado na esfera pública. O volume da população matriculada no ensino médio é de cerca de 7,70 milhões e no nono ano do ensino fundamental de aproximadamente 2,70 milhões. Assim, percebe-se um amplo espaço deixado pela EP, que pode ser preenchido por políticas públicas que viabilizem o acesso de estudantes à educação técnica. Há que se acrescentar neste universo de pessoas propensas ao ingresso em habilitações técnicas de nível médio indivíduos que não possuem o ensino médio completo e que representam pouco mais de 50% dos brasileiros com idade igual ou superior a 25 anos, uma vez que a EP oferece habilitações que podem ser cursadas concomitantemente ou integradas ao Ensino Médio, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entretanto tais dados revelam um fato importante e relevante que é o volume alarmante de pessoas que desistiram dos estudos.

Neri (2009) apresenta dados que esclarecem as principais razões para o abandono da escola, são eles: dificuldade de acesso à escola (10,9%), necessidade de trabalho para a geração de renda (27,1%) e o número mais expressivo indica que 40,3% dos alunos brasileiros evadiram por falta de interesse intrínseco. Os reflexos desses indicadores são as enormes desigualdades e a concentração de renda. Assim, observa-se que as políticas educacionais estão atreladas a outras questões igualmente importantes como a geração de renda, emprego e demais indicadores sociais.

É evidente a complexidade da educação brasileira, sobretudo em um cenário de rápidas transformações sociais trazidas por avanços tecnológicos. É importante destacar que o Brasil tem buscado por meio de políticas, planos, programas e demais instrumentos da administração pública superar as grandes desigualdades sociais e econômicas por meio desta importante área, entretanto, iniciativas inspiradas em modelos internacionais foram implantadas ou impostas e não surtiram o efeito desejado por não considerarem a realidade e as especificidades sociais, regionais e econômicas do país.

Estas diferenças aparecem quando comparamos o Brasil com outros países da América do Sul e se destacam quando comparamos regiões brasileiras, pois é possível observar, por exemplo, maior concentração de oferta de vagas na EP no Sudeste do país. Embora haja diretrizes nacionais, cada estado da federação orienta e organiza por meio de órgãos como os Conselhos Estaduais de Educação e Secretarias de Educação a oferta e distribuição de vagas de ensino técnico e tecnológico.

A análise dos indicadores do INEP demonstra o crescimento e a consolidação do segmento privado, embora haja grande participação da esfera pública. Entretanto, há que se considerar os grandes problemas sociais e econômicos oriundos de um processo de expansão que se deu de forma desigual e em muitas situações em desalinho com as demandas do país.

Os movimentos de ampliação de vagas e a oferta de educação com influências neoliberais provocam o esvaziamento do processo formativo, que conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2017) são indissociáveis de importantes aspectos envolvidos na formação integral do indivíduo, tais como cultura, cidadania e política. Tais problemas persistem e indicam a necessidade de políticas de expansão que atendam demandas específicas dos mais diversos segmentos sociais, uma vez que o atual cenário reforça desigualdades ao não oferecer oportunidades a todos.

A EP descentralizada para a esfera privada, por meio de oferta de cursos técnicos em escolas particulares, garante oportunidades àqueles com poder aquisitivo para acesso.

A oferta pública, ainda que prevaleça numericamente, demanda políticas sólidas e que respeitem contextos e realidades específicos dada as dimensões do país. O ensino técnico na modalidade EJA, por exemplo, pode ser estimulado visto que o volume de adultos que não concluíram o ensino médio é bastante expressivo. Assim, torna-se necessário que as ações do poder público sejam mais sensíveis e aderentes a realidade para que seja possível iniciar um processo de reversão do cenário atual.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

Diante dos desafios existentes no cenário social brasileiro, as perspectivas de desenvolvimento educacional são expressas por meio de planos nas esferas nacional e estadual. Estes documentos formalizam metas e objetivos para o que se pretende desenvolver por meio de políticas públicas, entretanto, esta tarefa não se revela fácil, uma vez que depende de forças políticas articuladas e de recursos financeiros para que ocorram. Há também especificidades regionais que interferem nos objetivos estabelecidos uma vez que o Brasil é um país com muitas realidades, arranjos produtivos e sociais diferentes.

O Estado de São Paulo possui a maior concentração populacional do país com aproximadamente 41,26 milhões de habitantes. Este Estado da região sudeste concentra a maior parte da população em espaços urbanos. (IBGE, 2011). Dados da Fundação Seade - Sistema Estadual de Análise de Dados do Estado de São Paulo (2019) referentes ao ano de 2016 indicam que o Estado foi responsável por cerca de 32,5% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, que representa a soma de toda a riqueza gerada pelo país no ano de referência.

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

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

Paulo que foi de 15,3% em janeiro de 2019.

Tais indicadores sugerem uma realidade bastante complexa, uma vez que, embora haja oferta de vagas na educação pública e privada, há uma grande parcela da população, sobretudo a mais jovem que não ingressa no mercado de trabalho, não ocupa as oportunidades de estudo e por consequência não contribui diretamente para o desenvolvimento social e econômico.

O Plano Estadual da Educação de São Paulo (PEE) foi aprovado na Assembleia Legislativa por meio da Lei 16.279 de 2016 e tem vigência até o ano de 2026. Foi construído em alinhamento com o Plano Nacional da Educação que também está em curso sendo regido pela Lei Federal 13.005 de 2014. O PEE apresenta em muitos momentos referências à Educação Profissional e deste modo fica evidenciado o olhar das autoridades para este importante segmento educacional, ainda que claramente muitos problemas e a necessidade de investimentos e políticas voltadas para o desenvolvimento da EP. O documento apresenta em sua diretriz V, constante no artigo 2º “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (SÃO PAULO, 2016).

O Plano ainda menciona as instituições responsáveis pelo acompanhamento das metas por meio de avaliações periódicas. São elas: Secretaria Estadual da Educação (SEE); a Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa; o Conselho Estadual de Educação (CEE); o Fórum Estadual de Educação; e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Estes agentes também possuem a incumbência de analisar e propor políticas públicas no âmbito estadual, divulgar os resultados dos monitoramentos efetuados, analisar e propor alterações no percentual de investimento público estadual na educação, bem como avaliar as metas e estratégias implantadas do Plano Estadual da Educação e subsidiar a elaboração do PEE do período seguinte (SÃO PAULO, 2016).

A meta 11 do PEE faz menção a Educação Profissional e prevê o ousado objetivo de aumentar em 50% as matrículas do ensino técnico de nível médio até o ano de 2026, sendo metade deste aumento responsabilidade do setor público (SÃO PAULO, 2016). Ao levantar esses indicadores com base em dados do INEP tem-se uma dimensão do tamanho dos desafios. O Estado de São Paulo tinha em 2016, data em que o PEE foi aprovado, aproximadamente 435,1 mil alunos matriculados no ensino técnico de nível médio e o aumento previsto seria de 217,5 mil vagas e destas, 108,7 mil destas vagas seriam de responsabilidade da esfera pública.

As estratégias para o atingimento desta meta foram traçadas considerando o processo de expansão das matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio por meio do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Para cumprimento de tal meta foi preciso considerar a ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais, culturais, locais, regionais e buscar também o processo de interiorização da EP. O plano versa ainda sobre a necessidade de expansão da oferta de vagas nas formas concomitante – para os alunos que ainda cursam o ensino médio; e subsequente – para os alunos que já concluíram o ensino médio; além de expandir vagas na modalidade integrada ao ensino médio (sendo que neste formato o aluno cursa a habilitação técnica e o ensino médio na mesma instituição e no mesmo período), já que o currículo da área profissional é integrado à formação de nível médio. Cabe destacar ainda que o PEE sinaliza para a necessidade de articulação entre órgãos públicos e escolas da iniciativa privada, bem como organizações não governamentais para ampliação da oferta de vagas (SÃO PAULO, 2016).

O PEE aponta elementos, que no entender dos legisladores, são capazes de viabilizar o alcance dessas metas. O documento não deixa claro o que são considerados parâmetros de qualidade esperados para a oferta de vagas e não detalha o modo como estas metas serão executadas, mas abre espaço para o reconhecimento do compromisso com o aumento de vagas, ainda que não estejam claros elementos mais objetivos que tipificam a qualidade esperada.

O CEETEPS, instituição referenciada no PEE como principal agente responsável pela expansão da EP no Estado de São Paulo, é uma autarquia do Governo Estadual, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia. Foi instituído por Decreto-Lei em 6 de outubro de 1969 pelo então governador Roberto Costa de Abreu Sodré. Entretanto, a origem da instituição ocorreu em 1968 quando foi publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo a Resolução 2001 de 16 de janeiro do referido ano, instituindo a criação de um grupo de trabalho que avaliaria a viabilidade da implantação de uma rede de cursos superiores de tecnologia (BROTI, 2014).

De acordo com Broti (2014) o Decreto que instituiu o CEETEPS deixava claro que a finalidade era oferecer cursos de nível médio, técnicos de nível médio e superior. No início, a instituição era denominada Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET) e começou seus trabalhos com a oferta de cursos superiores na área de construção civil e mecânica. A partir de 1980 houve a incorporação das primeiras escolas técnicas de nível médio a instituição, neste período houve a integração de seis escolas

técnicas conveniadas à Prefeituras, ao Estado e à União, sendo estas localizadas em São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Campinas, Americana, Jundiaí e Mococa.

A expansão continuou e em 1989 foram criadas mais duas escolas técnicas, entretanto, um dos grandes marcos da amplitude da instituição se deu por meio do decreto nº 37.735, de 27 de outubro de 1993 que transferiu ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza oitenta e duas escolas técnicas do Estado de São Paulo. Em 2006 a instituição passou a ser vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciências e Tecnologia do Estado, sendo esta uma estrutura criada com o objetivo de promover crescimento econômico e atrair investimentos para o Estado de São Paulo (BROTI, 2014).

O processo de expansão da Educação Profissional no Estado de São Paulo está diretamente associado a expansão do CEETEPS. Segundo Fiala (2016) este processo passou por três fases – considerando o período de análise do trabalho da autora que foi de 2000 à 2007 – sendo o primeiro classificado como “moderado”, considerando demandas regionais, levantadas por meio de estudos e diagnósticos de regiões específicas, mas a autora salienta que não se deve descartar possíveis interesses políticos que direcionaram a escolha das cidades atendidas; O segundo processo de expansão foi denominado como “de rápida escala” e se deu entre os anos de 2002-2007 como fruto de estudos realizados em 2001 pelo Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo (CRUESP) – instituição formada por reitores da USP, Unicamp e Unesp e pelos Secretários de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia e da Educação – e apresentados ao governador do estado de São Paulo e que se traduziu em uma política de governo. Já a terceira fase de expansão que também se deu em grande escala começou após a construção e aprovação do Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo – foi um planejamento de longo prazo em áreas estratégicas e vitais para o desenvolvimento de áreas consideradas essenciais do setor público.

Dados do ano de 2018 apresentam a amplitude da instituição que possui atuação em 300 municípios do Estado de São Paulo por meio de 223 Escolas Técnicas (ETEC's) e 71 Faculdades de Tecnologia (FATEC's). O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza conta com aproximadamente 292,8 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos. As ETEC's oferecem ensino técnico gratuito a cerca de 211 mil estudantes nos setores industrial, agropecuário e de serviços (CEETEPS, 2020).

As matrículas da EP de nível médio no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza correspondem praticamente à totalidade daquilo ofertado na esfera pública no Estado, justificando a relevância da instituição no ensino básico gratuito voltado ao mundo do trabalho neste espaço geográfico, conforme demonstrado na tabela 2:

Tabela 2 – Quantidade de matrículas no EP de Nível Médio – CEETEPS (em milhares)

2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
118,2	142,7	188,4	214,3	226,9	226,9	221,4	212,3	213,5	211,3	207,9

Fonte: adaptado de Banco de Dados CETEC (CEETEPS, 2019).

A análise preliminar das informações contidas na tabela 2 denota a representatividade do CEETEPS nesse nível de ensino apresentou crescimento significativo de 75,88% no número de matrículas do período levantado, com destaque para o tempo compreendido entre 2008 e 2012. A implementação de programas e políticas estimulou o aumento de vagas no período destacado. Dentre as ações responsáveis pelos números apresentados conclui-se que parte desta expansão se deu por meio do programa educacional de Classes Descentralizadas que é objeto de estudo desta pesquisa.

Até o momento pode-se entender que a política estadual ganhou forma por meio desta autarquia que determina os rumos do ensino técnico. Apesar da expansão na oferta de vagas dos últimos dez anos há que se considerar grandes desafios para as políticas públicas da EP no Estado, uma vez que problemas sociais como o desemprego e a falta de perspectivas da população jovem, expressos nas pesquisas apresentadas, denotam a necessidade de programas e políticas alinhados a esse contexto. É importante destacar que a resposta pode não estar somente na oferta de vagas, mas sobretudo nas habilitações oferecidas, bem como seu alinhamento com as demandas sociais, tecnológicas e econômicas do Estado.

CAPÍTULO 3 - O PROCESSO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO E O PROGRAMA EDUCACIONAL DE CLASSES DESCENTRALIZADAS

Essa pesquisa foi realizada utilizando o enfoque qualitativo. Segundo Sampiere, Collado e Lucio (2013) a abordagem qualitativa tem como característica a realização de questionamentos constantes, ou seja, antes, durante e depois da coleta de dados e análise de fenômenos. A aplicação desta abordagem se faz necessária para interpretar e compreender a complexidade de fatores sociais, políticos e econômicos envolvidos na concepção e implantação das classes descentralizadas, bem como seu impacto no segmento social que atende e relevância no processo de expansão da EP no Estado de São Paulo.

Uma vez realizada a contextualização do cenário que integra esta pesquisa, bem como desenvolvido o embasamento teórico que permitiu vislumbrar os desdobramentos políticos e sociais que interferem nos programas e políticas envolvidas nesta análise, é necessário destacar elementos que compõem a pesquisa documental. Os documentos e instrumentos normativos caracterizam, regulam e evidenciam o funcionamento da instituição objeto deste estudo, bem como do programa educacional contemplado nesta pesquisa.

Esta pesquisa contempla informações extraídas do banco de dados da Unidade de Ensino Médio e Técnico (CETEC) – unidade administrativa responsável pela gestão das escolas técnicas no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. O Banco de dados da CETEC está disponível para acesso por meio do portal eletrônico. Este instrumento possui registros acerca das escolas técnicas e classes descentralizadas da instituição. É possível realizar buscas com base nos seguintes parâmetros: unidade do ensino; habilitações técnicas por eixo tecnológico ou área profissional; habilitação ou curso por município, região de Governo, região administrativa, núcleo regional de supervisão pedagógica; totais de alunos matriculados, egressos, aprovados, reprovados, desistências, transferências; entre outras possibilidades.

Ao realizar a consulta na página eletrônica são exibidos dados consolidados da busca. Entretanto, há possibilidade de realizar o download de planilhas eletrônicas com informações mais precisas sobre a busca realizada. O acesso a esses dados detalhados serviu de base para a construção das tabelas que ilustram esta pesquisa. Cabe destacar que a planilha oferece uma gama de informações por semestre e que nem todos os dados

presentes se mostraram aderentes aos objetivos deste trabalho. Desta forma, foi necessária a seleção e o tratamento das informações relevantes ao problema em questão.

Foram realizadas comparações entre o banco de dados da CETEC e o Censo Escolar do INEP e as informações se mostraram compatíveis. Dados do INEP (2020) apontam que em 2018 o volume de matrículas de ensino técnico na esfera estadual em São Paulo era de 185.828 (em cursos técnicos nas formas concomitante, subsequente, integrado ao Ensino Médio, Integrado a Educação de Jovens e Adultos), enquanto a CETEC apresentou, em 2018, 189.551 matrículas.

A diferença entre os números apresentados pela CETEC e INEP, ficaram em menos de 2% do total de estudantes. Tal análise comparativa foi possível apenas com dados consolidados e gerais, como por exemplo, total de matrícula na EP em período específico, uma vez que os dados federais apresentados pelo INEP não contemplam especificidades como matrícula por habilitação e em classes descentralizadas, entretanto tal fato garantiu maior conforto na utilização dos dados obtidos junto à CETEC.

A pesquisa também foi realizada em campo, por meio de entrevistas com Supervisoras Pedagógicas Regionais com vistas a obter informações referentes ao processo de expansão por meio deste programa, bem como compreender o desenvolvimento e o acompanhamento sob a perspectiva deste importante ator, uma vez que é responsável pela autorização da abertura de classes descentralizadas.

3.1. O Programa Educacional das Classes Descentralizadas

O Conselho Estadual da Educação (CEE), por meio da Indicação nº 8 e da Resolução nº 6 de 1999 (Anexo A), tipifica e estabelece normas para as classes descentralizadas no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Segundo esta normatização que consta no anexo A, “classe descentralizada” é um programa educacional de oferta de vagas na área da educação, e consiste em salas de aula instaladas em prédio diferente de uma unidade escolar convencional, sendo esta, vinculada e dependente, do ponto de vista administrativo e pedagógico, de uma unidade escolar autônoma (CEE, 1999).

Esta forma de oferta de educação se assemelha a modelos existentes pelo país como “Escola vinculada”, “Extensão” ou “Classe fora do prédio”. Em 1999, com o aumento da demanda do Ensino Fundamental a Secretaria Estadual da Educação iniciou convênios com

Prefeituras para realocação de classes em prédios municipais, sendo este um dos importantes marcos para a unificação de normas e regulamentos acerca deste programa.

Há outros registros históricos que sugerem a gênese desta modalidade de oferta, tais como a Lei 3.306 de 1955, que fixou normas para a criação de “escolas isoladas”, programa educacional voltado para instalação de classes em regiões afastadas de unidades escolares convencionais; ou a aprovação dos primeiros projetos de formação profissional por meio de Classes Descentralizadas iniciados na década de 1980, com a oferta de cursos voltados à área da saúde. O objetivo era atender demandas específicas de profissionais em determinadas regiões. Com o aumento das solicitações ao CEE, surgiu a necessidade de normatizar esta questão fixando parâmetros mais claros para autorização e funcionamento (CEE, 1999).

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

A norma prevê diretrizes e busca esclarecer os parâmetros necessários para a implantação de uma classe descentralizada, conforme orienta o artigo 4º:

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

I – Toda e qualquer classe descentralizada deverá constar dos registros do estabelecimento vinculador;

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

III – as classes descentralizadas deverão ser consideradas unidades autônomas, para efeitos de cadastramento do censo escolar (CEE, 1999).

Embora seja denominada como uma unidade descentralizada, tal característica é observada no aspecto físico, uma vez que os alunos e docentes atuam em local distinto da unidade vinculada. Para efeitos estatísticos as classes pertencentes ao programa são consideradas para o Censo Escolar como unidades autônomas, tal como uma escola técnica

convencional. Este fato se confirma quando é efetuado o levantamento de informações na base de dados do INEP, pois não consta nenhum dado específico sobre este modelo de atendimento às demandas educacionais. Este fato dificulta o acompanhamento da amplitude deste tipo de programa educacional, bem como o estudo e a análise de sua capacidade de responder às demandas sociais que pretende atender.

A descentralização e independência não se faz presente nos processos burocráticos, pois a emissão de documentos se dá por meio da unidade escolar que é administrativamente vinculada e responsável pela classe descentralizada, sendo assim, a guarda de arquivos e a expedição de atas, declarações, planos e registros são de responsabilidade da instituição vinculada. Desta forma, cabe questionar se não seria necessária uma forma de acompanhamento específico do volume de oferta de vagas neste formato para que fossem possíveis análises e investimentos no sentido de consolidar, ampliar ou até extinguir o programa em determinadas regiões conforme o potencial de atendimento às demandas das regiões de atuação.

Uma busca realizada no acervo eletrônico do Conselho Estadual da Educação (2019), por meio da seção “busca Ampliada” com o termo “classe descentralizada” revelou a emissão de diversos pareceres para a autorização de classes descentralizadas.

O parecer 55/1994 refere-se a um exemplo de aprovação para implantação de uma classe descentralizada. Este documento diz respeito a instalação de uma classe no Hospital Regional do Vale do Ribeira para a oferta da habilitação técnica de nível médio em Patologia Clínica, a decisão do CEE foi favorável a implantação. Este registro ilustra a função do programa que teve em seu início no Estado de São Paulo na década de 1980 com demandas voltadas para a área da saúde. Outro exemplo mais recente de aprovação foi expresso pelo parecer 80/2017, que consistiu no pedido de abertura de classe descentralizada do curso técnico em Enfermagem, no Hospital Municipal do M’Boi Mirim, na cidade de São Paulo, pela Escola de Saúde CEJAM, sendo esta uma instituição de direito privado e sem fins lucrativos. Este documento explicita a possibilidade de implantação para além da esfera pública.

O parecer 382/2005 também apresenta decisão favorável quando da implantação da Classe Descentralizada. A solicitação foi realizada pela Fundação Bradesco para oferta do curso Técnico Agrícola com Ênfase na Cadeia Produtiva da Cana-de-Açúcar, nos municípios de Itapira e Catanduva, com classes na Usina Virgolino de Oliveira S/A Açúcar e Álcool - unidade Itapira e na unidade Catanduva. Este parecer demonstra a amplitude e a

diversidade das parcerias envolvidas no programa, pois articula os interesses de uma empresa privada e uma fundação.

Tais decisões passaram pelo CEE devido as diferentes jurisdições envolvidas entre a instituição requerente e a responsável pela instalação da classe. Cabe ressaltar que as classes descentralizadas requeridas por instituições que estejam sob a mesma jurisdição, têm seus projetos avaliados pela supervisão de ensino responsável por sua região, não sendo necessário, neste caso, a deliberação do CEE.

A consulta da sinopse estatística do INEP não apresenta o volume de matrículas segregado entre escolas autônomas e Classes Descentralizadas, entretanto, os pareceres levantados demonstram as possibilidades de aplicação do programa analisado nesta pesquisa. A autorização da oferta de Classes Descentralizadas para instituições públicas e privadas ilustra a descentralização das responsabilidades que pertenciam ao Poder Público para outras organizações, tais como as citadas. É sabido que o programa tem por característica o atendimento temporário de demandas por cursos técnicos para contextos específicos que são explicitados quando há solicitação da abertura de classe descentralizada e tais documentos expressam as demandas existentes quando as instituições interessadas pleitearam a autorização do CEE para a abertura de classes descentralizadas.

Há que se considerar que essas solicitações partiram de instituições de direito privado que identificaram e buscaram suprir necessidades, entretanto, cabe questionar se a oferta de vagas durante o período de vigência do programa efetivamente contribui para o desenvolvimento econômico e social da região ou apenas está subordinada a interesses econômicos das instituições que pleitearam a implantação da classe descentralizada?

3.2. As Classes Descentralizadas no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

Considerando a sua representatividade no Estado de São Paulo, o CEETEPS também implantou Classes Descentralizadas visando aumentar sua abrangência e ampliar o número de vagas em regiões que não contavam com ETEC's nas imediações. A tabela 3 ilustra a evolução do volume de matrículas ao longo dos período de análise:

Tabela 3 – Quantidade de matrículas no EP de Nível Médio – CEETEPS – Classes Descentralizadas (em milhares)

2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
3,1	8,9	24,2	27,4	29,8	28,03	29,2	28,8	28,2	25,9	26,6

Fonte: adaptado de Banco de Dados CETEC (CEETEPS, 2019).

Os dados demonstram a proporção tomada pelo programa que também apresentou crescimento consistente entre os períodos de 2008 e 2012. As informações coletadas refletem que as matrículas em classes descentralizadas representaram em torno de 12,79% das vagas oferecidas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza no ano de 2018. Desta forma, fica evidente a consolidação do programa como um instrumento responsável pelo atendimento de demandas educacionais e sociais no Estado.

Os registros da CETEC apresentam a primeira classe descentralizada sob a administração do CEETEPS em 1998, sendo esta, a informação mais antiga disponibilizada na ferramenta de acesso ao banco de dados. O curso ofertado refere-se ao Ensino Médio convencional - que é disponibilizado pela instituição até os dias atuais – sediado na FUNDHAS, - Fundação Hélio Augusto de Souza, projeto social do município de São José dos Campos. A fundação possui como principal mantenedora a Prefeitura de São José dos Campos, não possuindo fins lucrativos e atuando desde 1987 com atendimento a crianças, adolescentes e jovens do município, em situação de vulnerabilidade ou risco social (FUNDHAS, 2019). Esta classe descentralizada é vinculada à ETEC Machado de Assis também da cidade de São José dos Campos. No segundo semestre do mesmo ano surgiu a oferta de uma turma de técnico em Enfermagem e de uma qualificação técnica de Auxiliar de Enfermagem na mesma instituição. A oferta de habilitação técnica do eixo tecnológico de Gestão e Negócios foi feita no semestre seguinte com a abertura de uma turma do curso técnico em Administração.

A pesquisa documental no portal eletrônico do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza permitiu o acesso a documentos que ilustram como o processo de expansão por meio de Classes Descentralizadas ocorreu. O documento denominado “Termo de Cooperação Técnico-Educacional” 021/2011 celebra a implantação do “Programa de Expansão da Educação Profissional Gratuita do Estado de São Paulo”. Este documento tem como objetivo o desenvolvimento de oferecer aumento de oferta de vagas em cursos técnicos por meio da utilização de espaços da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo para a implantação de Classes Descentralizadas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. O documento cita a implantação de habilitações profissionais técnicas de nível médio no eixo de Gestão e Negócios, Comunicação e Informação e Produção Cultural e Design (CEETEPS, 2011). Está explícito no documento a possibilidade de ampliação para outros eixos mediante demandas locais, mas não está claro quem seriam os atores com direito a pleitear o programa.

Está destacado no convênio que o CEETEPS fica é responsável pela aquisição de equipamentos necessários para os laboratórios e desenvolvimento dos cursos, bem sua manutenção. É também função do CEETEPS implantar as classes, supervisionar e dirigir a unidade do ponto de vista pedagógico e administrativo.

A busca no portal eletrônico do CEETEPS também revelou o “Convênio de Cooperação Técnico Educacional 015/2013 que celebra a parceria entre o CEETEPS e a Secretaria de Estado da Educação com o objetivo de consolidar o “Programa de Expansão da Educação Profissional Gratuita do Estado de São Paulo II”. O documento possui teor similar ao convênio com a Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, mas exclui as habilitações técnicas do eixo tecnológico de Produção Cultural e Design, mantendo os eixos de Gestão e Negócios e Informação e Comunicação como as possibilidades de implantação (CEETEPS, 2013).

Além dos registros citados há também um modelo de “Convênio de Cooperação Técnico Educacional” entre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e Prefeituras. Este documento não possui delimitação de eixo tecnológico ou habilitação, mas exige que o município custeie a alimentação e o transporte de alunos e professores, além da aquisição e manutenção de equipamentos necessários para atividades práticas, material didático e de consumo para a oferta da habilitação (CEETEPS, 2013).

Tais documentos evidenciam claramente a função do programa de classes descentralizadas no processo de expansão da Educação Profissional no Estado de São Paulo e oferecem respostas aos levantamentos quantitativos expressos nas tabelas que ilustram esta pesquisa.

No ano de 2019 a CETEC disponibilizou para as unidades escolares e departamentos um documento interno denominado “Mapeamento das Unidades do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza 2019”. Esta publicação possui registros de unidades escolares, classes descentralizadas, volume de matrículas entre outros indicadores também disponíveis no Banco de Dados da CETEC, mas de forma rudimentar. Este documento apresenta números relativos às classes descentralizadas e as tipifica com as classificações: “Classes Descentralizadas Convênio CPS”, “Classes Descentralizadas Projeto Expansão” e “Classes Descentralizadas Projeto Expansão EXT/ETEC CEU”. Essas tipologias são compatíveis com os tipos de convênios levantados e oferecem a possibilidade de compreensão da amplitude do programa e dos desdobramentos das parcerias efetuadas com outras instituições. O documento revela que a modalidade de convênio com prefeituras com exceção do município de São Paulo possui 152 classes

ativas, ao passo que o convênio que prevê classes provenientes de parceria com escolas estaduais possui 106 classes. Já o convênio com a Secretaria Municipal da Educação de São Paulo possui 22 classes em funcionamento (MAIA, 2019).

3.3. A Prevalência do Eixo de Gestão e Negócios nas Classes Descentralizadas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

O Parecer expedido pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB) nº11/2008 dividiu o ensino técnico em eixos tecnológicos com o objetivo de organizar o processo de avaliação e controle das habilitações técnicas de nível médio. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) tem por objetivo orientar e direcionar a oferta de ensino técnico de nível médio. Serve como diretriz para as instituições, estudantes e a sociedade uma vez que é elementar para a estruturação de cursos técnicos, qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio (MEC, 2016).

O CNCT foi instituído pela Portaria MEC nº 870 e passou por duas atualizações para atender aos avanços tecnológicos e sociais. A segunda edição foi publicada pela Resolução CNE/CEB nº 04/2012, e foi baseada no Parecer nº 03/2012. A última versão disponível do catálogo foi atualizada pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de dezembro de 2014, em consonância com o Parecer CNE/CEB nº 8, de 9 de outubro de 2014. O documento contém informações elementares dos cursos referentes a treze eixos tecnológicos e apresenta todas as habilitações autorizadas e uma descrição de itens essenciais para a oferta dos cursos tais como o perfil de conclusão e a estrutura mínima requerida para implantação da habilitação.

O eixo de Gestão e Negócios refere-se a um dos direcionamentos traçados pelo catálogo sendo composto por dezessete habilitações técnicas de nível médio, são elas: Administração, Comércio, Comércio Exterior, Condomínios, Contabilidade, Cooperativismo, Finanças, Logística, Marketing, Qualidade, Recursos Humanos, Secretariado, Seguros, Serviços Jurídicos, Serviços Públicos, Transações Imobiliárias e Vendas. Este eixo abrange habilitações que visam o desenvolvimento profissional por meio de tecnologias, técnicas e instrumentos de gestão. São desenvolvidos conhecimentos relativos ao planejamento, avaliação e gestão de pessoas e de processos referentes a negócios e serviços nos âmbitos público ou privado e em instituições de todos os portes e ramos de atuação (MEC, 2016).

Os dados coletados junto à CETEC e analisados ofereceram também a observação de outro aspecto relevante acerca das classes descentralizadas. As matrículas estão concentradas em habilitações pertencentes ao eixo tecnológico de Gestão e Negócios, pois dados de 2018 indicam que cerca de 85,6% das matrículas em classes descentralizadas estavam concentradas neste eixo. Ao observar os números de matrículas em cursos do Eixo de Gestão e Negócios implantados nas Classes Descentralizadas ao longo do período analisado, é perceptível uma evolução expressiva, conforme ilustra a tabela 4.

**Tabela 4 – Quantidade de matrículas na EP de Nível Médio – CEETEPS –
Classes Descentralizadas – Eixo Tecnológico Gestão e Negócios (em milhares)**

2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
1,1	7,4	20,1	23,2	24,3	23,4	24,03	23,8	23,6	22,2	22,7

Fonte: adaptado de Banco de Dados CETEC (CEETEPS, 2019).

Os dados mostram claramente que a evolução de matrículas do eixo de Gestão e Negócios acompanhou o crescimento geral porque, já em 2009, havia a sua predominância em comparação ao volume geral de matrículas em classes descentralizadas nos demais eixos ofertados pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Os números de 2018 indicam ainda que as matrículas deste eixo detêm aproximadamente 37,33% do volume geral de matrículas do CEETEPS. A habilitação técnica em Administração é a que possui maior quantidade de alunos matriculados, com 56,04% do total do eixo. O segundo eixo com maior volume de matrículas é o de Controle e Processos Industriais com 12,97% do volume total de matrículas.

A análise documental do CNCT oferece evidências de uma possível justificativa para este fenômeno. As questões estruturais são um entrave na oferta de habilitações em muitos eixos tecnológicos, uma vez que a oferta está condicionada à compra de equipamentos específicos, tais como Controle e Processos Industriais; Hospitalidade e Lazer; e Ambiente e Saúde. Dos cursos disponíveis no eixo de Gestão e Negócios, treze possuem como parâmetro estrutural mínimo a oferta de biblioteca com acervo específico, sem detalhamento de quantos títulos e laboratório de informática, sem indicação de número mínimo de computadores e licenças de softwares (MEC, 2016). Uma das hipóteses atribuídas à expansão de matrículas por meio de classes descentralizadas no eixo é a baixa complexidade da infraestrutura necessária para a implantação dos cursos, pois, de acordo

com o CNCT, a maioria das habilitações profissionais requerem biblioteca e videoteca com acervo específico e atualizado e laboratório de informática com programas específicos.

Essas exigências estruturais menos robustas viabilizam a implantação desses cursos, uma vez que há limitações quanto às intervenções autorizadas nas dependências cedidas para o funcionamento das classes descentralizadas. Há que se considerar que a cessão do prédio que abriga a Classe Descentralizada é feita em caráter temporário, podendo ser renovado, mas a Deliberação CEE 06/99 não prevê o uso definitivo do espaço. Desta forma, investimentos maciços em equipamentos de grande porte, bem como alterações estruturais severas não se mostram viáveis, dado o caráter efêmero da classe, sendo assim, cabe questionar se este programa realmente viabiliza o desenvolvimento do potencial das regiões uma vez que restringe as opções de formação ou impõe apenas alternativas menos onerosas ao Estado.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2017) o processo de descentralização se dá quando há “espírito de colaboração” entre os agentes envolvidos, mas na política brasileira a competição é uma tônica bastante forte, sendo assim, muitos foram os episódios em que decisões políticas foram tomadas para medir forças. Além disso, no século XX, o processo de descentralização, por influências neoliberais, visava diminuir gastos sociais do Estado. Isso ficou evidente com a aprovação da Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Diante do exposto cabe questionar se este programa educacional realmente minimiza as desigualdades latentes, ao oferecer uma opção de escolarização ou a reforça, uma vez que silenciam temporariamente sintomas de um problema maior que é a dificuldade de acesso à educação de qualidade.

Manfredi (2016) apresenta interessantes aspectos relativos ao desenvolvimento de políticas públicas para a educação e a preocupação com custos do processo de formação. De acordo com a autora, dentre os vários projetos discutidos para a reforma educacional proposta em meados dos anos de 1990 estavam projetos propostos pelo próprio governo. Entre as propostas em discussão havia um projeto que partia da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho; e outro que partia do Ministério da Educação, por meio da Secretaria Nacional do Ensino Técnico. Além dessas propostas, duas outras figuravam as discussões, sendo uma delas proposta pelo empresariado representados por entidades de classe, tais como Confederação Nacional da Indústria (CNI) e Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp); e outro que partia da sociedade civil, tendo instituições como centrais sindicais, entidades de profissionais da educação e

organizações não governamentais. Manfredi sugere como uma possível resposta aos motivos para a escolha do projeto educacional contrário aos movimentos da sociedade civil, a relação custo por aluno, uma vez que os investimentos na formação profissional são mais expressivos do que o investimento na formação do ensino médio.

A análise de fatos históricos, políticas e atos normativos evidenciados nos textos consultados demonstra como, ao longo da história, muitas políticas voltadas para a educação caminharam e caminham em desalinho com as reais demandas sociais e econômicas, atendendo, antes de mais nada, a objetivos políticos não necessariamente convergentes com o segmento que deveriam atender.

A ampliação de vagas na educação profissional é ponto pacífico, pois é importante que oportunidades de desenvolvimento e educação estejam ao alcance de todos. Entretanto, cabe destacar que a ampliação de quantidade quando desacompanhada de propósito e objetivos claros leva a queda na qualidade dos serviços prestados e por fim ao não atendimento do que inicialmente estava previsto.

O programa educacional das Classes Descentralizadas nasce com um propósito específico explicitado em seus documentos reguladores que é atender demandas específicas e durante um determinado tempo. Desta forma, a pesquisa busca esclarecer se a preponderância de cursos do eixo tecnológico de Gestão e Negócios na oferta de vagas em Classes Descentralizadas referem-se ao atendimento de demandas latentes ou obedecem a conveniências orçamentárias e estruturais. Outro ponto que a pesquisa busca observar é o entendimento dos motivos que levam um programa temporário ter se perpetuado por pelo menos o dobro do tempo previsto em seu regimento. Tal fato se deve ao amadurecimento da demanda social da região, e caso positivo, por que não justifica a construção de uma unidade escolar com estrutura específica?

As informações do banco de dados da CETEC evidenciam de forma clara a tendência das Classes Descentralizadas de consolidação e composição da base de vagas em caráter perene. É importante destacar que o programa possui prazo determinado, que pode ser renovado, mediante solicitação ao órgão regulador competente. Para ilustrar esse fato foi realizado o acompanhamento da movimentação de alunos de Classes Descentralizadas. O período de análise considerou o ano de 2009, que apresenta o início do processo de expansão de vagas em classes descentralizadas, portanto, melhor evidencia a oferta de vagas do programa por período indeterminado, contrariando a essência da proposta.

A análise de permanência de classes descentralizadas foi realizada mediante a comparação entre as classes existentes nos segundos semestres de 2009 e 2018. Foram

identificadas Classes ainda em funcionamento no final do período, bem como a expansão, por meio da abertura de novas unidades descentralizadas.

O levantamento revelou que 59% das Classes Descentralizadas que estavam em funcionamento no ano de 2009 permaneceram em operação até o ano de 2018. Foi identificado também um aumento de 126% no número de unidades descentralizadas, quando comparado o ano de 2009 com 2018. O aumento de número de classes não necessariamente pode significar o aumento de matrículas, uma vez que cada classe pode ampliar a oferta de turmas sem que haja a criação de um novo projeto e a utilização de outro prédio, entretanto, neste caso apresentado a expansão de classes resultou em aumento de estudantes matriculados (CEETEPS, 2019).

As ETEC's e Classes Descentralizadas são organizadas no Banco de Dados da CETEC por "Região Administrativa" compreendidas em divisões do Estado de São Paulo oficialmente vigentes e consideradas pela Secretaria de Planejamento e Gestão. Tal processo teve início por meio do Decreto 48.162, de 3 de julho de 1967 e sofreu alterações à medida que o Estado passou por mudanças demográficas, tendo a última alteração realizada pela Lei Complementar 1.323, de 22 de maio de 2018 que criou a aglomeração urbana de Franca (SEADE, 2019).

Diante dos dados disponíveis está expresso na Tabela 5 a distribuição de matrículas do eixo de Gestão e Negócios por Região Administrativa. Os números são apresentados no âmbito geral, que contempla ETEC's e Classes Descentralizadas e específico com o detalhamento de oferta de vagas de Classes Descentralizadas no eixo tecnológico que é objeto de estudo.

Tabela 5 - Matrículas Eixo Gestão e Negócios por Regiões Administrativas do CEETEPS -2º Semestre de 2018

Região Administrativa do Centro Paula Souza	Matrículas Eixo Gestão e Negócios		Matrículas Eixo Gestão e Negócios em CD		
	Quantidade de alunos	(%)	Quantidade de alunos	(%)	Concentração de CD na Região (%)
Araçatuba	1.130	1,60%	925	4,06%	81,86%
Barretos	1.066	1,17%	507	2,23%	47,56%
Bauru	2.228	3,00%	1.040	4,57%	46,68%
Central	2.385	2,97%	938	4,12%	39,33%
Franca	1.741	2,04%	73	0,32%	4,19%
Itapeva	1.651	2,05%	447	1,96%	27,07%
Marília	2.524	3,12%	816	3,58%	32,33%
Metropolitana da Baixada Santista	2.902	3,57%	989	4,34%	34,08%
Metropolitana da Grande São Paulo	33.973	44,52%	7.421	32,58%	21,84%
Metropolitana de Campinas	11.077	14,34%	3.546	15,57%	32,01%
Presidente Prudente	1.505	1,86%	491	2,16%	32,62%
Registro	329	0,54%	178	0,78%	54,10%
Ribeirão Preto	2.582	3,42%	1.136	4,99%	44,00%
São José do Rio Preto	2.177	2,73%	821	3,60%	37,71%
São José dos Campos	4.731	6,05%	1.350	5,93%	28,54%
Sorocaba	5.668	7,03%	2.101	9,22%	37,07%
Total	77.669	100,00%	22.779	100,00%	

Fonte: adaptado de Banco de Dados CETEC (CEETEPS, 2019).

A tabela oferece um panorama da distribuição de oferta de vagas no Estado de São Paulo por meio do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. É possível observar a maior concentração das matrículas no eixo tecnológico de Gestão e Negócios na Região Metropolitana da Grande São Paulo com 44,52% das matrículas, seguida da Região Metropolitana de Campinas com 14,34% das vagas.

A tabela 5 aponta a concentração de classes descentralizadas em determinadas regiões sendo, em alguns casos a principal unidade de oferta de vagas. Com exceção da região administrativa de Franca, todas as demais possuem mais de 20% das vagas oferecidas no eixo de Gestão e Negócios por meio deste programa educacional com destaque para Araçatuba, com 81,86%; Registro com 54,10%; Barretos com 47,56%; Bauru com 46,68%; Ribeirão Preto com 44%; Central, 39,33% e a Região Metropolitana da Grande São Paulo com 21,84%, que embora seja um dos menores índices de concentração de vagas em classes descentralizadas, representa em números absolutos 7.421 matrículas ou 21,84% das vagas totais do eixo tecnológico.

Estes dados reforçam a utilização do programa educacional como instrumento de expansão de oferta de vagas na Educação Profissional em regiões que possuem demandas, entretanto, ao verificar que o projeto apresenta indícios de continuidade, apesar da normativa prever o uso temporário é imperativo questionar se a elevada concentração de

matrículas no programa educacional não é um indicador que fundamente o investimento na oferta de vagas em caráter permanente.

3.4. As supervisões Pedagógicas Regionais da Grande São Paulo

Dados da CETEC (MAIA, 2019) informam que o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza possui 281 Classes Descentralizadas em funcionamento até a data do levantamento, ocorrido em setembro de 2019. A região da Grande de São Paulo foi selecionada para coleta por concentrar cerca de 33,55% das matrículas de alunos em Classes Descentralizadas da instituição no eixo de Gestão e Negócios.

As unidades escolares e suas Classes Descentralizadas localizadas na região administrativa da Grande São Paulo são atendidas por três Grupos de Supervisão Pedagógica Regional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, sendo estas denominadas “Supervisão Pedagógica Regional Grande São Paulo Leste”, “Supervisão Pedagógica Regional São Paulo Noroeste” e “Supervisão Pedagógica Regional Grande São Paulo Sul e Baixada Santista”. A Região Administrativa da Grande São Paulo possui 57 Classes Descentralizadas (MAIA, 2019). Dentre as três supervisões selecionadas para a entrevista, duas contribuíram com a pesquisa e uma não conseguiu colaborar devido a agenda de trabalhos. As Supervisoras Pedagógicas Regionais entrevistadas são responsáveis por 33 Classes Descentralizadas, deste modo, os objetivos da pesquisa foram atendidos satisfatoriamente uma vez que estas correspondem a uma parcela representativa do público pertencente ao objeto de estudo.

As perguntas foram previamente elaboradas e submetidas ao comitê de ética da unidade de Pós Graduação são elas:

1 - Relate brevemente sobre sua trajetória profissional no Centro Paula Souza até chegar à supervisão.

2 - Qual é a sua experiência com o processo de implantação de Classes Descentralizadas na Supervisão Regional em que atua?

3 - Qual é o papel da Supervisão Educacional na implantação do programa de Classes Descentralizadas e quais são os instrumentos de avaliação e acompanhamento do programa?

4 - *Considerando as experiências na regional em que atua, qual é a incidência de Classes Descentralizadas que se tornaram Escolas Técnicas Estaduais convencionais (ETEC's)?*

5 - *De acordo com o levantamento de informações do Banco de Dados da CETEC, as Supervisões Regionais da Grande São Paulo possuem prevalência do eixo de Gestão e Negócios, sendo que 88,39% das classes descentralizadas em funcionamento pertencem a este eixo. Com base em sua experiência e percepção qual é a razão desta tendência?*

6 - *O Banco de Dados da CETEC apresenta três nomenclaturas diferentes para identificar Classes Descentralizadas, são elas "Classes Descentralizadas Convênio CPS"; "Classes Descentralizadas Projeto de Expansão Ext/ETEC EE"; e "Classes Descentralizadas Projeto de Expansão Ext/ETEC CEU". Qual é a diferença entre esses tipos?*

A transcrição das entrevistas consta nos apêndices A e B. O objetivo do contato com as supervisoras foi compreender o papel dos supervisores na implantação e acompanhamento de Classes Descentralizadas. Tal abordagem se tornou necessária, pois a Deliberação 06/1999 do Conselho Estadual da Educação prevê o poder decisório ao Supervisor de Ensino mediante a análise dos projetos e documentos apresentados, sendo sua anuência indispensável para abertura de Classes Descentralizadas. As entrevistas realizadas ofereceram importantes subsídios para a resposta às indagações que originaram a partir da pesquisa documental essa pesquisa e são apresentadas nas seções seguintes.

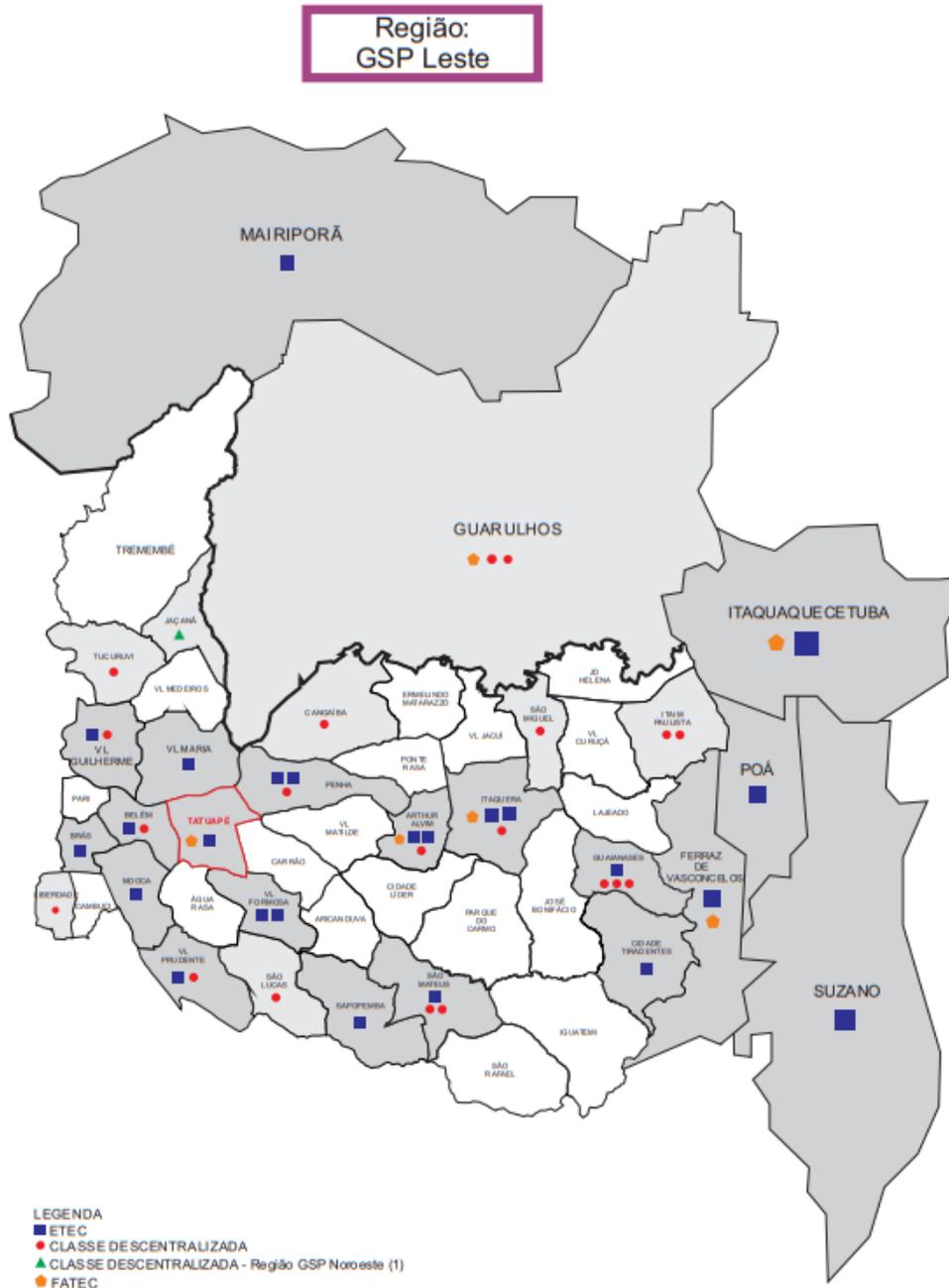
Dentre as principais atividades destes núcleos estão: prestar apoio e atendimento da diretores de unidades escolares, pais, alunos e demais membros da comunidade escolar; auxiliar e orientar diretores, coordenadores e professores para o cumprimento de diretrizes e instrumentos normativos que regem as atividades das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza.

3.4.1. Supervisão Pedagógica Regional São Paulo Leste

Este Grupo de Supervisão Regional é responsável pelo acompanhamento de unidades escolares localizadas em 7 municípios e 26.620 alunos, sendo 11.068 pertencentes ao eixo tecnológico de Gestão e Negócios. Pertencem a este Grupo de supervisão 25 ETEC's e 22 Classes Descentralizadas (MAIA, 2019). A figura 1 demonstra a distribuição de unidades escolares e classes descentralizadas nesta regional.

Figura 1 - Mapa com a distribuição de Escolas Técnicas Estaduais, Faculdades de Tecnologia e Classes Descentralizadas sob responsabilidade do Grupo de Supervisão Pedagógica Grande São Paulo Leste

12



(CEETEPS, 2020)

A entrevista com a supervisora ocorreu no dia 28/01/2020 e sua transcrição integral consta no apêndice A. O encontro ofereceu muitas informações relevantes acerca do desenvolvimento das Classes Descentralizadas na região. A Supervisora Regional possui formação em Ciências Contábeis e antes de atuar no Centro Estadual de Educação

Tecnológica Paula Souza ministrava aulas em cursos em uma empresa multinacional. Ingressou no CEETEPS ministrando cursos de frente de trabalho voltados para auxiliar contábil no ano de 2000, sendo este fruto de uma parceria com a Prefeitura de São Paulo. Em 2004 a ETEC Professor Aprígio Gonzaga abriu uma Classe Descentralizada em Guaianazes, que posteriormente se tornou a ETEC de Guaianazes, e assim surgiu a oportunidade de prestar concurso e ingressar como professora. Atuou como professora, assumiu a função de Coordenadora de Curso e em 2005 foi convidada para ocupar a função de Diretora de Serviços, onde permaneceu até o ano de 2009.

No ano de 2009 a ETEC de Guaianazes foi designada para implantar uma classe descentralizada na Cidade Tiradentes, atual ETEC de Cidade Tiradentes. Neste mesmo ano a professora foi convidada a implantar a ETEC de Cidade Tiradentes como Diretora e permaneceu na função até o final de 2013. Em 2014 iniciou os trabalhos no Grupo de Supervisão Pedagógica Regional Leste e desde então acompanha as unidades desta regional.

Durante sua atuação como supervisora foi responsável pelo acompanhamento e não implantou Classes Descentralizadas em sua regional. Desta forma, precisou conhecer as Classes Descentralizadas e acompanhar os processos pedagógicos e administrativos, sempre visando o atendimento dos aspectos normativos e das diretrizes da instituição. O acompanhamento dos procedimentos pedagógicos visa atender as diretrizes dos órgãos reguladores como o Ministério da Educação, bem como o Regimento Comum das ETEC's, os Planos de Curso e demais documentos institucionais do CEETEPS. O acompanhamento ocorre por meio de visitas periódicas, reuniões com coordenadores, orientadores e diretores e por monitoramento do sistema acadêmico que as unidades utilizam para registrar as rotinas desenvolvidas na escola. Há também um instrumento denominado "Observatório Escolar" que prevê a apresentação de evidências por meio de documentos das ações, projetos e atividades desenvolvidas nas escolas e classes descentralizadas, bem como cumprimento de convênios e parcerias com membros da comunidade escolar. Além desses instrumentos a entrevistada salienta que quando necessário pode intervir na mediação de conflitos entre diretores da ETEC e da escola cedida, seja ela da Secretaria Estadual da Educação ou da Prefeitura, mas ressalta que são eventos raros. Este processo de acompanhamento da supervisão denota a função de centralização da instituição presente no processo de descentralização que se dá por meio do programa educacional.

Sua experiência no processo de implantação é anterior à função de supervisora e segundo seu relato as classes descentralizadas que deram origem às ETEC's de Guaianazes e Cidade Tiradentes já foram criadas com a finalidade de serem unidades autônomas. Quanto a incidência de Classes convertidas em ETEC's não realizou levantamento desses dados, mas citou o exemplo da ETEC de São Matheus, que assim como as duas já citadas, começou como Classe Descentralizada e foi convertida em unidade autônoma seguindo o que já estava previsto. Isso ocorre, segundo a entrevistada, devido às necessidades formais e administrativas inerentes à abertura de uma ETEC e possibilita o atendimento da comunidade e oferta de cursos enquanto os trâmites de abertura da ETEC estão em curso. A professora não descarta a possibilidade de criação de ETEC's a partir de Classes Descentralizadas fora deste padrão apresentado, mas ressalta ser pouco provável uma vez que estas são implantadas em prédios que não pertencem ao CEETEPS.

Durante a entrevista a supervisora destacou a importância do programa educacional de Classes Descentralizadas no atendimento de regiões periféricas e bairros populosos onde há concentração de pessoas com interesse e necessidade em cursar habilitações técnicas, o anexo B apresenta a distribuição de ETEC's e Classes Descentralizadas nos bairros da cidade de São Paulo e municípios atendidos pela GSP Leste. Este documento apresenta unidades descentralizadas instaladas em bairros e municípios com ETEC's autônomas, mas que fazem divisa com outras regiões que até então não são atendidas pelo CEETEPS.

Fica evidente na fala da entrevistada uma preocupação com a capilarização da instituição por meio da expansão do espaço territorial de atendimento. Quando questionada sobre a definição do local de instalação da classe, o fator preponderante apresentado é a disponibilidade de espaços ociosos nas instituições conveniadas, que podem ser a Secretaria Estadual da Educação ou a Prefeitura do Município de São Paulo. Outro aspecto ressaltado pela supervisora é a estrutura do prédio parceiro. Há um destaque para prédios que comportem estruturas de baixa complexidade e custo, uma vez que estão subordinados a questões orçamentárias. A professora ainda aponta o eixo tecnológico de Gestão e Negócios como os mais propensos ao atendimento dessas exigências uma vez que demandam o uso de laboratório de informática e salas de aula, sendo inclusive sua implantação mais rápida. A entrevistada também relata que há estudos realizados no CEETEPS para fazer o levantamento de espaços ociosos para a implantação do programa. Quando questionada se a mobilização popular também pode resultar na abertura de uma

classe, esta não descarta a possibilidade, mas enfatiza que a existência de convênios com outros órgãos e espaços ociosos são fatores frequentemente considerados.

Indagada sobre os tipos de convênios existentes no programa educacional das Classes Descentralizadas a professora esclarece que as denominações "Classes Descentralizadas Projeto de Expansão Ext/ETEC EE"; e "Classes Descentralizadas Projeto de Expansão Ext/ETEC CEU" referem-se aos convênios com a Secretaria Estadual da Educação e com a Prefeitura do Município de São Paulo, respectivamente, mas não possui conhecimentos acerca da denominação "Classes Descentralizadas Convênio CPS". No entanto, prontamente se oferece para certificar esta questão e argumenta que quando recebe a classe, os documentos já foram expedidos pelo setor de convênios do CEETEPS.

Quando questionada acerca dos planos de expansão da educação profissional que aparecem nos convênios a entrevistada esclareceu que havia classes descentralizadas que não fizeram parte destes programas de expansão, pois surgiram antes deles, mas não especificou quando isso ocorreu.

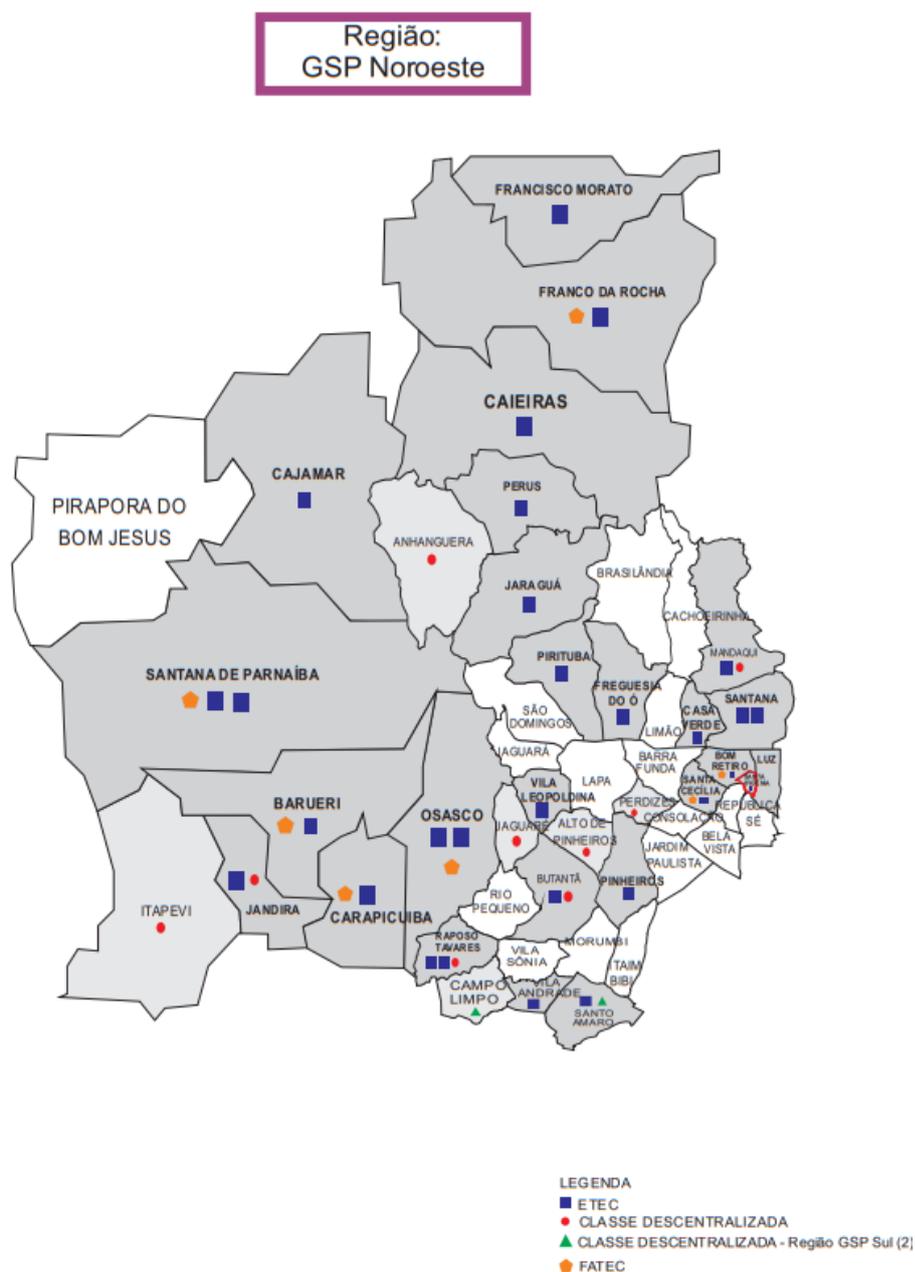
Por fim, a entrevistada conclui a entrevista reforçando a importância do programa para o atendimento da população, uma vez que não há possibilidade da implantação de unidades autônomas na quantidade necessária para suprir demandas. Além disso novamente reforçou a importância do uso de espaços ociosos e a otimização de recursos públicos. Citou ainda as parcerias com outras instituições da esfera municipal, enfatizando inclusive, que a ETEC consegue utilizar prédios inteiros da prefeitura, uma vez que os Centros Educacionais Unificados da Prefeitura de São Paulo oferecem ensino apenas nos períodos matutinos e vespertinos. Enfatizou ainda que o Governo do Estado de São Paulo cumpriu sua missão e que a supervisão tem a premissa de colaborar, orientar e atuar para que o regimento da instituição seja cumprido e que haja sucesso escolar para unidade e a classe descentralizada sob sua tutela.

3.4.2. Supervisão Pedagógica Regional São Paulo Noroeste

O Grupo de Supervisão Regional Grande São Paulo Noroeste acompanha unidades escolares, localizadas em 10 municípios e 30.631 alunos matriculados, sendo 14.693 pertencentes ao eixo tecnológico de Gestão e Negócios. Fazem parte deste Grupo de

supervisão 30 ETEC's e 11 Classes Descentralizadas (MAIA, 2019). A figura 2 apresenta a distribuição de escolas e Classes Descentralizadas nesta regional.

Figura 2 - Mapa com a distribuição de Escolas Técnicas Estaduais, Faculdades de Tecnologia e Classes Descentralizadas sob responsabilidade do Grupo de Supervisão Pedagógica Grande São Paulo Noroeste



(CEETEPS, 2020)

A entrevista com a supervisora ocorreu no dia 30/01/2020 e sua transcrição está registrada no apêndice B. As experiências narradas pela supervisora ofereceram

importantes informações referentes ao acompanhamento e desenvolvimento do programa de classes descentralizadas. A supervisora responsável pela Regional Grande São Paulo Noroeste iniciou sua atuação no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza no ano de 1998 na ETEC de Ilha Solteira. Iniciou como professora e passou pela coordenação nas áreas de tecnologia e turismo, permaneceu até o ano de 2008.

No ano de 2009 recebeu o convite para ser Coordenadora Pedagógica na ETEC de Bebedouro e atuou na função por um ano. Em 2010 recebeu o convite do CEETEPS para vir para São Paulo dirigir a ETEC Paulistano, que estava em fase de implantação e ficou no cargo por dois anos. Estando qualificada para o cargo de supervisão recebeu o convite em 2012 e ingressou como responsável por esta regional.

Quando questionada sobre a implantação de Classes Descentralizadas, ela esclareceu que este processo é administrado pelo Coordenador de Ensino Médio e Técnico do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, professor Almério Melquiades de Araújo. De acordo com a entrevistada a Classe Descentralizada é implantada por uma ETEC autônoma, denominada “sede”. Desta forma, a tendência é que a CETEC, ao definir o local da classe selecione a ETEC mais próxima para a nomeação de ETEC sede. Foi ressaltado ainda que toda classe possui um coordenador e que todos os trâmites administrativos e burocráticos são de responsabilidade da sede.

A supervisora também explicou como se dá o processo de acompanhamento e salientou que o processo é semelhante ao realizado em ETEC's autônomas. Destacou a realização de visitas na classe no período de funcionamento, além de outras formas de apoio, tais como o acesso às informações do sistema acadêmico das unidades, orientação a coordenadores, orientadores e diretores de unidade para que estes atendam aos alunos de Classes Descentralizadas da mesma forma que atendem aos alunos de unidade autônoma, uma vez que em sua opinião, as classes têm por função atender a “questões geográficas”. Demonstrou a importância do papel da supervisão no acompanhamento do registro das aulas, da aplicação dos instrumentos adequados de avaliação e do cumprimento das diretrizes previstas nos planos de curso e planos de trabalho docente. Apresentou o excesso de faltas dos alunos como uma grande preocupação e afirmou que dentre os principais motivos estão as questões de deslocamento e necessidades relacionadas às demandas de trabalho desses alunos. Deste modo fica evidenciado uma preocupação com a evasão escolar.

Quando perguntada se há uma tendência ao excesso de faltas e maior evasão em Classes Descentralizadas do que em ETEC's, a resposta indicou que as classes não

necessariamente estão localizadas em lugares mais carentes ou com uma maior necessidade de escolas naquela região. A supervisora destacou que há classes em regiões com estrutura de transporte adequada e com baixa evasão. Tal resposta indica que a ociosidade do espaço público é tão ou mais determinante para a escolha da unidade descentralizada do que a localização ou demanda de atendimento local.

Quanto a incidência de Classes Descentralizadas convertidas em ETEC's, a supervisora informou não ter um indicador, mas orientou que o Coordenador de Ensino Médio e Técnico do CEETEPS é a pessoa mais apropriada para responder essa questão. Entretanto disse que em sua regional essa ocorrência tem baixa incidência, tendo atualmente uma Classe com grandes possibilidades de virar ETEC, visto que o CEETEPS e a Prefeitura demonstram interesse nesse processo.

A supervisora ainda ressaltou que há uma ETEC em Guarulhos que já foi Classe Descentralizada e que, no ano de 2020, há um grande número de escolas estaduais que estão sendo utilizadas como parceiras do CEETEPS por meio do programa Novotec Integrado – programa de expansão de ensino técnico integrado ao ensino médio ofertado em escolas estaduais: Neste programa o CEETEPS oferece as aulas referentes ao ensino técnico e a Secretaria Estadual da Educação fica responsável pelas aulas da Base Nacional Comum.

Segundo a entrevistada o programa Novotec Integrado possui como principal diferença a oferta de cursos técnicos na forma integrada ao ensino médio, sendo a atuação de docentes dividida entre CEETEPS e Secretaria Estadual da Educação, enquanto o programa de Classes Descentralizadas, objeto de estudo desta pesquisa concentram-se prioritariamente na oferta de cursos técnicos nas formas concomitante e subsequentes no período noturno. Em ambos casos há como estratégia o uso de espaços ociosos em prédios de instituições parceiras.

A entrevista também abordou a prevalência do eixo de Gestão e Negócios na oferta de cursos em Classes Descentralizadas e a Supervisora apresentou como justificativa a abrangência do mercado de trabalho para as habilitações deste eixo, visto que segundo a entrevistada, o número de áreas que absorvem estes profissionais é muito relevante. Outro fator apontado pela supervisora é a questão estrutural, uma vez que os laboratórios e as instalações destas habilitações são menos complexas e custosas. Outro ponto levantado é que há grande oferta de docentes nesta área, embora ressalte que haja a possibilidade de oferta de cursos em classes referentes a outros eixos.

As tipologias de Classes Descentralizadas também foram questionadas durante a entrevista e segundo a supervisora cada um dos tipos possui algumas particularidades previstas no convênio firmado e exigido pelos atores envolvidos. Ela destaca que cada tipo de classe se refere ao parceiro envolvido, sendo a Prefeitura da Cidade de São Paulo, Secretaria Estadual da Educação e o tipo denominado “Convênio CPS” parte de demandas específicas emanadas, na maioria das vezes, por Prefeitos, Vereadores, Deputados em municípios diversos. Há também outras possibilidades de parceria com outras entidades, tais como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) que possui uma ETEC instalada em seu prédio e o mesmo ocorre com a Fundação SEAD, parceira na abertura da ETEC Cepam. Embora não sejam necessariamente Classes Descentralizadas ilustram as possibilidades de articulação entre diferentes instituições para a oferta de Educação Profissional no Estado. A supervisora também citou um exemplo de classe que funcionou na cidade de Tatuí, dentro de um conservatório musical. Na ocasião, a classe foi designada como extensão da ETEC de Artes, localizada em São Paulo, uma vez que esta possuía estrutura técnica e pedagógica para acompanhar os trabalhos daquela Classe Descentralizada.

Por fim, a entrevistada disse acreditar que o programa educacional de Classes Descentralizadas é uma solução “rápida, prática e de baixo custo” para a oferta dos serviços do CEETEPS em regiões mais afastadas, uma vez que a instituição é uma referência no Estado e no país e, principalmente, que também haja demandas por esta modalidade de ensino nestas regiões. Enfatizou várias vezes que o programa é uma forma de alcance da educação profissional de baixo custo.

3.5. Aspectos gerais apreendidos sobre o Programa das Classes Descentralizadas a partir das entrevistas

Os relatos das supervisoras de ensino esclareceram muitos pontos que foram levantados na pesquisa documental e bibliográfica, tais como forneceram explicações para o crescimento do programa educacional, os motivos para concentração no eixo tecnológico de Gestão e Negócios, bem como os fatores considerados para a escolha do local em que a classe será instalada e as possibilidades de conversão de classes em unidades autônomas.

Há grande preocupação quanto ao uso de espaços ociosos e a oferta se dá com base em demandas mercadológicas de uma sociedade fortemente influenciada por princípios neoliberais, associando sempre às questões orçamentárias. Outros pontos importantes são

a centralização do processo decisório na escolha de quais regiões serão atendidas pelo programa e a disposição do CEETEPS de articular parcerias com outras instituições públicas do segmento educacional.

Nas falas das entrevistadas o CEETEPS aparece como agente protagonista responsável por viabilizar os objetivos na esfera pública, com destaque a necessidade de atender demandas específicas e regionais dos arranjos locais em que se faz a oferta de vagas. Ficou evidente que o segmento de parcerias do CEETEPS é fundamental para estabelecer relações com outras instituições educacionais. Este é percebido como aspecto importante da sua responsabilidade social, do seu esforço em termos de expansão da oferta educativa, mas de amplitude da sua atuação no Estado de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EP é um segmento com grande potencial de transformar realidades do ponto de vista econômico e social. Até por essa questão tem ocupado, sobretudo a partir dos anos 2000, um importante espaço no cenário político brasileiro e está no centro de discussões e movimentos políticos de diversos segmentos. Sendo assim, torna-se muito relevante refletir sobre os objetivos, finalidades e o desenvolvimento da EP a partir de políticas, programas e projetos educacionais nesse âmbito.

O cenário em que ocorre a expansão da oferta de vagas para instituições públicas de EP é repleto de complexidades mostrando a elaboração de políticas educacionais em diálogo com movimentos sociais e seus interessados, num fluxo de ações, normatizações e estratégias institucionais. Nesse cenário os objetivos da educação precisam ser constantemente repensados e negociados por seus diferentes atores e segmentos envolvidos.

O fato é que os reflexos de políticas e ações unilaterais e arbitrarias podem enfraquecer a potencialidade formativa e emancipatória da educação, sendo a sua atuação e interferência limitada quanto à capacidade de transformar positivamente a realidade dos indivíduos e coletividades. As políticas e ações do Estado interferem de forma drástica no universo escolar podendo inclusive se tornar entraves rígidos para a emancipação dos discentes, docentes e demais segmentos sociais envolvidos.

Os autores apresentados e discutidos ao longo desse estudo trouxeram aspectos importantes sobre as características e a dinâmica existente na instituição escolar que não estão dissociados das políticas educacionais mais amplas.

Sendo espaço de contradições, interesses em confronto, negociação, reações e resistência, é função da escola oportunizar momentos de construção coletiva e individual por meio das interações sociais, para que o indivíduo desenvolva novos olhares, entenda a realidade do outro e seja capaz de intervir no meio em que está inserido, potencializando as oportunidades de desenvolvimento da autonomia, ainda que relativa (SACRISTÁN E GÓMEZ 1998).

Os impactos da globalização e dos avanços tecnológicos trazem grandes desafios para a formação profissional, sobretudo quando analisado o contexto social e educacional brasileiro marcado por grandes desigualdades. Diante e de um processo de expansão de oferta de vagas no estado de São Paulo, que contém o maior número de alunos matriculados em formação técnica, são observados indicadores sociais preocupantes que necessitam de atenção, como por

exemplo a quantidade de pessoas desempregadas e a falta de interesse de parcela significativa dos jovens quanto ao estudo e ao trabalho.

A agenda da EP e da expansão vem acompanhada de demandas reais evidenciadas nas pesquisas que apontam o desemprego e a importância da profissionalização. O CEETEPS se apresenta como principal ator da implantação deste programa, combinando sua atuação com outros agentes como a Secretaria Estadual da Educação e as Secretarias Municipais, tal como observado no ciclo da política apresentado na pesquisa bibliográfica por Lotta (2015).

Perante a amplitude dos desafios relacionados à EP em sua função estratégica para o desenvolvimento social e econômico, a pesquisa apresentou e discutiu um programa educacional que possui proporção significativa na oferta de vagas de Educação Profissional no Estado de São Paulo. O Programa das Classes Descentralizadas tem se revelado como um importante objeto de estudo na tentativa de compreender os desafios, os avanços e os impasses do processo de expansão da EP no Estado de São Paulo, em que encontramos o protagonismo do CEETEPS.

A expansão das redes públicas de EP a partir dos anos 2000 é uma demanda que resultou de vários movimentos políticos motivados, prioritariamente, por fatores financeiros em detrimento de outras perspectivas voltadas ao desenvolvimento social mais amplo. É nesse cenário complexo que proliferaram as classes descentralizadas no CEETEPS. Inicialmente surgido nos anos 1980, o programa das Classes Descentralizadas ganhou espaço no Estado de São Paulo e se mostrou um consistente e continuado projeto, ganhando novos formatos conforme as demandas de cada momento e localidade. É o que se busca mostrar com a tipologia das classes descentralizadas e os arranjos locais e institucionais que elas revelam como importantes estratégias de extensão das unidades do CEETEPS e expansão da oferta educativa em EP.

A análise dos números dessa expansão sugere amplo potencial de atendimento a regiões do Estado de São Paulo com ausência de escolas técnicas. O levantamento realizado permitiu a observação da amplitude do programa objeto de estudo desta pesquisa e de tendências na oferta de vagas, como a concentração expressiva no eixo tecnológico de Gestão e Negócios, que dentre os treze eixos previstos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, é o que possui como exigência estruturas menos custosas que os demais. Tal fato ficou evidente tanto na análise dos dados extraídos por meio de pesquisa documental, quanto nos discursos das supervisoras entrevistadas, que apontaram os fatores estruturais e financeiros como preponderantes para a escolha das habilitações técnicas implantadas nas Classes Descentralizadas. Este aspecto

resgata pontos observados na pesquisa bibliográfica que demonstram a visão neoliberal no planejamento e desenvolvimento de políticas para a educação.

Foi observado ao longo da pesquisa que além das questões financeiras e estruturais que motivam a expansão de Classes Descentralizadas, há também uma tendência de crescimento do setor de serviços e da aderência dos cursos do eixo de Gestão e Negócios para o ingresso do profissional neste segmento econômico. A entrevista com as supervisoras permitiu estabelecer relações com a análise de Laval e Dardot (2016) que mencionam as influências dos valores neoliberais que reduzem a função de instituições de ensino ao atendimento de demandas mercadológicas. Os conhecimentos em gestão e a capacidade de empreender que são valores importantes em uma sociedade neoliberal e ganharam espaço no processo de expansão por meio de Classes Descentralizadas.

A pesquisa evidenciou por meio dos números apresentados, das narrativas das entrevistadas e de documentos que o reconhecimento das formações voltadas à gestão e de sua capacidade de absorção nos mais diversos segmentos econômicos e sociais é fator primordial para justificar, inclusive a consolidação destas habilitações em Classes Descentralizadas por tantos anos.

Desse modo, cabe destacar a amplitude e a indissociabilidade da educação com questões políticas, sociais e econômicas, conforme ressaltam Libâneo, Oliveira e Toschi (2017) sendo estes fatores muito importantes para a formação integral do indivíduo, mas contraproducentes sob a ótica neoliberal que prega a eficiência e a racionalização e otimização de recursos.

A abordagem realizada foi capaz de demonstrar a complexidade dos diversos fatores envolvidos na oferta de vagas na EP por meio de Classes Descentralizadas. Buscou-se apresentar e discutir os desdobramentos sociais, políticos e econômicos envolvidos na concepção e implantação das Classes Descentralizadas, bem como seu impacto no segmento social que atende e relevância no processo de expansão da EP no Estado de São Paulo. O programa apresenta claramente as relações antagônicas de centralização e descentralização, bem como quantidade e qualidade presentes nos textos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2017) prevalecendo nos discursos dos entrevistados a necessidade de uso eficiente dos recursos públicos.

A pesquisa revelou que embora o programa preveja a oferta de vagas de ensino técnico em unidades descentralizadas, há centralização quando da escolha dos locais em que a oferta de cursos ocorrerá, bem como uma preocupação em racionalizar recursos públicos por meio do uso de espaços ociosos. Lotta (2015) esclarece que no ciclo das políticas públicas o poder decisório pode ser emanado de “cima”, quando os dirigentes e gestores das instituições que

direcionam a política e decidem os rumos das ações, ou de “baixo” quando as instâncias responsáveis pelo atendimento à população possuem voz no processo de implantação. A pesquisa deixou evidente que as demandas sociais espontâneas não são protagonistas quando da implantação do programa. Entretanto, a pesquisa de Arcanjo (2017) demonstra a importância dos burocratas de linha de frente na construção do programa e na criação de uma identidade que possui valor para a comunidade em que está inserida.

A oferta de cursos técnicos, ainda que em habilitações que não prevejam investimentos maciços em equipamentos custosos, deve ser acompanhada de estruturas adequadas e suficientes para a formação de profissionais capazes de responder as demandas existentes, sendo o programa educacional de classes descentralizadas, como sua normativa sugere, um instrumento para atender demandas específicas em caráter provisório. Dessa forma, o estudo em tela evidencia a necessidade de investimentos e crescimento na oferta de vagas por meio de unidades escolares convencionais, visto que o tempo sugere a maturidade de uma demanda em diversas regiões em que o programa de classes descentralizadas já atua há quase dez anos.

Esta dissertação teve como objeto de estudo um programa educacional pouco explorado em pesquisas científicas. O objeto de análise desta pesquisa encontra como dificuldade a inexistência de registros específicos no Censo Escolar do INEP. Assim, as lacunas existentes tornam-se ainda mais profundas, uma vez que não revelam claramente as vagas ofertadas por meio de unidades escolares e programas de caráter transitório que podem trazer a falsa impressão de que as demandas educacionais estão sendo plenamente atendidas.

Foi possível observar que o programa educacional em questão teve importante papel na capilarização da instituição, servindo para mostrar o potencial do CEETEPS de construir parcerias com outras instituições educacionais e expandir sua atuação em diversas regiões do estado. Conclui-se que o programa educacional é relevante e importante, mas seu êxito não isenta o Estado do investimento em ETEC's, uma vez que conforme apontado na pesquisa documental, 59% das unidades descentralizadas que iniciaram em 2009 ainda estão em funcionamento, o que demonstra a importância do pleno atendimento destas demandas.

Embora esta pesquisa não contemple o programa Novotec, em virtude do recorte temporal realizado para acompanhamento dos programas de expansão que vão até o ano de 2018, é possível que este programa seja parte de um processo de resignificação do programa de Classes Descentralizadas que combina as experiências das parcerias consolidadas com instituições como a Secretaria Estadual da Educação e agendas políticas adotadas pela atual gestão do Estado de São Paulo.

Ficam como recomendações de pesquisas futuras um estudo sobre o processo de expansão das Classes Descentralizadas com enfoque na construção de convênios com municípios e com base em demandas de cunho político e regional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. **Recentralizando a Federação?** Revista de Sociologia e Política, Curitiba, 24, p. 29-40, jun. 2005.
- ARCANJO, Claudio Roberto de Oliveira. **Projeto Educacional das Classes Descentralizadas no Atendimento à Formação de Demandas Específicas: Um Estudo sobre a Experiência do Centro Paula Souza.** 2017, 73f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) Unidade de Pós Graduação do Centro Paula Souza, São Paulo. 2017.
- BAUMAN, Z. MAURO, E. **Babel: entre a incerteza e a esperança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- BROTI, M. P. **O Ensino Superior no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: Sujeitos, Experiências e Currículo (1969 – 1976).** São Paulo: Max Limonad, 2014;
- BRYAN. N. A. P. **Educação Processo de Trabalho e Desenvolvimento Econômico: Contribuição ao estudo das origens e desenvolvimento da formação profissional no Brasil.** Campinas: Alínea, 2008;
- CASTELLS, M. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura.** Volume I – A Sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra, 2011;
- CAVALCANTI, S; LOTTA, G. S; PIRES, R. R. C. **Contribuições dos Estudos Sobre Burocracia de Nível de Rua.** In: PIRES, R.; LOTTA, G.; OLIVEIRA, V. E. Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas. Brasília: Ipea, 2018. cap. 9.
- CEE. Conselho Estadual da Educação do Estado de São Paulo. **Busca por assunto.** <http://www.ceesp.sp.gov.br/busca_por_assunto> acesso em 22/06/2019.
- _____. **Deliberação CEE Nº6/99.** Normas para autorização e instalação de classes descentralizadas no sistema de ensino do estado de São Paulo. 29 de set. 1999.
- _____. **Parecer CEE 55/1994.** Autorização de instalação e funcionamento de classe descentralizada nos termos da Deliberação CEE Nº 6/99. 09 de fev. 1994.
- _____. **Parecer CEE 382/2005.** Autorização de instalação e funcionamento de classe descentralizada nos termos da Deliberação CEE Nº 6/99. 09 de nov. 2005.
- _____. **Parecer CEE 80/2017.** Autorização de instalação e funcionamento de classe descentralizada nos termos da Deliberação CEE Nº 6/99. 22 de fev.2017.
- CEETEPS. Centro Paula Souza. **Sobre o Centro Paula Souza.** Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>>. Acesso em: 26 fev. 2020.
- _____. **Convênio de Cooperação Técnico Educacional 015/2013.** CEETEPS, 2013.

Disponível em: http://www.portal.cps.sp.gov.br/cetec/geslinf/convenios/conv_see.pdf Acesso em: 26 fev.2020.

_____ **Modelo de Convênio de Cooperação Técnico Educacional**. CEETEPS, 2013. Disponível em: http://www.portal.cps.sp.gov.br/cetec/geslinf/convenios/conv_mun.pdf Acesso em 26 fev. 2020.

_____ **Termo de Cooperação Técnico-Educacional 021/2011**. CEETEPS. 2011. Disponível em: http://www.portal.cps.sp.gov.br/cetec/geslinf/convenios/conv_sme.pdf Disponível em: 26 fev. 2020.

_____ **Banco de Dados CETEC**. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br>. Acesso em: 19 set. 2019.

_____ **Projeto Piloto de Regionalização - Centro Paula Souza**. Disponível em: <https://ppilotocps.com.br/site/landpage/index.php#page-top>. Acesso em 26 fev. 2020.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: A disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan/abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=smci_arttext&pid=S1413-24782012000100002. Acesso em: 19 jun.2016

COTTA, T. C. **Metodologias de Avaliação de Programas e Projetos Sociais**: Análise de Resultados e de Impacto. Revista do Serviço Público. Brasília, Ano 49, n 2, Abr-Jun 1998;

COUTINHO, E. H. L. **Políticas Públicas para a Educação Profissional**: Um Estudo de Caso dos Egressos do CEFET – MG. nr. 217. Dissertação (Doutorado em Ciências Sociais) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016;

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal: Boitempo, São Paulo, 2016.

FIALA, Diane Andreia de Souza. **A Política De Expansão Da Educação Profissional Tecnológica De Graduação Pública No Estado De São Paulo (2000-2007)**. 2016, 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016.

FUNDHAS, Fundação Hélio Augusto de Souza. **Quem Somos**. Disponível em: <https://fundhas.org.br/v01/quem-somos/> acesso em 23 set.2019.

FOUCAULT, M. **O Nascimento da Biopolítica**. Trad. Eduardo Brandão. Martins Fontes: São Paulo, 2008.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional Por Amostra em Domicílios (PNAD) Síntese de Indicadores 2015**. Rio de Janeiro: 2016. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>

_____ **Censo Demográfico 2010: Educação e Deslocamento – Tabelas.** Rio de Janeiro, 2011. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9753&t=resultados> Acesso em 26 ago.2019.

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

_____ **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=19757&t=downloads> Acesso em 29 ago.2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2017.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

_____ **Censo Escolar 2018.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

LASTRES, H. M. M. **Chaves para o Terceiro Milênio na Era do Conhecimento,** In: LASTRES, H. M. M. (Org.). Informação e Globalização na Era do Conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

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

LEHER, R. **Da Ideologia do Desenvolvimento à ideologia da globalização: A Educação como Estratégia do Banco Mundial.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização.** Capítulo I – Elementos para uma análise crítico-compreensiva das políticas educacionais: aspectos sociopolíticos e históricos. São Paulo: Cortez, 2017;

LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua.** Dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Brasília: Enap, 2019.

LOTTA, G. S. **Burocracia e implementação de políticas de saúde: os agentes comunitários na Estratégia Saúde da Família.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2015. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=0LZHDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false Acesso em 29.12.2019.

MAIA, Luís Carlos Zanirato; **Mapeamento das Unidades do Centro Paula Souza 2019 – 2o Semestre; CEETEPS,** 2019; 399 páginas.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e Cenários ao Longo da História.** Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

- MEC, Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- NERI, M. C. (Coord). **Motivos da Evasão Escolar**. FGV/IBRE Rio de Janeiro: 2009. Disponível em: http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3-Pesq_MotivacoesEscolares_sumario_principal_anexo-Andre_FIM.pdf.
- OLIVEIRA, A. **Burocratas da linha de frente: executores e fazedores das políticas públicas**. Rev. Adm. Pública: Rio de Janeiro 46(6) nov./dez. 2012.
- OLIVEIRA, D. A. **Política Educacional nos Anos 1990: Educação Básica e empregabilidade**, In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas Públicas & Educação Básica**, São Paulo: Xamã, 2001.
- SACILOTTO, José Vitório. **A educação profissional na agenda de políticas públicas de Educação no Estado de São Paulo e a expansão do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**. 2016, 312 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016.
- SACRISTÁN, J G; A. I. P. G. **Compreender para Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. **Educar e conviver na cultura global: As exigências da cidadania**. São Paulo: Artmed, 2002;
- SAMPIERE, R. H; COLLADO, C. F; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SÃO PAULO. **Plano Estadual de Educação de São Paulo**. Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016.
- SCHWARTZMAN, Simon, HELENA BOMENY, Maria Bousquet, COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 2ed. São Paulo: Ed Universidade de São Paulo e Paz e Terra, 2000.
- SCHWAB, K. **A Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.
- SEADE, **Sistema Estadual de Análise de Dados**. Tabelas PIB Anual 2002 – 2016. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/pib-anual/> Acesso em: 29 ago. 2019.
- _____. **Taxa de desemprego em relativa estabilidade**. Pesquisa de Emprego e Desemprego. Jan. 2019. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analiseped/2019/201901pedsao.pdf> Acesso em: 31 ago. 2019.

_____. **Divisão Regional do Estado de São Paulo: Evolução histórica 1967 – 2018**

Disponível [http://www.imp.seade.gov.br/home/wp-](http://www.imp.seade.gov.br/home/wp-content/uploads/2019/02/historico_legislacao_regionalizacoes_SP.pdf)

[content/uploads/2019/02/historico_legislacao_regionalizacoes_SP.pdf](http://www.imp.seade.gov.br/home/wp-content/uploads/2019/02/historico_legislacao_regionalizacoes_SP.pdf) Acesso em: 26 set. 2019.

SIMÕES, C. A. **Ensino médio de qualidade para todos: indicadores e desafios.** In:

REGATTIERI, M; CASTRO, J.M.(Orgs). **Ensino Médio e Educação Profissional: Desafios e Integração.** Brasília: UNESCO, 2009.

STUTZ, Beatriz Lemos; LUCENA, Carlos Alberto. **Educação Profissional e os Ideais**

Liberais Presentes no Pensamento Educacional Brasileiro. Revista HISTEDBR On-line.

Campinas, n.38, p. 139-149, jun.2010. Disponível em:

<https://doaj.org/article/4a794683b44042808ffaef383b63fa00>. Acesso em 29.12.2019.

VIEIRA, M.M; VIEIRA, J. A. **Produção de Conhecimentos na Educação Profissional.**

HOLOS, Ano 30, Vol. 02 p.24-36. Natal. 2014. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1994>. Acesso em 29.12.2019.

APÊNDICES

Apêndice A - Entrevista Supervisor 1 – Supervisão Pedagógica Regional – Grande São Paulo Leste, em 28/01/2020 às 15h00, nas dependências da ETEC Martin Luther King localizada à Rua Apucarana, 815 – Tatuapé – São Paulo/SP.

Daniel Capella Pereira: Relate brevemente sobre sua trajetória profissional no Centro Paula Souza até chegar à supervisão.

Supervisor 1: Minha trajetória começou antes do Centro Paula Souza. Eu trabalhava em uma multinacional, sou formada em ciências contábeis. Eu já ministrava cursos nessa multinacional, que era uma multinacional que tinha “n” filiais no Brasil todo. E eu iniciei no Centro Paula Souza dando treinamentos ou cursos de frente de trabalho, que eram parcerias, no ano de 2000 com a Prefeitura. Eram cursos rápidos para auxiliar contábil. Nesses cursos eu acabei tendo contato com a ETEC e passei dois anos dando esse treinamento. Quando em 2004 a ETEC Aprígio Gonzaga abriu a primeira ETEC de Expansão, que foi inicialmente uma Classe Descentralizada, depois virou ETEC, a ETEC de Guaianazes hoje. Aí eu prestei concurso, porque as vagas eram poucas, no ano de 2000. Então eu prestei concurso em Guaianazes, passei no concurso do processo seletivo e comecei a ministrar aulas como professor indeterminado, você sabe como funciona... Aí depois disso fiquei em Guaianazes seis meses só como professora, assumi a coordenação de curso, fiquei na coordenação de curso por um ano, fui convidada para a Diretoria de Serviços da mesma ETEC de Guaianazes em 2005. E de 2005 a 2009 fiquei na Diretora de Serviços, como Diretora de Departamento de “RH”, aí a ETEC de Guaianazes implantou a ETEC de Cidade Tiradentes. Inicialmente como Classe Descentralizada e aí eu fui convidada a implantar a ETEC de Guaianazes de Cidade Tiradentes e eu passei a ficar na Direção de lá. Então eu assumi a Direção da Cidade Tiradentes em 2009 e saí em 2013, finalzinho, início de 2014 para a Supervisão escolar e desde 2014 estou até agora, seis anos já, na supervisão. Então, dá uma média de cinco, seis anos em cada função.

Daniel Capella Pereira: Então você foi acompanhando todo o processo: sala de aula, coordenação de curso, diretoria de serviços, direção de escola e supervisão.

Supervisor 1: É bem assim... aumentando mesmo... é um olhar diferente... várias percepções.

Daniel Capella Pereira: Qual é a sua experiência com o processo de implantação de Classes Descentralizadas na Supervisão Regional em que atua?

Supervisor 1: Quando eu passei... você se refere a experiência já como supervisora? Quando eu passei para a Supervisão em novembro de 2013, já quase em 2014, as Classes Descentralizadas desta regional já estavam implantadas. O meu trabalho foi conhecer as Classes Descentralizadas e verificar como elas estavam procedendo, processo mesmo, tanto pedagógico como administrativo. De que forma cada direção da unidade escolar, cada direção de ETEC... como conduzia as classes descentralizadas. Porque os direcionamentos vêm da ETEC e são da ETEC. Entretanto, embora uma questão... como vou dizer... organizacional... e pedagógica também, não só organizacional mas a gente percebe que a localização das classes

descentralizadas eram em bairros que realmente necessitavam de escolas e tem classes descentralizadas nossas... se você olhar a demanda, não sei se você já chegou a fazer um levantamento de demanda...

Daniel Capella Pereira: Não...

Supervisor 1: Eu acho que é muito interessante, você vê classes descentralizadas... depois eu te mostro um site que você pode verificar as demandas. As classes descentralizadas... elas têm... não tem uma procura... vou te dar um exemplo daqui onde nós estamos na ETEC Luther King, que não é, não tem uma procura de quinze, vinte candidatos por vaga, ou que seja dez... ou nove. Por quê? Porque ela não é uma localização propriamente dita, fácil. Porque ela está lá na periferia mesmo. Existem classes descentralizadas que não estão em periferia. Existem, mas não é a maioria. Ela tá por exemplo num lugar aonde realmente aquele bairro é populoso, muitas vezes, atende aquela população que está lá e tem interesse em curso técnico. E realmente as demandas são normalmente de dois candidatos por vaga ou três. As vezes chega a um por vaga, mas são muito poucas, a maioria realmente atende a população local. Isso é interessante porque é o curso técnico chegando onde tem que chegar, a todos, na verdade. É nesse sentido que eu enxerguei e eu acompanhei... na verdade eu fiz o acompanhamento, não cheguei a implantar nenhuma. Eu só fiz o acompanhamento, quando cheguei todas já estavam aqui.

Daniel Capella Pereira: *Desde sua posse como supervisora não veio nenhum pedido ou nenhuma solicitação de abertura?*

Supervisor 1: Não, não veio. É que eu entrei, vamos dizer no início de 2014, pelo menos na minha regional não teve.

Daniel Capella Pereira: *Quando a gente acompanha o crescimento (das classes descentralizadas) ... tem um crescimento de matrículas, mas assim, matrícula pode ser a abertura de mais cursos na mesma classe implantada?*

Supervisor 1: Exatamente.

Daniel Capella Pereira: *E esses levantamentos feitos é... ou melhor, a definição do local onde vai haver essa classe descentralizada, quem determina a abertura dessa classe? Vem um direcionamento de um setor estratégico do Centro Paula Souza, há alguma mobilização popular nas regiões?*

Supervisor 1: É, pode acontecer de haver uma mobilização, mas em geral existe... quando vai abrir uma classe descentralizada, existe um convênio. E esse convênio normalmente se... atendendo ao convênio tem de ser em um local onde tenha disponibilidade, a escola tenha disponibilidade ou os "CEUs" (Centros Educacionais Unificados da Prefeitura Municipal de São Paulo), porque ou é Escola Estadual, da Rede Estadual de Ensino ou nos Centros Educacionais, que são os "CEUs" da Prefeitura, então nós temos convênio com os dois. Então tem que ter ociosidade, as salas tem que ter ociosidade. Então tem que ter toda uma estrutura. Os laboratórios o Centro Paula Souza disponibiliza. Apenas laboratórios de informática, porque por estarmos num prédio que não é nosso não tem condições de montar um laboratório, por exemplo, de mecânica. Não conseguimos! Ou um laboratório de química,

porque a gente vai depender de muitos equipamentos que vão ficar lá ou de uma estrutura física, realmente que eles teriam que providenciar, porque nós não podemos mexer na estrutura... na infraestrutura deles. Nós podemos contribuir com equipamentos, então eles tendo o espaço físico que normalmente é só sala de aula a gente entra com os computadores. Então normalmente são cursos da área de gestão, que exigem apenas laboratórios de informática ou um laboratório de gestão que é simples, que fica mais fácil, você consegue mais rápido. Porque depende de orçamento e outras coisas. Então existe realmente um estudo para ver aonde tem ociosidade, porque a gente também depende de ter ociosidade, se a Rede Estadual está usando o prédio no período noturno não tem como a gente falar, "saíam para a gente ficar", isso não existe, o prédio é deles. A classe descentralizada veio também pra cumprir um papel na educação, mas utilizando os espaços ociosos. Se eu tenho um prédio, o espaço ocioso e ele tá lá a noite, por que não fazer uma parceria e nós usarmos essa estrutura com os nossos professores? Com o nosso *know-how* pra dar o curso profissional? Então é nesse sentido a parceria para ocupar e oferecer curso técnico, é nesse sentido.

Daniel Capella Pereira: Nós que fazemos a pesquisa temos uma visão... Eu coloquei essa pergunta para que a professora dissesse mais "do seu lado da mesa" Qual é o papel da Supervisão Educacional na implantação do programa de Classes Descentralizadas, isso a professora já respondeu, de certa forma, e quais são os instrumentos de avaliação e acompanhamento do programa?

Supervisor 1: O papel da supervisão é acompanhar... da minha, especificamente, é acompanhar os procedimentos pedagógicos pra que o curso que está registrado no Ministério da Educação, seja cumprido na íntegra, tá? Então nós garantimos, junto com o diretor da escola, obviamente, sempre junto com ele, que o curso está sendo ministrado na sua íntegra e cumprindo todas as diretrizes do Centro Paula Souza. Cumprindo o Regimento Comum das ETEC's e os planos de curso, em geral pedagogicamente. Como fazemos isso? Nós consultamos o sistema acadêmico, nós fazemos visitas periódicas, nós fazemos reuniões com os coordenadores de curso, reuniões com os pedagógicos e orientadores educacionais. Sempre orientando e a partir de uma amostragem, fazemos levantamento de dados e apresentamos pra eles e conversamos, refletimos, damos... fazemos reuniões sempre no sentido da melhoria e cumprimento das diretrizes. Essa é a questão pedagógica, agora a questão do convênio, também como te falei, no convênio cada um tem sua responsabilidade. Que instrumentos que a gente tem para ver se o convênio está sendo cumprido? Nós temos dentro da supervisão um instrumento chamado "Observatório Escolar". Que talvez você conheça, você é professor. E esse observatório escolar ele tem um bloco que chama "parcerias e convênios". Dentro desse bloco existem algumas questões que elas são evidenciadas por documentos. São conferidas presencialmente, porque a gente faz uma visita, verifica se aquelas questões que são legais, juridicamente falando... se estão sendo cumpridas. Obviamente, o observatório acontece uma vez ao ano, entretanto, o diretor da escola está orientado de qual quer irregularidade, ou qualquer conflito entrar em contato com a supervisão, a gente tenta mediar, ou então verificar. Vou te dar um exemplo bem básico... quebrou o ventilador da sala, nesse calor... vão começar as aulas... quem vai fazer a manutenção? Então é uma coisa do diretor de ETEC sentar com o diretor da EE e vamos definir quem. Eu posso, não posso... porque nossos alunos também usam. Então eles podem definir de comum acordo, por reuniões registradas em ata quem vai ficar responsável pelo

quê. Então é realmente uma parceria, um ajudando o outro. E a supervisão é sempre chamada dentro do convênio quando há um conflito, que em geral não há. Poucas vezes eu tive que ir resolver algum conflito, em geral a parceria é muito boa. Não sei se você já visitou alguma classe, acredito que sim, elas têm diferentes estruturas, diferentes organizações, porque nós estamos lá, a gente tem que seguir a organização deles. Horário de abertura, horário de fechamento do prédio. Nós temos por exemplo, quando é classe descentralizada que acontece com a Prefeitura, no convênio da Prefeitura que é dentro dos “CEUs” é bem diferente porque é aberto ao público. Então é outra estrutura, é bem diferente, ele tem outro regimento, mas isso não é problema. Quem está lá é o coordenador, pois toda classe descentralizada tem um coordenador de classe descentralizada - que é a pessoa responsável entre aspas pelo prédio - não pelo prédio físico, mas pelo acontecimento, pelo cumprimento das diretrizes do centro naquele horário.

Daniel Capella Pereira: *Considerando as experiências na regional em que atua, qual é a incidência de Classes Descentralizadas que se tornaram Escolas Técnicas Estaduais convencionais (ETEC's)? Porque a Sra. comentou alguns fatos, algumas escolas que começaram como classes... Vocês chegaram a fazer algum tipo de levantamento de quantas unidades acabaram “virando” ETEC's, isso é muito comum?*

Supervisor 1: Eu não tenho levantamento fora da minha experiência. Quando eu comecei na Supervisão todas eram classes descentralizadas. Eu não sei te dizer se alguma... é... provavelmente sim, teria que fazer esse levantamento. As que eu tenho certeza porque eu vivi isso, foi como te falei a ETEC Cidade Tiradentes era uma classe descentralizada, São Matheus era uma classe descentralizada, mas ela fica como classe descentralizada já por prazo determinado, não é que ela... ela não tem a característica da classe descentralizada que a gente conhece assim... que é o período noturno de uma Escola Estadual, não, o prédio... é porque pra virar ETEC ela precisa de CNPJ, ela tem que ter toda a abertura, ela tem que ter alvará de funcionamento. Até que se consiga tudo isso, ela pode funcionar como uma classe descentralizada, porque ela vai ter uma turma iniciando, entendeu? Então é temporário, aí sim “vira” ETEC, mas ela já é criada com a intenção de virar uma ETEC. Não que seja o que você falou, eu tenho uma classe... aí ela era classe descentralizada só no período noturno e após isso o prédio... não. Porque o prédio não é nosso, é da Secretaria da Educação. Pode acontecer isso em algum momento? Até pode, mas não é da nossa alçada e normalmente a gente está em escolas que estão sendo utilizadas, eu acho que daí a probabilidade é muito pequena.

Daniel Capella Pereira: *De acordo com o levantamento de informações do Banco de Dados da CETEC, as Supervisões Regionais da Grande São Paulo possuem prevalência do eixo de Gestão e Negócios, sendo que 88,39% das classes descentralizadas em funcionamento pertencem a este eixo. Com base em sua experiência e percepção qual é a razão desta tendência?*

Supervisor 1: Isso, como eu já te falei, é por conta dos laboratórios...

Daniel Capella Pereira: *Então a estrutura é determinante para que se defina uma habilitação.*

Supervisor 1: Isso... em geral os cursos abertos, oferecidos são cursos na área de gestão e negócios.

Daniel Capella Pereira: *Então o que é determinante é a questão estrutural, por conta, principalmente, da impossibilidade de fazer grandes alterações nos prédios?*

Supervisor 1: é a questão da estrutura.

Daniel Capella Pereira: *O Banco de Dados da CETEC apresenta três nomenclaturas diferentes para identificar Classes Descentralizadas, são elas "Classes Descentralizadas Convênio CPS"; "Classes Descentralizadas Projeto de Expansão Ext/ETEC EE"; e "Classes Descentralizadas Projeto de Expansão Ext/ETEC CEU". Qual é a diferença entre esses tipos?*

Supervisor 1: essas duas últimas são aquilo que eu te falei, são convênios... esse "/EE" é isso? Nas Escolas Estaduais.

Daniel Capella Pereira: *Esse que aparece "Expansão CEU" é com a Prefeitura, Prefeitura do Município de São Paulo, é isso?*

Supervisor 1: Isso, que são os "CEUs" e "ETEC EE" com a Secretaria da Educação e essa primeira eu acho que eram aquelas anteriores, as primeiras classes descentralizadas, mas que não foi com a expansão... na verdade são escolas estaduais...são. Entretanto não foi uma expansão, porque existiam algumas classes descentralizadas, que agora eu não me lembro o número exato, a gente teria que verificar nessa data e aí houve uma... na parceria falaram vamos fazer uma expansão das classes descentralizadas, aí nós demos o nome de "expansão" porque a partir daquele momento haveriam novas, mas todas com Escola Estadual. E a outra com a prefeitura que utiliza o espaço dos "CEUs".

Daniel Capella Pereira: *As classes descentralizadas que estão em prefeituras de outros municípios que não da Capital são contempladas em qual convênio? Será que são os "Convênios CPS"?*

Supervisor 1: Não sei, a gente pode se certificar disso pra você, porque quando vem pra mim, já vem do setor de convênios, já fechado.

Daniel Capella Pereira: *Os convênios citam esses planos de expansão que a professora falou. Então haviam classes descentralizadas que não faziam parte de um programa de expansão. Elas foram implantadas por motivos diversos, alguma demanda específica e aí veio o plano de expansão utilizando as classes descentralizadas.*

Supervisor 1: Isso e depois com a Prefeitura e a Secretaria da Educação.

Daniel Capella Pereira: *A professora gostaria de fazer algum tipo de consideração final a respeito da entrevista, a respeito do tema das classes descentralizadas. Algo que seja importante destacar na pesquisa?*

Supervisor 1: Na verdade eu acho... eu penso que as classes são muito importantes. Porque onde nós não conseguimos montar uma ETEC inteira – manhã, tarde e noite – nós conseguimos usar o espaço que está ocioso no período noturno, que em geral é assim, pra gente atender a comunidade local e dá muito certo, dá muito certo. E por exemplo, outro fato que eu acho muito importante nas parcerias de classes descentralizadas com a prefeitura, nos “CEUs” porque o que a gente utiliza nos “CEUs”? O prédio, não sei se você sabe qual é a estrutura nos CEUs, nos centros unificados... É um campus onde ele tem um prédio de Gestão, do Gestor Geral e ele tem mais três prédios. Um pro CEI, para as criancinhas acho que até cinco anos para o maternal com jardim, então todo o mobiliário é pequenininho. Os “EMEI’s”, que é até a quarta série, que também tem mobiliário pequeno, um outro prédio. E um terceiro prédio com “EMEF”, que são turmas até o nono ano e oitava série, que são carteiras normais. Como a EMEF só trabalha durante o dia, a noite ninguém utiliza o prédio. Então a gente consegue utilizar na íntegra, todas as salas. Isso é muito importante, eu acho, porque você não tem o espaço ocioso e você oferece um ensino de qualidade lá. E se você pegar a localização igual eu te falei... olha onde estão os “CEUs”, acho que você deve ter mapeado, você falou que tem um mapa, não sei se o mapa é desse tipo de mapa... realmente você vê a localização é muito boa porque eles ficam em pontos realmente que uma ETEC está a quilômetros de distância dele, e ele é aluno da ETEC. Então eu entendo que isso é assim... a gente cumpre mesmo a missão que nos cabe enquanto educadores e o Governo do Estado cumpre a missão dele, eu acho que está certíssimo. Eu entendo que a classe descentralizada é muito importante e a gente... aqui na Supervisão pelo menos a gente tem a premissa de estar colaborando, orientando para que eles façam de acordo com o regimento para que tudo dê certo e tenham sucesso escolar para todos, tanto para os alunos, quanto para unidade escolar que é responsável por aquela classe, acho que é isso.

Daniel Capella Pereira: Agradecimentos quanto à disposição em ajudar prontamente com as valiosas contribuições da professora.

Apêndice B – Entrevista Supervisor 2 – Supervisão Educacional Regional – Grande São Paulo Noroeste, em 30/01/2020 às 9h00, nas dependências do campus Bom Retiro do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, localizado à Praça Coronel Fernando Prestes – Bom Retiro – São Paulo/SP

Daniel Capella Pereira: Relate brevemente sobre sua trajetória profissional no Centro Paula Souza até chegar à supervisão.

Supervisora 2: Eu iniciei minha carreira no Centro Paula Souza na ETEC de Ilha Solteira, em 1998. Então em 2018 eu completei 20 anos de instituição. Iniciei lá como professora, passei pelas coordenações de curso de ensino médio, de cursos na área de tecnologia, na área de turismo e permaneci lá até 2008. Aí em 2009, eu fui convidada para ser coordenadora pedagógica na ETEC de Bebedouro. Aí fui pra Bebedouro, trabalhei lá como Coordenadora Pedagógica durante um ano. Ao final de 2009, eu estando qualificada para a função de diretora de escola, fui convidada pelo Centro Paula Souza para vir para São Paulo, em 2010. O convite foi para implantar ETEC Paulistano, que funciona lá na zona norte, na região da Brasilândia. Aí implantei a escola, que na época ainda estava em construção. Fiquei na ETEC Paulistano como diretora por dois anos. Estando qualificada também para a função supervisora, participei da qualificação no começo de 2012 e fui convidada para assumir essa regional da grande São Paulo Noroeste e desde então estou como Supervisora Educacional dessa regional, que comporta atualmente trinta ETECs sedes e dez classes descentralizadas. Esse é o histórico.

Daniel Capella Pereira: Qual é a sua experiência com o processo de implantação de Classes Descentralizadas na Supervisão Regional em que atua?

Supervisora 2: Na verdade, o processo de implantação, a administração desse convênio das Classes Descentralizadas é realizada pelo Coordenador do Ensino Médio e Técnico, que é o professor Almério. Ele é o responsável por essa parceria, responsável por esse convênio, ele delega às supervisões regionais o acompanhamento dessas Classes Descentralizadas. A classe descentralizada a princípio, é implantada por uma ETEC sede. Então a tendência, o comum, é que a CETEC procure a ETEC sede mais próxima dessa Classe Descentralizada, que possa fazer esse processo de implantação. Então para lá vai ser designado um Coordenador de Classe Descentralizada, com uma quantidade de “HAE” (hora atividade específica), de horas atividade, normalmente cinco horas por dia, no total de semana vinte e cinco “HAEs”, para que ele trabalhe, na maioria das vezes, no período da noite, que é quando funciona a Classe Descentralizada. Então para lá é designado um Coordenador de Classe Descentralizada, sob a responsabilidade daquela ETEC sede, também chamada de ETEC mãe. Essa ETEC irá cuidar de toda documentação da Classe Descentralizada, vai encaminhar os professores para lá, vai implantar os cursos, vai fazer atribuição de aulas, caso seja necessário abrirá um processo seletivo, um concurso para as aulas específicas daquela classe, a ETEC sede vai providenciar. Cabe a Supervisão Educacional, do mesmo jeito que faz com a ETEC sede, acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem na Classe Descentralizada. Do mesmo jeito que faz na sede, faz na classe descentralizada. Efetua visitas regulares nas Classes Descentralizadas, à noite, no período de funcionamento delas também.

Qual é o papel da Supervisão Educacional na implantação do programa de Classes Descentralizadas, isso a professora já respondeu, de certa forma, e quais são os instrumentos de avaliação e acompanhamento do programa?

Supervisora 2: É mais no acompanhamento do que na própria implantação. No acompanhamento a gente dedica o mesmo trabalho que a gente dedica para uma ETEC sede. Nós orientamos, por exemplo, que o Coordenador Pedagógico, o Coordenador de Curso e o Orientador Educacional da ETEC sede, façam visitas regulares à Classe Descentralizada. Para deem a mesma assistência para os alunos que estão alocados lá... a mesma assistência dada para os alunos da ETEC sede. Na verdade, a questão da Classe Descentralizada é só uma questão geográfica. A gente organiza, agenda visitas regulares e a gente usa os mesmos instrumentos. Então, por exemplo, hoje a gente tem um sistema acadêmico, na maioria das nossas escolas, que é opcional, não obrigatório, mas a maioria das escolas na nossa regional usa: o "NSA". Então na Classe Descentralizada também é feita a chamada do mesmo jeito, os lançamentos no NSA. Os registros das aulas previstas e dadas, os registros das avaliações, dos critérios utilizados para avaliação e por meio do NSA a gente consegue, aqui da supervisão, fazer essa verificação. Se os "PTDs" (Planos de Trabalho Docente) que foram lançados lá. Se os Planos de Trabalho Docente estão de acordo com o plano de curso, se o que é registrado diariamente nas aulas está de acordo com o que foi registrado no plano de trabalho docente. A gente verifica por meio dos registros, se os professores estão usando os instrumentos de avaliação diversificados, a gente olha por meio desses registros, verifica se os critérios de avaliação são diversificados e se eles são adequados, é um instrumento. A gente analisa se tá sendo dada a oportunidade de recuperação para esses alunos, a gente acompanha a frequência desses alunos que, por motivos diversos e alheios à vontade da Classe Descentralizada e da sua equipe, infelizmente a gente tem um número muito grande de alunos que tem uma frequência baixa nos cursos, por "n" motivos. Por necessidades bem particulares, por problemas familiares. Classes Descentralizadas normalmente tem a questão da localização, da logística, do transporte. A maioria dos alunos trabalham muito longe, muito distante da Classe Descentralizada, então tem a questão de chegar um pouco atrasado, de precisar faltar por conta de turno no trabalho. Então a gente acompanha a frequência, a gente acompanha e orienta se o coordenador da classe descentralizada e se os professores estão acompanhando esses alunos de perto, para que eles não desistam do curso, se dá a oportunidade de avaliação sempre que necessário. Se proporciona outras maneiras do aluno recuperar essas aulas perdidas ou esses atrasos... Então assim, a mesma dedicação que a gente dá para ETEC sede, a gente dá para a Classe Descentralizada. A gente procura fazer visitas nas classes descentralizadas sempre nos horários de aula, para poder passar na sala de aula e conversar com os alunos. Saber se está tudo bem com o curso, se estão com muita dificuldade, se tem problema com professores, com ausência de professor. Em geral é isso.

Daniel Capella Pereira: Essa questão da baixa frequência, não sei se a professora possui algum dado ou relatório referente a isso... a professora percebe se a baixa frequência é mais acentuada em Classes Descentralizadas em comparação com ETEC's sede?

Supervisora 2: É muito específico de cada região, isso tem mais a ver com a região. É que a gente tem uma tendência a achar que uma Classe Descentralizada chegou até regiões mais carentes, com mais necessidade de escolas, de oferta, de ensino. E por que da Classe Descentralizada? No lugar de o Estado construir uma nova Etec, ela acaba ocupando algumas salas ociosas que tem, seja na Secretaria de Educação, seja nos “CEUs” (Centros de Educação Unificados da Prefeitura do Município de São Paulo). Que aqui em São Paulo, particularmente, a gente tem vários. Então, a princípio, não é uma regra, mas na maioria das vezes essas Classes Descentralizadas são em lugares mais afastados, cujo transporte demanda um maior tempo de traslado, um trânsito maior. Então a tendência é que esses alunos tenham mais dificuldade de chegar em tempo para assistir a primeira aula ou faltar. Não é uma regra de Classe Descentralizada, mas é uma tendência que tem muito mais a ver com a região. A gente tem Classes Descentralizadas que funcionam muito bem. Que o transporte funciona bem e que o índice de evasão é bem baixo. Não é uma regra.

Daniel Capella Pereira: *Considerando as experiências na regional em que atua, qual é a incidência de Classes Descentralizadas que se tornaram Escolas Técnicas Estaduais convencionais (ETEC's)?*

Eu não vou saber te falar um percentual. Isso como eu disse, talvez o professor Almério tenha muito mais competência para responder. Na nossa regional eu posso dizer que a gente tem um índice baixo. A gente tem uma Classe Descentralizada atualmente que tem uma grande possibilidade de virar ETEC. Já houve uma divulgação da parceria com a Prefeitura. O Governo do Estado e a Prefeitura manifestaram esse interesse. A gente tem recentemente uma Classe Descentralizada em Guarulhos, que também virou ETEC. Foi uma Classe Descentralizada e realmente eu não vou saber te dizer a incidência. Mas muitas não se transformam em ETEC. Hoje por exemplo, no momento dessa entrevista, a gente tem um número de escolas estaduais muito maior que estão se tornando parceiras do Centro Paula Souza, por conta da expansão do Novotec Integrado Híbrido. São escolas da Secretaria da Educação que não estarão ofertando o curso técnico noturno, o modular noturno. Eles a partir de 2020 começarão a ofertar ensino médio integrado, no período diurno, mas elas não deixam de ser uma classe descentralizada. Porque é um “braço” da ETEC, está vinculada ETEC, a ETEC está mandando seus professores para lá. A diferença é que sendo um Novotec Integrado Híbrido, nessa nova parceria, os componentes da Base Nacional Comum serão ministrados pelos professores da Secretaria da Educação e a parte técnica, com os componentes específicos serão ministrados pelos professores do Centro Paula Souza. Então é um braço nosso, da ETEC que tá ali na Secretaria de Educação, numa escola da Secretaria de Educação que tem professores e que o plano de curso é nosso, que a matriz curricular é nossa. Não deixa de ser.

Daniel Capella Pereira: *Se a gente pudesse estabelecer uma diferenciação entre os dois modelos de classe, se é que isso é possível, na Classe Descentralizada que é objeto dessa pesquisa, que nós temos acompanhado, são cursos predominantemente no período noturno, em espaços ociosos em “CEUs”, Centros Educacionais Unificados e Escolas Estaduais da Rede Estadual de Educação, enquanto este novo modelo – denominado Novotec Integrado Híbrido – utiliza-se mais ou menos do mesmo princípio, entretanto, há uma prevalência de oferta de Ensino Médio Integrado ao Técnico no período diurno*

e vespertino, provavelmente...

Supervisora 2: Isso mesmo. É uma parceria. Na Classe Descentralizada que é objeto de estudo da sua pesquisa, o curso é a noite, modular técnico e todos os professores são Centro Paula Souza. Nesse novo modelo que tá expandindo, na verdade, agora em 2020, nessa parceria há uma mescla, tanto os professores da rede Estadual na base nacional comum, com os professores do Centro Paula Souza na parte técnica.

Daniel Capella Pereira: De acordo com o levantamento de informações do Banco de Dados da CETEC, as Supervisões Regionais da Grande São Paulo possuem prevalência do eixo de Gestão e Negócios, sendo que 88,39% das classes descentralizadas em funcionamento pertencem a este eixo. Com base em sua experiência e percepção qual é a razão desta tendência?

Supervisora 2: Primeiro que o eixo de gestão e negócios é um eixo que proporciona qualificações em áreas de muita abrangência no mercado de trabalho. Logística, contabilidade, administração... esses cursos dão uma vasta opção de inserção no mercado de trabalho para os nossos alunos. O número de áreas que eles podem ser inseridos é muito grande. Então eu acho que o principal motivo é esse. O segundo é que também é um curso que não demanda laboratórios específicos, equipamento muito caro e uma infraestrutura muito adequada que precisa ser adaptada. A maioria, senão todos os cursos desse eixo precisam de salas de aula, que podem até a ser adaptadas para uma um outro espaço educativo e um laboratório de informática. Então, estando nós ocupando salas da secretaria da educação, salas ociosas no período noturno das escolas estaduais ajuda muito que os cursos sejam nesse eixo. A adaptação é mais fácil e menos custosa e tem a questão dos professores também. No Centro Paula Souza como um todo, a oferta de docentes nessa área é muito grande. Então acho que os problemas são minimizados, sendo ofertados nessa área. Isso não quer dizer que não pode ter em outro eixo, como o de tecnologia, por exemplo, tem também. Mas a maioria de fato é no eixo de gestão negócios. Acho que principalmente por esses dois motivos: um é a questão de colocação do nosso no mercado de trabalho e a segunda é a questão da infraestrutura mesmo.

Daniel Capella Pereira: O Banco de Dados da CETEC apresenta três nomenclaturas diferentes para identificar Classes Descentralizadas, são elas "Classes Descentralizadas Convênio CPS"; "Classes Descentralizadas Projeto de Expansão Ext/ETEC EE"; e "Classes Descentralizadas Projeto de Expansão Ext/ETEC CEU". Qual é a diferença entre esses tipos?

Supervisora 2: O funcionamento na verdade é o mesmo. O formato da implantação, das aulas que são ministradas, de ter um coordenador de classe descentralizada, da atribuição de aulas. Isso funciona igual para todas. O que posso dizer que tem de diferente são alguns itens, algumas regrinhas do convênio mesmo... peculiares do próprio convênio, da escrita e do parceiro que é o administrador. Por exemplo, "Expansão/Extensão ETEC CEU", que são os centros de estudo unificado, são esses "CEUs" implantados pela Prefeitura e até onde eu sei só existem na cidade de São Paulo. Então é uma característica nossa, das nossas regionais daqui. Classe Descentralizada nas "EE" é uma parceria com a Secretaria da Educação do Governo do Estado. Que são as salas ociosas nas escolas estaduais no período noturno, mas o funcionamento é o mesmo. E o "convênio CPS" são convênios... como se fosse um

convênio particular. Diretamente com a Prefeitura e isso acontece muito nas cidades do interior. Na maioria das vezes, um Prefeito, um Vereador, um Deputado Estadual vêm pedir a implantação de uma Classe Descentralizada numa determinada cidade. Então a parceria é diretamente com a Prefeitura local, mas tem casos também, por exemplo, na nossa regional que é com parceiro, no caso o Cepam, que agora mudou a parceria, o nome é Fundação SEAD

Daniel Capella Pereira: A ETEC Cepam é aquela que fica dentro da USP?

Supervisora 2: Isso.

Daniel Capella Pereira: O Parceiro não é estadual, é uma instituição de direito privado?

Supervisora 2: Isso... e o Sebrae, a gente também tem uma ETEC dentro do prédio aqui do Sebrae nessa região da...

Daniel Capella Pereira: Alameda Northmann...

Supervisora 2: Isso, é nessa região... e fica dentro mesmo do prédio do Sebrae. Eles denominam como “Escola Sebrae”, mas lá dentro no prédio tem uma ETEC e uma Fatec em funcionamento.

Daniel Capella Pereira: Mas não é uma Classe Descentralizada?

Supervisora 2: Não é Classe Descentralizada, é uma ETEC.

Daniel Capella Pereira: A ETEC Sebrae é responsável por alguma Classe Descentralizada?

Supervisora 2: Não, funciona a ETEC com cursos diurnos de ensino médio integrado do Novotec e a noite tem cursos na área técnica modular e tem também aos sábados os cursos à distância e tem uma Fatec também. Mas são parcerias... não sei se o termo correto é esse, mas são iniciativas “mais privadas”.

Daniel Capella Pereira: Durante o levantamento da pesquisa foi esta a percepção que tive, mas como a professora está imersa nesse âmbito vou perguntar se a percepção que tive está correta. Então os convênios... um é com a secretaria estadual de educação, um com a Prefeitura de São Paulo, do município de São Paulo e um outro convênio que tem, pelo menos o template do documento, versa sobre a possibilidade de estabelecer parceria com prefeituras de outros municípios que não São Paulo e outras instituições...

Supervisora 2: A gente teve há pouco tempo atrás uma Classe Descentralizada em um conservatório musical de Tatuí. O conservatório tem a *expertise*. Ele tem a competência de ministrar as aulas. Mas ele não tem a atribuição, a responsabilidade, a competência de certificar os alunos. Então ele buscou a parceria do Centro Paula Souza, por meio, na época, da ETEC de Artes, que era um eixo que mais se aproximava da característica daquela Classe Descentralizada. A instituição procurou o Centro Paula Souza para parceria e fez essa parceria. Então a gente tinha uma

Classe Descentralizada no conservatório.

Daniel Capella Pereira: A professora gostaria de fazer algum tipo de consideração final a respeito da entrevista, a respeito do tema das classes descentralizadas. Algo que seja importante destacar na pesquisa?

Supervisora 2: Eu acredito, na verdade que a oferta de ensino nas Classes Descentralizadas é uma solução rápida, prática, de baixo custo para que o Centro Paula Souza, que tem a *expertise*, que é reconhecidamente. No Estado, senão no país até... qualificado para oferta do ensino técnico, ele tem a possibilidade de levar essas modalidades de ensino, essa oportunidade de aprendizagem para os nossos alunos que estão em regiões mais afastadas. Então assim, seja pelo trabalho, seja pela distância onde mora, é uma forma da gente levar o ensino até eles. É o próprio nome diz, é uma expansão com baixo custo, creio eu que a gente possa levar até o nosso público, que na maioria das vezes não consegue chegar até as ETEC's.

Daniel Capella Pereira: Agradecimentos quanto à disposição em ajudar prontamente com as valiosas contribuições.

ANEXO**Anexo A – Deliberação CEE 06/99 – Conselho Estadual da Educação de São Paulo**

06/09/2018

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

**CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO****PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 - CEP: 01045-903****FONE: 255-2044 - FAX: Nº 231-1518****DELIBERAÇÃO CEE Nº 06/99****Fixa normas para autorização e instalação de classes descentralizadas no sistema de ensino do Estado de São Paulo**

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

Delibera:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II - o regimento escolar;

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

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

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

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

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

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

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

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

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

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

SONIA TERESINHA DE SOUSA PENIN

Vice-Presidente, no exercício da Presidência

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

INDICAÇÃO CEE n.º 08/99 CEFª CEM Aprovada em 29-09-99

PROCESSO CEE N.º : 820ª 99

INTERESSADO : Conselho Estadual de Educação

ASSUNTO : Proposta de Deliberação sobre Classes Descentralizadas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo

RELATORAS : Consªs. Neide Cruz e Sonia Teresinha de Sousa Penin INDICAÇÃO CEE n.º 08/99 CEFª CEM Aprovada em 29-09-99

CONSELHO PLENO

1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista a disseminação da expressão "classes descentralizadas" e a imprecisão com que a mesma vem sendo usada, acarretando dificuldades de

diferentes ordens, cumpre um exame mais acurado e uma definição por parte deste Colegiado.

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

A rede pública estadual de São Paulo há muitos anos deixou de manter "escolas isoladas", a fim de evitar o "isolamento" a que seus professores e alunos estavam sujeitos. Assim, excepcionalmente, e sempre que uma demanda mínima existir, são instaladas classes ou escolas vinculadas a um outro estabelecimento de ensino, o que permite que alunos e professores dessas classes possam contar com o apoio administrativo e pedagógico de uma escola próxima.

1.2 Mais recentemente, com o aumento da demanda por ensino médio e o início de parcerias do Estado com as Prefeituras para o atendimento do ensino fundamental, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) viu-se na contingência de manter unidades escolares com número reduzido de classes, vinculadas à escola estadual mais próxima, em prédio de escola municipalizada. Assim, a instalação de classes emergenciais para atender aos reclamos da população, que num passado recente reivindicava o ensino fundamental, agora passa a atingir também o ensino médio, o que demonstra a transformação do nível educacional da população escolar. Em outros Estados, a solução para o atendimento do ensino médio em municípios de pequeno porte ocorre por meio de ensino à distância ou de escolas itinerantes, com o funcionamento de classes que, após atender os interessados, deixam de existir ou, ainda, através da organização de currículos ministrados por meio de módulos

(conjunto de aulas de uma disciplina), visando contornar a dificuldade de contratação de professores na comunidade local.

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

Com essa finalidade foram obtidas informações junto ao Centro de Informações Educacionais (CIE)¹, unidade subordinada à Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE), órgão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) responsável pela coleta, processamento e disseminação das informações educacionais necessárias à Secretaria e a outros órgãos do estado, ao Ministério da Educação (MEC) e ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A retrospectiva mostrará também que as expressões utilizadas em cada momento histórico procuram atender a demandas de natureza social, pedagógica ou de cunho administrativo e estatístico. Finalmente, com o objetivo de facilitar a compreensão, apresentamos, a seguir, alguns termos indicativos da tipologia de escolas e classes normalmente utilizados nas pesquisas educacionais e levantamentos estatísticos nacionais da área educacional:

- Escola: estabelecimento de ensino legalmente autorizado para ministrar educação escolar, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, podendo ser constituído de uma ou mais classes;
- Escola vinculada ou de extensão: unidade escolar que funciona sob a forma de extensão com número reduzido de classes, geralmente localizada em locais distantes de centro urbano, com identificação própria e endereço específico, mantendo vínculo administrativo e pedagógico com uma escola (vinculadora). Tal tipo de unidade escolar deve estar localizada nos limites geográficos da área de abrangência do órgão de jurisdição da escola vinculadora.
- Escola unidocente: unidade escolar vinculada que funciona sob a forma de extensão, mantendo apenas uma classe e, por meio desta, atendendo uma ou mais séries (multisseriada), sem ultrapassar a 4ª série do ensino fundamental, contando com apenas um docente "polivalente";

- Escola isolada: unidade escolar "unidocente" criada para atender uma população estável, porém rarefeita, geralmente da zona rural;
- Escola de emergência: unidade escolar "unidocente", cuja criação, em caráter provisório, visa atender uma população flutuante, podendo ser extinta ou transferida para outra localidade, de acordo com as necessidades da região;
- Classe multisseriada: que atende alunos de diferentes séries, no caso da 1ª à 4ª série do ensino fundamental;
- Classe fora do prédio: que funciona sob a forma de extensão, vinculada a uma unidade escolar próxima e sob a mesma jurisdição administrativa.
- Classe descentralizada: termo utilizado em projetos aprovados pelo CEE, autorizando algumas instituições a instalarem cursos em classes vinculadas a uma escola.

2. ALGUNS ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A Lei 3306, de 27-12-1955, permitia a criação de "escolas isoladas", que comportavam um professor efetivo, sendo que para sua instalação era exigido um número mínimo de 30 alunos das três primeiras séries do curso primário, desde que estivessem localizadas num raio de 2 km das sedes de município, ou de 15 alunos se localizadas a 30 km das sedes de distrito ou na zona rural. Somente em 1962, com a Lei 6984 foi autorizada a instalação da 4ª série primária nessas escolas.

Paralelamente, no final da década de 60, o conceito de organização de "escolas de emergência" ou de "classes de emergência", que já vinha sendo utilizado pela Administração da rede estadual, foi regulamentado por meio do Decreto-lei nº 177, de 31-12-1969 e foi proibida a instalação dessas escolas/classes em zonas urbanas dos municípios.

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

seguir, por meio da Resolução SE n.º 111, de 05-10-1979, as escolas estaduais isoladas foram transformadas ou em "classes provisórias", quando localizadas na zona urbana, ou em "escolas rurais de emergência", quando situadas na zona rural.

Nesse período, a trajetória da denominação de escolas e classes mostra que a terminologia utilizada acompanhou o crescimento da oferta de ensino obrigatório por parte do Poder Público e que a diferenciação estabelecida entre as expressões "escola", "unidade escolar" ou "classes" foi conciliando tanto os interesses de demanda da população quanto os da administração central no gerenciamento da rede estadual. As diversas situações encontradas suscitavam a necessidade de introdução de uma nova tipologia, diferenciando a situação entre escolas, professores, funcionários e cargos. Assim, escolas que não atendiam o parâmetro relativo a um determinado número de classes e de alunos eram incluídas em uma tipologia específica, o que lhes permitia funcionar com uma estrutura administrativa adequada à sua finalidade social. As escolas estaduais de uma única classe passaram a receber identificações que tinham como objetivo informar, pelo nome, sua tipologia, tais como: EEPG (A), para escolas agrupadas, EEPG (I), para as isoladas e EEPG (E), para as de emergência.

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

Na segunda metade dos anos 90, com a implantação do sistema informatizado para o cadastramento de escolas e de alunos e conseqüente controle de cargos e funções a serem preenchidos nas mesmas, bem como com a promulgação da Lei 9394/96, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, e com a implementação das Normas Regimentais para as Escolas Estaduais, aprovadas pelo Parecer CEE n.º 67/98, todas as unidades escolares mantidas pela SEE passaram a denominar-se simplesmente "Escolas Estaduais", sem a identificação do tipo de escola e de ensino.

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

Essa flexibilidade na organização das escolas para atendimento das diferentes demandas educacionais da população, do ponto de vista pedagógico, pode até mesmo apresentar deficiências no que tange à equipe de professores, ao apoio pedagógico e à existência de materiais e equipamentos mais condizentes com o avanço científico e tecnológico que devem estar à disposição de alunos e docentes. Contudo, ainda persiste em algumas regiões do Estado de São Paulo, intensa mobilidade da população, com reflexos no fluxo de escolarização, exigindo por parte da Administração soluções temporárias e emergenciais na oferta da educação escolar obrigatória e da educação profissional.

2.1 CLASSES DESCENTRALIZADAS : INÍCIO

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

Cumprе esclarecer que o que se convencionou chamar de "classes descentralizadas" no Estado de São Paulo começou no final da década de 80, quando este Colegiado analisou e aprovou projeto de formação de auxiliares e técnicos de enfermagem encaminhado pela Secretaria de Estado da Saúde. O referido projeto, devidamente acompanhado pelas autoridades da Secretaria da Educação, foi então denominado "Projeto de Classes Descentralizadas", tendo por finalidade atender uma demanda específica de profissionais para a área da saúde que já se encontravam no mercado

de trabalho sem a respectiva formação, atuando em hospitais ou postos de saúde. Posteriormente, projeto semelhante foi também autorizado para ser desenvolvido pela Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo.

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

2.2 A EXPANSÃO

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

Como é natural, outras instituições particulares e oficiais vêm manifestando interesse em desenvolver cursos por meio de "classes descentralizadas", o que exige regulamentação da matéria, uma vez que, até o momento, estas classes somente poderiam ser instaladas mediante aprovação prévia deste Colegiado. No entanto, constata-se a existência de autorizações, expedidas por DEs., no âmbito de sua jurisdição, para instalação e funcionamento de "classes descentralizadas" em presídio, hospital ou empresa privada, sob a forma de extensão e em regime de

parceria. Sem dúvida, o funcionamento dessas classes em instituições dessa natureza deve ser estimulado por este Colegiado, o que pode ser feito a partir de orientações normativas mais adequadas aos propósitos das classes descentralizadas.

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

3. PROPOSIÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

Para a instalação de classes descentralizadas, deve-se ter presente que o estabelecimento sede é o responsável pelo arquivo da documentação escolar e pela regularidade dos atos escolares praticados, tais como comprovantes de matrícula, frequência, estágios, currículos, planos, atas e registros de avaliação, assim como

pela expedição de atestados, declarações, certificados ou diplomas, de acordo com a situação do curso mantido.

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

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

4. CONCLUSÃO

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

São Paulo, 23 de junho de 1999

- a) Cons^a. Neide Cruz Relatora
- b) Cons^a. Sonia Teresinha de Souza Penin Relatora

5. DECISÕES DAS CÂMARAS

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

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

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

a) Cons. Bahij Amin Aur Presidente da CEF

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

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

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

SONIA TERESINHA DE SOUSA PENIN

Vice-Presidente, no exercício da Presidência

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