
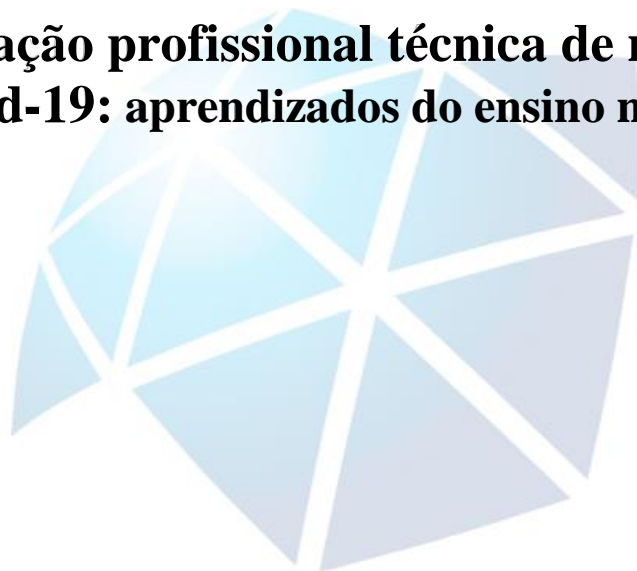


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

CESAR BENTO DE FREITAS

Educação profissional técnica de nível médio e Covid-19: aprendizados do ensino não presencial



ARARAQUARA – S.P.
2023

CESAR BENTO DE FREITAS

Educação profissional técnica de nível médio e Covid-19: aprendizados do ensino não presencial

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Políticas Públicas

Orientadora: Profa. Dra. Carla Gandini Giani Martelli

ARARAQUARA – S.P.
2023

F866e Freitas, Cesar Bento de
Educação profissional técnica de nível médio e
Covid-19 : aprendizados do ensino não presencial / Cesar
Bento de Freitas. -- Araraquara, 2023
174 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Carla Gandini Giani Martelli

1. Educação Profissional. 2. Ensino Remoto. 3.
Pandemia Covid-19. 4. Centro Paula Souza. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

CESAR BENTO DE FREITAS

Educação profissional técnica de nível médio e Covid-19: aprendizados do ensino não presencial

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Políticas Públicas

Orientadora: **Profa. Dra. Carla Gandini Giani Martelli**

Data: 01/08/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: **Profa. Dra. Carla Gandini Giani Martelli**
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

Membro Titular: **Maria Teresa Miceli Kerbauy**
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Membro Titular: **Pablo Emanuel Romero Almada**
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

Membro Titular: **Fernanda Mello Demai**
Unidade do Ensino Superior de Graduação / Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

Membro Titular: **Oswaldo Soulé Junior**
Centro Paula Souza - Fatec Barueri

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara.

AGRADECIMENTOS

Ao Centro Paula Souza e Unesp pela possibilidade deste curso.

À minha orientadora Carla Martelli. Aos professores que participaram das bancas e muito contribuíram para a melhoria do presente trabalho.

Aos colegas e professores do curso.

Aos colegas do Centro Paula Souza

Como será amanhã? Responda quem puder
O que irá me acontecer? O meu destino será como Deus quiser

O Amanhã (União da Ilha - Samba-enredo 1978).
Compositores: Didi e João Sérgio

RESUMO

Neste estudo, foi realizada análise de documentos e legislação sobre Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação a Distância, Ensino Remoto e Híbrido. O objetivo geral é analisar a alteração na percepção de alunos, professores e gestores de escolas técnicas do Centro Paula Souza sobre o ensino não presencial, após o período de isolamento social imposto pela pandemia do Covid-19. A pesquisa foi realizada no Centro Paula Souza, instituição do Estado de São Paulo que oferta Educação Profissional de forma pública e gratuita. As análises envolveram pesquisa com alunos, professores e gestores de Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza que vivenciaram o período de ensino remoto devido ao isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19. Os resultados revelam que a maioria dos alunos alega ter estudado menos e aprendido menos durante o ensino remoto. Já os professores e gestores informam que trabalharam mais durante o mesmo período. Para a maioria dos professores, os alunos tiveram um bom aprendizado. Professores e gestores apontam vantagens na continuação do uso de ferramentas criadas durante o ensino remoto, e que poderiam continuar a ocorrer aulas a distância nos cursos presenciais, uma ou duas vezes na semana. Alunos indicam que poderiam continuar com as aulas a distância uma vez na semana, mesmo no curso presencial. A educação está passando por muitas transformações e buscar elementos para entendê-las, justifica a importância desta pesquisa.

Palavras – chave: Educação Profissional; Ensino Remoto; Pandemia Covid-19; Centro Paula Souza.

ABSTRACT

In this study, an analysis of documents and legislation on Vocational Technical Education of Middle Level, Distance Education, Remote and Hybrid Education was carried out. The general objective is to analyze the change in the perception of students, teachers and managers of technical schools at Centro Paula Souza about non-face-to-face teaching, after the period of social isolation imposed by the Covid-19 pandemic. The research was carried out at Centro Paula Souza, an institution in the State of São Paulo that offers Professional Education in a public and free way. The analyzes involved research with students, teachers and managers of State Technical Schools of Centro Paula Souza who experienced the period of remote teaching due to the social isolation imposed by the Covid-19 pandemic. The results reveal that most students claim to have studied less and learned less during remote teaching. Teachers and managers report that they worked more during the same period. For most teachers, the students had a good learning experience. Teachers and managers point out advantages in continuing to use tools created during remote teaching, and that distance classes could continue to take place in face-to-face courses, once or twice a week. Students indicate that they could continue with distance classes once a week, even in the face-to-face course. Education is undergoing many transformations and seeking elements to understand them justifies the importance of this research.

Keywords: Professional Education; Remote Learning; Covid-19 pandemic; Centro Paula Souza

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Site do Instituto Federal, Santana Livramento, Indicando Binacional	51
Figura 2	Prédio que abrigou a sede da Poli (1893), depois Centro Estadual de Educação Tecnológica (até os dias atuais abriga sede do Paula Souza)	71
Figura 3	Fachada Prédio Paula Souza, set 2022	72
Figura 4	Busto de Antônio Francisco de Paula Souza. Entrada Prédio Paula Souza	72
Figura 5	Detalhe placa busto Paula Souza	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Núm. de matrículas na educação profissional – 2017-2021	42
Gráfico 2	Matrículas na educ. prof., dependência adm. e localização 2022	43
Gráfico 3	Número de matrículas na educação profissional – 2018-2022	43
Gráfico 4	Número de matrículas na educação profissional, segundo a faixa etária e o sexo 2021	45
Gráfico 5	Número de matrículas na educação profissional, segundo a faixa etária e o sexo 2022	45
Gráfico 6	Perc. de matrículas na Educação Profissional, segundo a cor/raça 2021	46
Gráfico 7	Perc. de matrículas na Educação Profissional, segundo a cor/raça 2022	46
Gráfico 8	Alunos por faixa etária	106
Gráfico 9	Porcentagem de alunos por sexo	107
Gráfico 10	Alunos por raça	107
Gráfico 11	Alunos que estudaram de forma remota	108
Gráfico 12	Interação virtual com Professor	108
Gráfico 13	Preparo para o ensino remoto	109
Gráfico 14	Forma de contato virtual com Professores	110
Gráfico 15	Facilidade do Ambiente Virtual	110
Gráfico 16	Desenvolvimento das aulas remotas	111
Gráfico 17	Tempo de estudo	111
Gráfico 18	Aprendizado nas aulas remotas	112
Gráfico 19	Continuidade de aula remota	113
Gráfico 20	Frequência ideal para aula remota	113
Gráfico 21	Importância do uso da tecnologia	114
Gráfico 22	Importância do uso da tecnologia após ensino remoto	115
Gráfico 23	Influência do ensino remoto na escolha por EaD	115
Gráfico 24	Raça Docentes	116
Gráfico 25	Idade Docentes	116
Gráfico 26	Tempo experiência Docente	117
Gráfico 27	Preparo Docente para o ensino remoto	118
Gráfico 28	Treinamento para trabalho remoto	118
Gráfico 29	Preparo para ensino remoto após 1 anos	119

Gráfico 30 Investimento em infraestrutura	119
Gráfico 31 Estratégias para ensino remoto	120
Gráfico 32 Usabilidade inicial da Plataforma Virtual	120
Gráfico 33 Dificuldade dos alunos na utilização da Plataforma Virtual	121
Gráfico 34 Forma de contato com Alunos	122
Gráfico 35 Trabalho durante ensino remoto	122
Gráfico 36 Continuidade da interação virtual	123
Gráfico 37 Percepção Docente sobre aula não presencial	123
Gráfico 38 Aprendizagem dos alunos	124
Gráfico 39 Frequência de aulas não presenciais	124
Gráfico 40 Ensino remoto e EaD	125
Gráfico 41 Atividades administrativas não presenciais	126
Gráfico 42 Do que docentes sentiam falta durante o ensino remoto	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de matrículas da educação profissional, por modalidade	42
-----------------	---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Data de inauguração das escolas de Aprendizizes Artífices	27
Quadro 2	A estrutura do Quadro Nacional de Qualificações	53
Quadro 3	Legislação mencionada na sessão	78
Quadro 4	Legislação mencionada na sessão	89
Quadro 5	Diferenças entre Ensino Remoto e EaD	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AMS	Articulação da Formação Profissional Média e Superior
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEESP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CEET	Centro Estadual de Educação Tecnológica
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CENEP	Centro de Estudios de Población (Argentina)
CETP-UTU	Consejo de Educación Técnico Profesional da Universidad del Trabajo del Uruguay (Uruguai)
CEU	Centro Educacional Unificado
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPS	Centro Paula Souza
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMPT	Educación Media Técnico-Profesional (Chile)
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETAESG	Escolas Técnicas Agrícolas Estaduais de Segunda Grau
ETESG	Escolas Técnicas Estaduais de Segundo Grau
Etec	Escola Técnica Estadual
Etim	Ensino Técnico Integrado ao Médio
Fatec	Faculdade de Tecnologia
FIC	Formação Inicial e Continuada
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INET	Instituto Nacional de Educación Tecnológica (Argentina)

IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas
MEC	Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
UKOU	United Kingdom Open University (Reino Unido)
VAE	Validation des Acquis de l'Expérience (França)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	24
2.1 Ensino Técnico	24
2.2 Histórico da Educação Profissional Técnica de Nível Médio	26
2.3 A Educação Profissional atualmente	33
2.4 Quantidade de matrículas	40
2.5 Ensino Técnico na América Latina	47
2.5.1 Argentina.....	47
2.5.2 Chile.....	48
2.5.3 Uruguai.....	49
2.6 Ensino Técnico em Países Europeus	51
2.6.1 Portugal	51
2.6.2 Alemanha.....	54
2.6.3 França.....	56
2.7 Ensino Técnico e Ensino Superior	57
3 CENTRO PAULA SOUZA	61
3.1 Perfil atual	61
3.2 Histórico	63
3.3 Evolução	73
4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	79
4.1. Definição e história	79
4.2. EaD no Ensino Técnico: exemplo no Estado de São Paulo	81
4.2.1 Deliberação 05/95 e Indicação 03/95	81
4.2.2 Deliberação 11/98 e Indicação 18/98.....	82
4.2.3 Deliberação 14/2001 e Indicação 04/2001	84
4.2.4 Deliberação 41/04 e Indicação 42/04.....	84
4.2.5 Deliberação 97/2010 e Indicação 97/2010	85
4.2.6 Deliberação 191/2020 e Indicação 202/2020.....	88
4.3. EaD no Ensino Superior	89
5. ENSINO REMOTO	93
5.1 Pandemia e Aulas Não Presenciais	93
5.2. Ensino Remoto x EaD	99
6. ENSINO HÍBRIDO	102

7. ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS	106
7.1. Alunos	106
7.2. Professores	116
7.3. Direção da Escola	127
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS	143
Anexo A – CNCT, Técnico em Administração	144
Anexo B – Listagem das Etecs, por ano de criação	147
ANEXO C - Parecer CEE 47/1969, criação do Inst. de Ens. Técnico "Paula Souza"	160
APÊNDICES	162
Apêndice A – Pesquisa com Alunos	163
Apêndice B – Pesquisa com docentes	167
Apêndice C – Entrevista com gestores	172

1. INTRODUÇÃO

Desde 2019, e com mais intensidade em 2020, o mundo passou por grande transformação devido à pandemia da Covid-19. Com foco inicial na China, e se espalhando gradativamente pelo mundo, essa doença desconhecida – e até o momento sem cura definitiva –, foi causando transformações em todos os aspectos da sociedade. O principal deles foi o isolamento social.

No Brasil, os primeiros registros da infecção pelo vírus datam de fevereiro de 2020 em São Paulo. Rapidamente o número de infectados aumentou, e em março de 2020, foi decretada a suspensão das aulas nas escolas. As instituições educacionais, então, lançaram mão de internet, TV, rádio, materiais impressos e todas as formas pelas quais fosse possível transmitir o conteúdo para os alunos. Foram adaptações de materiais já utilizados no ensino presencial, e utilização de variados programas de informática como ambiente virtual de aprendizagem (ainda que não projetados para esta finalidade). Na emergência, qualquer forma de dar continuidade aos estudos, estava em jogo.

Cada instituição teve que se adaptar e procurar rapidamente uma forma de dar continuidade ao processo educativo com alunos e professores fora da escola. Começou-se a usar termos como aula *online*, ensino remoto, educação não presencial, aula remota, aula EAD, aula a distância etc., para fazer referência a este processo de continuidade das aulas além dos muros da escola.

Não se pode confundir o ensino remoto que surgiu emergencialmente na pandemia, com a educação a distância: uma modalidade educacional com metodologia própria e já estabelecida há vários anos em nosso país. Apesar de ser uma modalidade educacional amplamente estabelecida, muitas pessoas ainda demonstram resistência em relação a cursos realizados na modalidade educação a distância, tendo-os como inferiores, como se tivessem menor valia e aprendizagem.

Em decorrência da variedade de denominações utilizadas para designar o ensino além dos muros da escola, neste trabalho optou-se por utilizar “ensino não presencial” como termo genérico que faz menção àquelas aulas ou momentos de estudos nos quais professor e alunos estão separados fisicamente. Será feita diferenciação com educação a distância (modalidade educacional própria), e ensino remoto (tipo de aula adotada emergencialmente no isolamento social provocado pela pandemia).

Em virtude da pandemia da Covid 19, as aulas presenciais foram suspensas, e isso afetou todos os níveis de ensino. O sistema educacional se viu obrigado a encontrar alternativas para a continuidade do ano letivo. É importante destacar que cada etapa escolar tem suas especificidades e as instituições educacionais lançaram mão de recursos como: envio de material impresso, envio de material por meio eletrônico, gravação de aulas, disponibilização de conteúdo em formato digital e aulas com transmissão ao vivo, entre outros. Muito também ocorreu graças ao protagonismo dos professores que se dispuseram a fazer gravações com recursos próprios, visitar alunos levando material e tirando dúvidas, e se colocando à disposição para qualquer forma de contato (ainda que sem suporte da escola).

Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dependendo do curso, existem as aulas de laboratório, de manuseio de equipamentos e que também tiveram que ser suspensas. A solução foi usar simuladores virtuais, vídeos explicativos e gravações feitas pelos próprios professores indicando como proceder em cada caso específico. Quando foi possível o retorno parcial à presencialidade, as primeiras aulas a voltar foram justamente as de laboratório para suprir essa possível lacuna deixada na aprendizagem.

É de se imaginar que fatores socioeconômicos afetaram este processo, pois nem todos os alunos têm acesso aos recursos técnicos que eram necessários para acesso às aulas remotas. O Governo reconheceu isso, e ainda que tardiamente, fez a distribuição de *chips* de telefonia móvel com internet para que os alunos pudessem acompanhar as aulas.

Porém, passado o período mais crítico da pandemia, com a flexibilização do isolamento social e retorno das aulas presenciais, muitos dos recursos provisórios e emergenciais se mantiveram. Alunos, professores e gestores perceberam que os avanços foram positivos e que podem permanecer no cotidiano escolar.

Tem-se como pressuposto desta tese que alunos, professores e gestores, alteraram a percepção em relação ao ensino presencial e em relação à educação a distância. Com a utilização forçosa das tecnologias da informação e comunicação nas aulas remotas, perceberam que os recursos de tecnologia podem ajudar o processo de ensino, e se mostram menos resistentes à utilização da tecnologia no processo educativo, mesmo com o retorno às aulas presenciais.

Alunos entendem como natural que parte das atividades possa ser feita a distância, sem a necessidade de total presencialidade na escola. Professores e gestores também perceberam benefícios nas aulas remotas e tendem a aceitar a continuidade de tarefas remotamente, como por exemplo, reuniões e conselhos de classe que feitos remotamente otimizam tempo e espaço, permitindo ainda que mais colegas possam participar. Para a gestão escolar, a economia de

recursos financeiros também é fator a ser considerado, pois com alunos e professores frequentando a escola por menos dias e se valendo de aulas não presenciais, ocorre diminuição nos gastos sem diminuição na qualidade do processo educativo. A utilização do ensino remoto, também é ponto de reflexão para a maior aceitação de cursos realizados em Educação a Distância (EaD).

O contato com as aulas virtuais chamou atenção de alunos, professores, gestores e sociedade em geral, para o fato de que cursos EaD são uma forma de estudos regularmente estabelecida e que atendem a uma grande parte da população. A aula remota ficou em voga, e cursos EaD, valorizados. Inclusive, nos cursos de graduação, o número de novas matrículas em cursos EaD ultrapassou o de matrículas nos cursos presenciais. Com dados de 2020, o balanço do MEC mostra que, apesar da influência da pandemia, o EaD cresceu em ritmo acelerado no país: em dez anos, o número de novos alunos quadruplicou. Já na graduação presencial, a queda foi de quase 14% no mesmo período¹.

As aulas remotas impostas pela pandemia da Covid-19 trouxeram uma grande inovação – ainda que introduzida forçosamente –, na área educacional e social. Com visão crítica à metodologia de ensino, não é raro vermos comparações de fotos antigas e atuais de situações de sala de aula, com a professora na frente da sala, defronte ao quadro negro, e os alunos enfileirados em carteiras, fazendo anotações em seus cadernos: mesmo cenário em tempos muito diferentes. Com a emergência desta pandemia e imposição do isolamento social, foi provocada uma mudança que talvez levaria anos de planejamento e debates. O impacto não foi somente nas escolas.

As famílias tiveram que se adaptar para que os alunos tivessem condições de acompanhamento dos cursos, e para ofertar a infraestrutura necessária para tal. Além da estrutura necessária para os estudantes acompanharem as aulas, muitas vezes também era necessária uma estrutura para os responsáveis realizarem o seu trabalho por meio remoto: o *home office*.

O mesmo se aplica aos professores. Os docentes tiveram que desenvolver, na medida do possível, e de forma rápida, novas competências e habilidades para continuar o trabalho pedagógico que estava sendo feito em sala de aula, na forma remota. Além de competências e habilidades, muitas vezes os docentes tiveram que fazer investimento em infraestrutura para

¹ **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em 06 jun. 2022

que fosse possível atender aos requisitos técnicos e tecnológicos, de forma a possibilitar o desenvolvimento de sua profissão no formato do ensino remoto.

A escola também foi afetada. Para o atendimento à nova medida, são desencadeados vários processos de gestão: são mudanças administrativas, financeiras, de pessoal, pedagógicas, metodológicas e didáticas que o gestor teve de implantar e acompanhar para adequar a escola ao que fora instituído. A ocorrência de um novo modelo de curso na escola mexe com muitos recursos tais como laboratório, estrutural, contratação de pessoal, compra de equipamentos e materiais, além do planejamento, desenho instrucional e materiais didáticos que serão utilizados.

Esta pandemia fez avançar processos que já estavam em curso com a revolução tecnológica desta fase da história. Maximizou-se a utilização das tecnologias da informação, fronteiras foram derrubadas trazendo grande mudança para a educação, que se viu obrigada a rever métodos e se reinventar. Alterando suas estruturas, com novos formatos que a colocam em xeque e fazem questionar se serão levados a frente, ou abandonados com o retorno do ensino presencial.

Martelli (2013, p. 152), traz contribuição nesse sentido:

A novidade dessa fase do capitalismo se deu graças ao desenvolvimento das tecnologias da informação, as quais permitiram, como em nenhum outro momento da história, derrubar fronteiras espaço-temporais por meio de conexões planetárias, em tempo real. Para muitos autores, portanto, a inovação da tecnologia da informação é o ponto central para explicação das transformações que ocorreram no mundo, pois que, ao transformar nossa cultura material, penetra todas as esferas da atividade humana. Seria um processo historicamente novo, porque somente nas últimas décadas do século XX se constituiu um sistema tecnológico – telecomunicações, sistemas de informação interativos e transporte de alta velocidade em âmbito mundial, para pessoas e mercadorias – que tornou possível a globalização (...) Estaríamos, por esse viés, vivendo um processo constante de derretimento das estruturas da sociedade. “Fluidez”, qualidade de líquidos e gases, seria a principal metáfora para o estágio presente da era moderna. As estruturas são fluidas, não têm formatos prontos, se moldam ao espaço. Na modernidade sólida, vivia-se num tempo-espaço com estrutura, um tempo-espaço rijo, sólido, durável (...) Na modernidade líquida, no entanto, a experiência de viver é como a experiência de um jogador: “no jogo da vida dos homens e mulheres pós-modernos, as regras do jogo não param de mudar no curso da disputa.

A utilização da tecnologia foi ampliada durante o isolamento social, aumentando o tempo online de vida, alterando a concepção de interação entre o real e o virtual. É o que caracteriza o conceito de *onlife* (mais amplo que online). Sugere-se, portanto, mudança de paradigma, para o paradigma do *onlife* (FLORIDI, 2015), termo que se preocupou em

compreender o que significa ser humano numa realidade hiper conectada. O *onlife* defende o fim da distinção entre o *offline* e o *online*, concluindo que as tecnologias digitais e as redes de comunicação não podem ser encaradas como meras ferramentas, instrumentos, recursos, apoio, mas forças ambientais que, cada vez mais, afetam quem somos, as nossas interações (como socializamos), como ensinamos e como aprendemos, enfim, a nossa concepção de realidade e as nossas interações com a realidade. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Floridi (2015) destaca que a implantação de tecnologias de informação e comunicação, e sua aceitação pela sociedade, afetou a condição humana, na medida em que modificaram-se nossas relações conosco mesmo, com os outros e com o mundo. As transformações podem ser percebidas, por exemplo, na indefinição da distinção entre realidade e virtualidade; na indefinição das distinções entre humano, máquina e natureza, e na reversão da escassez de informação para a abundância de informação.

Esta pandemia nos colocou em contato com a questão da não presencialidade no trabalho, no consumo, e na educação que é objeto de investigação desta tese. A vida online ganhou ampla dimensão alterando pressupostos e paradigmas. A educação está passando por muitas transformações e buscar elementos para entendê-las, justifica a importância desta pesquisa.

Este trabalho terá como foco a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Como será mostrado adiante, o termo para fazer menção ao “Ensino Técnico” sofreu variação ao longo do tempo. Alguns diferentes são utilizados, mas todos os termos permitem entender que se faz referência a esta modalidade de ensino, tais como: “Colegial Técnico”, “Técnico”, “Educação Técnica”; “Ensino Profissionalizante”, “Técnico Profissionalizante” etc. Existem poucos trabalhos a respeito da educação não presencial e pandemia da Covid-19 neste nível de ensino, sendo que a maioria se concentra em estudar os cursos de nível superior, o que justifica o interesse desta pesquisa. Além da Educação Profissional Técnica de Nível Médio brasileira, também são abordados alguns aspectos desta modalidade educacional em países vizinhos (Argentina, Uruguai e Chile), e países europeus (Portugal, França e Alemanha).

Existem aspectos comuns entre o ensino técnico nestes países e no Brasil. Com o Uruguai, por exemplo, há uma parceria internacional que resultou nos Cursos Técnicos Binacionais, realizados em cidades localizadas na fronteira, com diploma que tem validade tanto no Uruguai quanto no Brasil. A França se destaca na avaliação de competências, processo no qual o aluno comprova que adquiriu na vida laboral as competências exigidas em determinado curso, e após processo de avaliação e verificação, recebe o diploma correspondente àquele curso. Processo semelhante também existe no sistema educacional brasileiro.

A EaD também é realidade nos cursos técnicos, e no estado de São Paulo são autorizados cursos totalmente a distância, apenas com momento presencial para os exames. Para os cursos presenciais a legislação já autoriza que 20% do curso seja feito de forma remota, como mostraremos adiante. A permissão de 20% de ensino não presencial não é amplamente utilizada, e pode ter sua implantação impulsionada após o período de ensino remoto durante o isolamento social, já que alunos e professores se habituaram a isso, e muitas das instituições de educação possuem, agora, plataformas que possibilitariam o ensino remoto, ainda que dentro dos 20% permitidos pela legislação para os cursos presenciais.

Cursos presenciais com parte da carga horária cumpridas a distância, representariam o ensino híbrido. Porém, não há legislação no país que regulamente especificamente o ensino híbrido. Há permissão de se cumprir até 20% da carga de forma não presencial (até 40% no ensino superior), tratando estas situações como cursos presenciais, sem menção ao híbrido. Já há regulamentação do Conselho Federal de Educação sobre o ensino híbrido, mas que ainda não é válida pois aguarda homologação do Ministério da Educação (o que não ocorreu até o presente momento).

Dito isso, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a alteração na percepção de alunos, professores e gestores de escolas técnicas do Centro Paula Souza sobre o ensino não presencial, após o período de isolamento social imposto pela pandemia do Covid-19. Para tanto, apresentamos os seguintes objetivos específicos: (i) identificar se os alunos e docentes do ensino presencial aceitariam a introdução de aulas remotas no curso; (ii) identificar as mudanças provocadas pelo ensino remoto no trabalho docente e na gestão escolar; (iii) identificar se alunos, docentes e gestores de cursos presenciais alteraram sua percepção em relação à Educação a Distância, devido à vivência do ensino não presencial imposto pela pandemia da Covid-19.

Este é um estudo de natureza qualitativa e quantitativa, de abordagem descritiva, com pesquisa documental, questionário e entrevistas. Na pesquisa documental serão levantados os dados referentes à contextualização das modalidades educacionais, sua trajetória e institucionalização. Por meio dos documentos (legislação, artigos e trabalhos desenvolvidos abordando educação, ensino técnico, graduação e pandemia do Coronavírus) será possível descrever o cenário em que se deu essa modificação no sistema educacional com as aulas remotas. Os documentos serão um ponto de partida, que estabelecerão direções a serem percorridas e conexões a serem estabelecidas. Eles podem ser instrutivos para a compreensão das realidades sociais em contextos institucionais (FLICK, 2009). Ainda em Flick (2009) temos que um estudo poderá incluir abordagens qualitativas e quantitativas em diferentes fases do

processo de pesquisa sem concentrar-se, necessariamente, na redução de uma delas. Assim, o primeiro passo foi uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. A pesquisa feita em livros, periódicos, sítios governamentais, entrevistas e palestras em vídeos, reportagens e Google Acadêmico, que servirão como base para a ampliação e atualização sobre o assunto. Foram pesquisados termos como Ensino Técnico, Educação Profissional, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Ensino Remoto, Educação a Distância, Pandemia e Isolamento Social. Foram analisados percursos escolares referentes à Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e em outros países para a construção da base do trabalho ora apresentado.

Em um segundo momento, é feita ampliação dos itens já descritos neste trabalho e realização de pesquisa com discentes, docentes e gestores escolares para verificar como vivenciaram esta temática, e indicar caminhos que possam ter surgido para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio com o aprendizado do período da pandemia da Covid-19. Para investigar a percepção dos discentes e docentes sobre os impactos da pandemia no ensino, elaborou-se um questionário com perguntas de múltipla escolha, apresentado ao público-alvo da pesquisa por meio de formulário eletrônico. Foi feito um convite eletrônico por e-mail e WhatsApp para pessoas e grupos indicados pelas Unidades Escolares. Com gestores, realizada entrevista pessoal – presencial ou por meio eletrônico – com questões abertas.

Justifico a opção por questionário para docentes e discentes para poder coletar informações do maior número possível de respondentes. Foram enviados questionários para professores de diferentes Unidades, sendo que os próprios docentes poderiam replicar o convite de participação na pesquisa para colegas. Já para os gestores, foi feito contato prévio com a informação das perguntas que seriam feitas, e indicação de endereço eletrônico para que as respostas fossem enviadas via formulário. Supondo que os gestores tenham uma visão mais global da instituição, a opinião deles pode ajudar na compreensão do que ocorreu e aprofundar a compreensão sobre os impactos causados pela pandemia para discentes, docentes e funcionários.

A pesquisa foi feita com alunos, professores e gestores de escolas técnicas do Centro Paula Souza. O Centro Paula Souza é o local de trabalho do autor, onde atua como Professor do ensino médio e técnico desde 1996. Esta instituição é composta por uma rede de escolas técnicas e faculdades de tecnologia, sendo a maior rede de ensino profissional gratuito do país, vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação e atuando em 365 municípios paulistas. O recorte de alunos foi relativo aos que ingressaram no curso em 2020 e 2021. Alunos que ingressaram em 2020, começaram no presencial e migraram para o ensino remoto. Alunos

que ingressaram em 2021, começaram no ensino remoto, e no fim de 2021/início de 2022, migraram do remoto para o presencial. Com relação aos docentes e gestores, serão objeto de estudo os que trabalharam durante este período e vivenciaram o ensino presencial e ensino remoto.

Além desta introdução, o trabalho está dividido em mais seis seções, além das considerações finais. A próxima, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, apresenta um histórico da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e como ela se desenvolve nos dias de hoje no Brasil e em outros países. Demonstra os diferentes percursos formativos existentes para esta modalidade, e sua relação com a educação superior (Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação). A opção pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio se deu, também, por ser a área de atuação do autor deste trabalho. A terceira seção, Centro Paula Souza, faz a apresentação e a contextualização da rede de escolas em que será desenvolvida a pesquisa. A Instituição foi escolhida por ser o local de trabalho do autor, possuir uma diversidade de cursos e oferecer diferentes caminhos formativos aos seus estudantes. Está presente em 365 municípios do estado de São Paulo, e atualmente administra 224 escolas de ensino médio e técnico. A próxima seção, contextualiza a história da Educação a Distância no país, sua regulamentação para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no estado de São Paulo. A quinta seção trata do Ensino Remoto (ensino remoto emergencial) que surgiu para atendimento às necessidades educacionais (transitórias) impostas pelo isolamento social obrigatório decorrente da pandemia da Covid-19. É feita comparação e diferenciação da EaD, modalidade educacional estabelecida. O Ensino Híbrido é trabalhado na sexta seção; forma de desenvolvimento do itinerário educativo que trabalha com aulas presenciais e aulas a distância. Não há legislação específica sobre o tema, sendo tratado como ensino presencial com parte da carga horária a distância: até 20% para o ensino médio técnico e até 40% para o ensino superior. Por fim, apresentamos a Análise dos dados coletados e as Considerações Finais à luz do conteúdo apresentado ao longo do trabalho.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

2.1 Ensino Técnico

O termo para fazer menção ao “Ensino Técnico”, sofreu variação ao longo do tempo. Alguns termos diferentes são utilizados, mas todos permitem entender que se faz referência a esta modalidade de ensino, tais como: “Colegial Técnico”, “Técnico”, “Educação Técnica”; “Ensino Profissionalizante”, “Técnico Profissionalizante”, “Curso Industrial” etc.

Porém, o termo utilizado atualmente pelos documentos oficiais é Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Assim o define a atual redação da LDB, lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - Lei 9394/1996 -, art. 39, § 2º, II:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio; [grifo nosso]

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, no mais recente documento que estabelece diretrizes curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo (Deliberação 207/2022), também adota a nomenclatura:

Art. 2º Para efeitos desta Deliberação, integram o Sistema Estadual de Ensino de São Paulo:

I - As Instituições que ofertam cursos de Educação Profissional no nível da Educação Básica, mediante cursos de Qualificação Profissional, de **Educação Profissional Técnica de Nível Médio**, de Especialização Profissional Técnica ou, ainda, Cursos de Ensino Médio com opção de itinerário da *Formação Técnica e Profissional* (art. 36, V, da LDB);

[...]

Art. 3º A Educação Profissional e Tecnológica com base no § 2º do art. 39 da LDB, no Decreto Federal 5.154/2004 e na Resolução CNE/CP 01/2021, é desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - Qualificação Profissional, inclusive a Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, de livre oferta por parte das Instituições de Ensino;

II - **Educação Profissional Técnica de Nível Médio**, incluindo saídas intermediárias de Qualificação Profissional Técnica;

III - Especialização Profissional Técnica;

IV - Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-Graduação, incluindo saídas intermediárias de Qualificação Profissional Tecnológica, Especialização Profissional Tecnológica e de Mestrado e Doutorado Profissional. [grifo nosso]

A atual versão (2022) do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, também utiliza o termo:

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020, disciplina a oferta de **cursos de educação profissional técnica de nível médio** para orientar e informar as instituições de ensino, os estudantes, as empresas e a sociedade em geral. Seu conteúdo é atualizado periodicamente pelo Ministério da Educação para contemplar novas demandas socioeducacionais. [grifo nosso]

A LDB foi atualizada em 2008, pela lei 11.741. Em sua redação original, o termo utilizado para fazer referência à EPTNM, era “Educação Profissional de Nível Médio”, conforme consta no art. 41, parágrafo único da LDB (redação de 1996):

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Em 1997, o Decreto 2.208, apresentou regulamentação para alguns artigos da LDB que havia sido prolatada no ano anterior. Dentre eles, os que tratavam da EPTNM, que à época era tratada por “Educação Profissional de Nível Técnico”:

Art 3 ° A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art 5 ° A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

Quando surgiu a primeira versão do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, em 2008, este documento utilizava as expressões “Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio”, “Curso Técnico de Nível Médio” e “Curso Técnico”.

Como parte da política de desenvolvimento e valorização da educação profissional e tecnológica de nível médio, apresentamos o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. [...]

Este Catálogo se configura como importante mecanismo de organização e orientação da oferta nacional dos cursos técnicos de nível médio. [...]

A equação que buscamos solucionar envolve o fortalecimento da identidade dos cursos técnicos.

A Portaria do Ministro da Educação que aprovou o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos em 2008, utiliza a expressão “Curso Técnico de Nível Médio”.

PORTARIA Nº 870, DE 16 DE JULHO DE 2008. O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto no Capítulo III – Da Educação Profissional, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no art. 4º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, no Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e na Resolução CNE/CEB nº 3, de 9 de julho de 2008, considerando a necessidade de estabelecer um referencial comum às denominações dos cursos técnicos de nível médio;

considerando a necessidade de consolidação desses cursos pela afirmação de sua identidade e caracterização de sua alteridade em relação às demais ofertas educativas;

considerando a necessidade de fomento à qualidade por meio da apresentação de infra-estrutura recomendável com o escopo de atender as especificidades desses cursos, resolve:

Art. 1º Aprovar, em extrato, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

Parágrafo único. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio estará disponível no sítio eletrônico oficial do Ministério da Educação.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação. FERNANDO HADDAD

A LDB de 1961 (lei 4.024), utilizava o termo Ensino Técnico de Grau Médio: “O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial.” Já na LDB de 1971 (Lei 5.692), o termo que se utiliza é o de “Habilitação Profissional”.

Atualmente, o termo geral a ser utilizado é Educação Profissional e Tecnológica. Quando se fizer referência ao nível médio: Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Quando se fizer referência ao nível superior: Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação.

2.2 Histórico da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, teve seu início formal em setembro de 1909, sob o governo de Nilo Peçanha, quando o Decreto Federal 7.566 criou uma primeira

rede profissionalizante, com 19 escolas de aprendizes e artificies. (PAIVA, 2013; COSTA e COUTINHO, 2018).

A ementa² do referido Decreto cita o aumento constante da população, e a exigência de se facilitar às classes proletárias, meio de vencer as dificuldades crescentes da luta pela existência. A ementa continua informando a necessidade de habilitar os filhos dos mais pobres com preparo técnico e intelectual, além de fazê-los adquirir hábitos de trabalho para afastá-los da ociosidade, vício e crime.

Deve-se lembrar que estamos situados em um período relativamente próximo à abolição da escravidão, e consequente necessidade de trabalhadores [qualificados?] para “os postos” deixados, inclusive nas fábricas. Era prevista a manutenção, pelo Governo Federal, de uma escola de aprendizes artífices em cada uma das capitais dos estados. Nestas, se formavam operários e contramestres, sendo ministrado o ensino prático e o conhecimento técnico necessários à aprendizagem do ofício. Já parecia haver preocupação com os arranjos regionais (Arranjo Produtivo Local), uma vez que aparece a consulta, quando possível fosse, às especificidades das indústrias locais.

Eram requisitos para admissão: idade mínima de 10 e máxima de 13 anos (aumentada para 16 anos no ano de 1911), não sofrer de moléstia infecto contagiosa, e nem ter defeitos [sic] que impossibilitassem o aprendizado. Cada aluno poderia fazer somente um curso (aprendizagem de um só ofício), de acordo com a sua aptidão e inclinação. Estavam previstos ainda, dois cursos noturnos: primário (para alunos que não soubessem ler, escrever e contar) e de desenho (para exercício satisfatório do ofício).

As escolas foram instaladas em 1910 com professores vindos do ensino primário, e mestres vindos das fábricas.

Quadro 1 – Data de inauguração das escolas de Aprendizes Artífices

Escola	Data
Aprendizes Artífices do Piauí	01/jan/1910
Aprendizes Artífices de Goiás	01/jan/1910
Aprendizes Artífices de Mato Grosso	01/jan/1910
Aprendizes Artífices do R. G. do Norte	03/jan/1910
Aprendizes Artífices da Paraíba	06/jan/1910
Aprendizes Artífices do Maranhão	16/jan/1910
Aprendizes Artífices do Paraná	16/jan/1910
Aprendizes Artífices de Alagoas	21/jan/1910
Aprendizes Artífices de Campos	23/jan/1910
Aprendizes Artífices de Pernambuco	16/fev/1910

² Na estrutura da redação de uma legislação, logo abaixo da identificação do seu número e ano, existe uma descrição recuada à direita, chamada de ementa. Trata-se de um resumo do que é tratado naquele ato normativo.

Aprendizes Artífices do Esp. Santo	24/fev/1910
Aprendizes Artífices de São Paulo	24/fev/1910
Aprendizes Artífices do Sergipe	01/maio/1910
Aprendizes Artífices do Ceará	24/maio/1910
Aprendizes Artífices da Bahia	02/jun/1910
Aprendizes Artífices do Pará	01/ago/1910
Aprendizes Artífices de Sta. Catarina	01/set/1910
Aprendizes Artífices de Minas Gerais	08/set/1910
Aprendizes Artífices do Amazonas	01/out/1910

Fonte: FONSECA, 1961

Alguns anos antes, em 1906, houve um primeiro registro da intenção de institucionalização governamental para o ensino técnico: uma Proposição na Câmara dos Deputados (Proposição 195/1906) que habilitava recursos financeiros para a instalação das escolas profissionais em âmbito federal.

Na plataforma de governo do Presidente Afonso Pena, que assumiu a Presidência em 15 de novembro de 1906, havia menção direta ao assunto, propondo-se que “a criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis.” (FONSECA, 1961).

Porém, como as escolas foram instaladas no governo seguinte, foi o presidente Nilo Peçanha que ficou conhecido como o fundador do ensino profissional no Brasil. Anos mais tarde, em 1930, no governo do presidente Getúlio Vargas, foi criada a “Inspetoria do Ensino Profissional Técnico”, que faria a gestão da Escola de Aprendizes Artífices, dentro do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

Em 1937 houve uma reorganização ministerial, e o Ministério da Educação e Saúde Pública passou a denominar-se Ministério da Educação e Saúde, alterando também, as escolas de Aprendizes e Artífices, para Liceus Industriais.

Com a redação da época, Lei 378/1937:

Art. 37. A Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.
Parágrafo unico. Novos lyceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos vários ramos e graus, por todo o território do Paiz

Pode-se notar que o ensino profissional ganhou importância no plano governamental, sendo destinado a todos os graus de ensino, com a intenção de propagação em todo o território nacional. Esse viés governamental para o ensino profissional, veio a consolidar-se no mesmo

ano, 1937, oportunidade em que uma Constituição Federal tratou pela primeira vez do assunto, e classificou-o como primeiro dever do Estado em matéria de educação.

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

Em 1942, houve a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários), de reconhecida importância para o ensino profissional. O Decreto-lei 4.048 daquele ano, indicava que caberia ao SENAI organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários, devendo ministrar ensino de continuação e de aperfeiçoamento e especialização, para trabalhadores industriários.

Em 1942 houve também a organização do ensino profissional com a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei 4.119/1942). Esta, passou a estabelecer o ensino industrial como sendo de segundo grau, em paralelo ao secundário, possibilitando aos portadores de diploma do curso técnico a oportunidade de ingresso em estabelecimento de ensino superior.

Este mesmo Decreto-Lei, em virtude da Guerra Mundial, estabeleceu o chamado “ensino industrial de emergência” em que os estabelecimentos oficiais de ensino industrial, para atender a urgente necessidade de preparação de profissionais para o trabalho nacional, especialmente para indústrias e empresas mais diretamente relacionadas com a defesa do país, deveriam organizar, continuada e intensivamente, em turnos diurnos e noturnos, cursos extraordinários de continuação, de aperfeiçoamento e de especialização, para jovens e adultos.

Ainda em 1942 um outro Decreto-Lei de número 4.127 estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem. Criou a Escola Técnica Nacional, com sede no Distrito Federal (de 1942), e as seguintes Escolas Técnicas Federais:

- I. Escola Técnica de Manaus, com sede na capital do Estado do Amazonas.
- II. Escola Técnica de São Luiz, com sede na capital do Estado do Maranhão.
- III. Escola Técnica do Recife, com sede na capital do Estado de Pernambuco.
- IV. Escola Técnica de Salvador, com sede na capital do Estado da Bahia.
- V. Escola Técnica de Vitória, com sede na capital do Estado de Espírito Santo.

- VI. Escola Técnica de Niterói, com sede na capital do Estado do Rio de Janeiro.
- VII. Escola Técnica de São Paulo, com sede na capital do Estado de São Paulo.
- VIII. Escola Técnica de Curitiba, com sede na capital do Estado do Paraná.
- IX. Escola Técnica de Pelotas, com sede no Estado do Rio Grande do Sul.
- X. Escola Técnica de Belo Horizonte, com sede na capital do Estado de Minas Gerais.
- XI. Escola Técnica de Goiânia, com sede na capital do Estado de Goiás.

O mesmo Decreto-Lei criou as seguintes Escolas Industriais Federais:

- I. Escola Industrial de Belem, com sede na capital do Estado do Pará.
- II. Escola Industrial de Teresina, com sede na capital do Estado do Piauí.
- III. Escola Industrial de Fortaleza, com sede na capital do Estado do Ceará.
- IV. Escola Industrial de Natal, com sede na capital do Estado do Rio Grande do Norte
- V. Escola Industrial de João Pessoa, com sede na capital do Estado da Paraíba.
- VI. Escola Industrial de Maceió, com sede na capital do Estado de Alagoas.
- VII. Escola Industrial de Aracajú, com sede na capital do Estado de Sergipe.
- VIII. Escola Industrial de Salvador, com sede na capital do Estado da Bahia.
- IX. Escola Industrial de Campos, com sede no Estado do Rio de Janeiro.
- X. Escola Industrial de São Paulo, com sede na capital do Estado de São Paulo.
- XI. Escola Industrial de Florianópolis, com sede na capital de Santa Catarina.
- XII. Escola Industrial de Belo Horizonte, com sede na capital de Minas Gerais.
- XIII. Escola Industrial de Cuiabá, com sede na capital de Mato Grosso.

As Escolas Técnicas Federais ministravam cursos técnicos, pedagógicos, industriais e de mestría. As Escolas Industriais Federais, cursos industriais e de mestría. O candidato à matrícula dos cursos industriais deveria ter educação primária completa e ser aprovado em exames vestibulares de língua pátria e aritmética. O candidato à matrícula dos cursos de mestría deveria ter concluído curso industrial correspondente, e ser aprovado em exames vestibulares da tecnologia nele ensinada. Após conclusão do curso, o aluno do curso industrial ou de mestría recebia, respectivamente, o diploma de artífice ou o diploma de mestre, com menção da espécie do curso concluído.

Em 1946 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, pelo Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Foi atribuído à Confederação Nacional do Comércio o encargo de organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem

comercial. Com o surgimento do Senac³, o governo federal autorizou a Confederação Nacional do Comércio a instalar e a administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem comercial para trabalhadores entre 14 e 18 anos, com cursos de continuação ou práticos e de especialização para comerciários adultos, e determinava a aprendizagem dos comerciários, estabelecendo deveres para empregadores e trabalhadores.

Em 1961 com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o ensino técnico foi integrado ao sistema regular de ensino, como fazendo parte da educação de grau médio.

TÍTULO VII

Da Educação de Grau Médio

CAPÍTULO I

Do Ensino Médio

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

A LDB de 1961, previa que o ensino técnico de grau médio abrangesse os cursos industriais, agrícolas e comerciais.

Nos anos de 1970, o currículo do 2º grau (ensino médio) passou a ser obrigatoriamente profissionalizante no território nacional, trazendo impacto em toda a estrutura, pois as escolas não tinham profissionais com formação necessária, nem tampouco estrutura física e de materiais adequados. O então presidente Médici, justificou a reforma no ensino argumentando que com o milagre econômico vivido pelo país na época - industrialização acelerada e expectativa de crescimento – era necessária mão de obra qualificada.

Em 1994 (Lei 8948), foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na Rede Federal houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Cefets (Centros Federais de Educação Tecnológica).

Com o passar dos anos a profissionalização obrigatória vai perdendo força, e com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o ensino profissional, passa a ocorrer quase que exclusivamente em escolas técnicas. (ESCOTT e MORAES, 2012).

³ Disponível em <https://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a13124.htm&testeira=457&ano=1940>. Acesso 05 jan. 2023.

Desde a sua origem houve certo preconceito em face da EPTNM. Sua criação foi destinada “aos pobres e humildes desvalidos da sorte”. O Decreto Federal 7566/1909 que criou uma primeira rede profissionalizante com 19 escolas de aprendizes e artificies, traz em seu preâmbulo e artigo 1º, os seguintes termos:

Considerando:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existencia:

que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos **desfavorecidos da fortuna** com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os **afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;**

que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação:

Decreta:

Art. 1º. Em cada uma das capitaes dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario gratuito. [destaque nosso]

Novamente um termo pejorativo voltaria a ser utilizado em relação ao ensino técnico na Constituição de 1937, em seu artigo 129, apontando que o ensino técnico seria destinado às “classes menos favorecidas”.

Crianças e jovens pobres seriam o público da educação profissional. Existia uma divisão no processo de ensino: um laboral, mecânico, destinado aos mais pobres; e outro voltado para elites, considerado intelectual e científico.

Para os trabalhadores era destinada uma formação voltada para o treinamento. Existia uma dualidade entre a educação dos trabalhadores, e a educação das elites; os primeiros com ensino mais elementar possível, os segundos com ensino de alto nível. (PAIVA, 2008).

Manfredini (2002), apresenta que o ensino profissionalizante no país remonta ao período colonial (1530 a 1822), direcionado aos pobres (assistencialista) e voltada para o modelo produtivo vigente: “Os colégios e as residências jesuítas foram os primeiros núcleos de formação profissional, as escolas oficinas de formação de artesãos e demais ofícios”. Alvarez (2021) traz que ao longo da história da educação profissional no Brasil, existe a caracterização do ensino profissionalizante como discriminatório, voltado mais para uma ação social do que uma forma cultural ou de letramento.

O Parecer 29/2002 do Conselho Nacional de Educação - que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de

tecnologia -, também faz menção de que a educação para o trabalho era abordada como formação profissional de pessoas pertencentes aos estratos menos favorecidos das classes econômicas, fora da elite intelectual, política e econômica, em termos de “formação de mão de obra”. O referido Parecer, continua o relato informando que chegamos à última década do séc. XX ainda tratando a educação para o trabalho com preconceito.

Nobrega e Souza (2015), também trazem informação sobre o caráter assistencialista da educação profissional em sua origem:

Outras iniciativas partiram de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), do cruzamento de grupos da sociedade civil com o Estado, buscando envolver o trabalho e a aprendizagem compulsória, ensinando ofícios aos menores e jovens dos setores mais pobres e marginalizados: os órfãos e desvalidos. [...] É nítida a função assistencialista de tais unidades, com a finalidade de impedir a marginalidade na metrópole e dar uma ocupação aos “desvalidos da sorte”, mesmo que tal ocupação fosse ainda desprestigiada, devido ao preconceito contra o trabalho manual.

Essa visão preconceituosa é reformulada em 1988, pela Constituição Federal e, em decorrência, em 1996, pela atual LDB que entende a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, e conduz o cidadão ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (PARECER CNE 29/2002).

2.3 A Educação Profissional atualmente

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP), em abril de 2022, promulgou a revisão e atualização da legislação estadual vigente, a ser aplicada à EPTNM, incluindo os dispositivos relativos ao Itinerário Formativo do Ensino Médio (Formação Técnica e Profissional) e a Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação.

A atualização da legislação procura integrar a educação profissional com a tecnológica, estruturando os seus cursos e programas na perspectiva da construção de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, e articulação com o setor produtivo, objetivando a inserção laboral dos estudantes, no mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2022).

A Indicação 2015/2022 do CEE/SP traz, com base no Decreto Federal 5.154/2004 e na Resolução 01/2021 do Conselho Nacional de Educação, que a Educação Profissional e Tecnológica é aquela desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - qualificação profissional, inclusive a formação inicial e continuada de

trabalhadores, de livre oferta por parte das instituições de ensino;

II - educação profissional técnica de nível médio, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional técnica;

III - especialização profissional técnica;

IV - educação profissional tecnológica, de graduação e de pós-graduação, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional tecnológica, especialização profissional tecnológica e de mestrado e doutorado profissional.

V - atualização, aperfeiçoamento e extensão para os concluintes dos cursos enumerados nos incisos anteriores.

Esses cursos técnicos e tecnológicos aparecem organizados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), ambos do Ministério da Educação.

O CNCT é organizado por Eixos Tecnológicos. Cada eixo agrupa cursos correlatos, indicando para cada um deles: a carga horária mínima, o perfil profissional de conclusão, infraestrutura mínima requerida, campo de atuação, ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações-CBO, normas associadas ao exercício profissional e possibilidades de certificação intermediária em Cursos de Qualificação Profissional Técnica ou Tecnológica e verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo.

Antes da organização por Eixos Tecnológicos, os cursos eram organizados por áreas profissionais. Segundo Machado (2010), isso trazia alguns problemas:

„, ausência de unicidade de critérios organizacionais da oferta de cursos encoberta pela noção de áreas profissionais, pois dentre elas algumas correspondiam a setores da economia (Indústria, Comércio, Agropecuária), outras se referiam a subsetores econômicos (Construção Civil como subsetor da Indústria, por exemplo), outras diziam respeito a nichos tecnológicos (Informática, Gestão, Telecomunicações, Geomática etc.). O fato é que a organização da oferta da educação profissional e tecnológica por áreas profissionais gerou alguns problemas importantes, tais como: grande heterogeneidade entre as 21 áreas com relação ao número de cursos abrangidos e pouca identificação de uns com relação aos outros de uma mesma área; cursos alocados em mais de uma área profissional; enorme dispersão e multiplicidade de denominações de cursos; cursos focados ora em produtos e ora em processos; dificuldades para o MEC exercer sua função reguladora e efetuar censos educacionais

A título de exemplo, consta no ANEXO A, como o Curso Técnico em Administração, do eixo em Gestão e Negócios, aparece no CNCT.

O CNCT traz também a porcentagem da carga horária que o curso presencial pode ter

de atividades não presenciais. Essa porcentagem ficou estabelecida em 20% da carga horária total do curso.

O Parecer CNE/CEB 11/2012, que fundamentou a Resolução 6 CNE/CEB, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012, traz no artigo 26 que:

Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, o plano de curso técnico de nível médio pode prever atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária diária do curso, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores.

O Parecer também traz que “o curso pode incluir atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária diária ou de cada tempo de organização curricular, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o necessário atendimento por docentes e tutores.”

O Conselheiro Francisco Aparecido Cordão, era o Presidente da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, nesta época. Ao ser questionado sobre o motivo de se estabelecer a exata porcentagem de 20% de atividades não presenciais na EPTNM– em relação à carga horária do curso – respondeu se tratar de número decorrente de consultas públicas pelo País, além de já ser um percentual que era aplicado no ensino Superior e Médio.

Essa questão dos 20% foi objeto de enormes debates no interior do Conselho Nacional de Educação e, em especial, nas audiências públicas realizadas em todas as regiões do País e nas audiências públicas nacionais. Ao final dos debates, se optou por seguir o limite dos 20% aplicados à Educação Superior e, à época, também incorporado no Ensino Médio. (CORDÃO, 2023)

A Resolução CNE/CEB 06/2012, foi revogada pela Resolução CNE/CP 01/2021, que transfere para o CNCT a responsabilidade de definir a porcentagem de aulas não presenciais que o curso técnico pode ter em sua carga horária presencial.

Cordão (2023), também abordou este assunto:

O §5º do Art. 26 da referida Resolução CNE/CP 01/2021 define que, "respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária, o plano de curso técnico, ofertado na modalidade presencial, pode prever carga horária na modalidade a distância, até o limite indicado no CNCT, ou em outro instrumento que venha a substituí-lo, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores".

No ensino superior, ficou estabelecido – Portaria MEC 2117/2019 - em 40% a possibilidade de atividades não presenciais.

Nestes casos, ainda que parte do curso seja desenvolvido por meio de atividades não presenciais, o curso é considerado presencial.

Em Nota⁴, a Federação dos Professores do Estado de São Paulo, aponta que o aumento de aulas a distância nos cursos presenciais, traz redução no custo das instituições de ensino, aumentando seus lucros à custa de salários de professores em sala de aula. As condições de trabalho de professores também têm sido comprometidas com a redução de sua carga horária e com o emprego de tutores com menor exigência de qualificação acadêmica em seu lugar.

Atualmente, a EPTNM pode ser desenvolvida nas formas Integrada, Concomitante, Concomitante Intercomplementar e Subsequente.

A forma Integrada é oferecida para o aluno que concluiu o Ensino Fundamental e vai cursar o Ensino Médio integrado ao Curso Técnico. É o que antigamente denominava-se “Colegial Técnico”. O aluno tem matrícula única na mesma instituição, e vai concluir a Habilitação Profissional Técnica, ao mesmo tempo em que conclui o Ensino Médio. É um único curso que vai dar ao aluno a certificação do Ensino Médio e Técnico.

A forma Concomitante é ofertada ao aluno que ingressa, ou que já esteja cursando o Ensino Médio. São matrículas diferentes em cada curso, seja em uma mesma unidade escolar ou em distintas instituições e redes de ensino. O aluno faz o Ensino Médio ao mesmo tempo em que faz o Curso Técnico, mas um separado do outro. Para exemplificar, seria um caso em que o aluno faz o Ensino Médio (rede pública ou privada) na parte da manhã, e o Ensino Técnico na parte da tarde ou noite. São dois cursos diferentes – até mesmo em diferentes escolas - que o aluno faz ao mesmo tempo.

A forma Concomitante Intercomplementar é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de acordo de Inter complementaridade, para execução de projeto pedagógico unificado, também exigindo a conclusão do Ensino Fundamental para ingresso. É o caso, por exemplo, em que o aluno faz o Ensino Médio em uma escola regular da Secretaria de Educação, e tem o conteúdo referente ao Curso Técnico na própria escola, ou em uma escola técnica, mediante acordo entre as duas instituições.

Já a forma Subsequente, é exclusiva para alunos que já tenham concluído o Ensino Médio. Neste caso, o aluno já concluiu seus estudos no Ensino Médio, e faz somente o Curso Técnico. O concluinte fará jus ao Diploma de Técnico, desde que tenha cumprido todas as etapas previstas no curso e tenha concluído o ensino médio.

⁴ Disponível em <http://fepesp.org.br/noticia/40-aumento-da-carga-de-ead-no-ensino-superior-e-licenca-para-lucrar/>. Acesso em 05 jun. 2022.

Estas formas de desenvolvimento do curso vieram com o Decreto Federal 5.154/04, que revogou o decreto anterior (Decreto Federal 2.208/97), e trouxe de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio. (PACHECO, 2012).

Em 1997, o Decreto Federal 2.208, havia estabelecido que os cursos técnicos seriam obrigatoriamente separados do ensino médio, sendo oferecidos de duas formas: concomitante ao ensino médio (estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos ser realizados na mesma ou em diferentes instituições); e, subsequente (destinada a quem já concluiu o ensino médio). (PACHECO, 2012; VIEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016).

O Decreto 2.208/1997, teve como característica a desvinculação entre formação geral e formação profissional. No seu art. 5^a, expressa: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. No mês seguinte, o governo publicou a Portaria nº 646, com os objetivos de regulamentar os artigos 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e implantar o referido Decreto. (SOUZA et al, 2019; LIMA et al, 2019; LIMA FILHO, 2002)

Lima Filho (2002) destaca que o termo “educação profissional” passa a ser utilizado em textos oficiais, a partir do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). O Governo Itamar Franco (anterior), utilizava o termo “educação tecnológica”, para fazer menção a escolas técnicas e modalidade educacional ali desenvolvida, anteriormente também designada por “ensino técnico”. O autor continua informando que ao adotar “educação profissional”, a nova legislação vai além da troca de palavras; faz deslocamento para um processo de formação do trabalhador, como um vínculo ao mercado de trabalho, orientado pelo conceito de empregabilidade.

Com o Decreto 2.208/1997, os cursos técnicos – desvinculados do Ensino Médio - puderam ter currículo próprio, e pretendiam desenvolver um perfil de trabalhador capaz de se adequar ao mercado. Tratava-se de uma concepção de ensino que não possibilitava ao educando uma compreensão do mundo e de sociedade de maneira reflexiva e crítica, mas uma aprendizagem de conhecimentos técnicos de forma mecânica e pragmática. (SOUZA et al, 2019).

As medidas aprovadas buscariam a redução dos custos - por meio da redução curricular e do tempo de duração dos cursos técnicos possibilitada pela retirada da “parte acadêmica relativa ao segundo grau” que permitiria a ampliação das vagas na “parte especificamente técnica”. Dessa maneira, a

racionalização financeira ajustaria, por um lado, a reforma educacional. Por outro lado, a adequação da política educacional às diretrizes de equidade seria favorecida pela separação das redes, estabelecendo percursos educacionais diferenciados para o curso acadêmico e o curso profissional segundo o “interesse” dos alunos, permitiria que somente aqueles “realmente interessados em preparar-se para o mercado de trabalho” frequentassem as escolas técnicas, o que ensejaria currículos mais ajustados aos usuários, quer pela adequação do conteúdo dos cursos às demandas das empresas, quer pela flexibilidade ensejada pela “modularização” dos currículos. Ademais, facilitaria a alternância escola/trabalho [...]

Esta lógica reproduz o argumento economicista presente no diagnóstico do Banco Mundial acerca do ensino profissional. Conforme o Banco Mundial, o tempo excessivamente longo dos cursos técnicos, em razão de sua integração à educação geral, acaba por elevar ainda mais os custos, já diferenciados, desta modalidade de educação. Conforme a racionalidade do Banco, faz-se necessário implantar medidas alternativas que tragam para parâmetros aceitáveis a relação custo-benefício. (LIMA FILHO, 2002).

O Decreto 2.208/1997 foi responsável por acolher orientações econômicas do Banco Mundial para o projeto de preparação pragmática dos trabalhadores. De acordo com as orientações dos organismos internacionais, os cursos tinham longa duração, e não atendiam às demandas dos setores produtivos, pois não formavam mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. A reforma aproximou a educação das demandas do setor produtivo para atendimento dos seus interesses (SANTOS, TAVARES, 2020; SACILOTTO, 2016).

Segundo Santos (2017), críticas direcionadas ao Decreto 2.208/97, consideravam a prevalência de uma política pública em nome das necessidades do capital; uma reforma nos moldes capitalistas, com uma escola voltada apenas ao atendimento dos interesses do capital que era a formação de mão de obra qualificada. (SANTOS, 2017; LIMA et al, 2019).

Em 1992 no documento “Educação técnica e formação profissional”, o Banco Mundial defende a separação entre educação básica e educação profissional. Esta posição condiciona os empréstimos do Banco para o financiamento de programas educacionais, o que influencia a concepção e a estrutura de formação profissional do Decreto 2.208/1997. (SACILOTTO, 2016).

Aqueles que defendiam a reforma da educação profissional apoiavam-se em dois argumentos principais: o alto custo/aluno das escolas técnicas, sobretudo as federais e a trajetória dos alunos egressos dessas escolas que em geral seguiam para o ensino superior não suprimindo a carência do mercado por técnicos.

Eminentes assessores do Ministério da Educação à época (1995- 1998), afirmavam que o ensino secundário no Brasil precisaria resolver dois grandes problemas: a oferta de formação propedêutica e profissional ao mesmo tempo, num mesmo curso e numa mesma escola. Para ele não se poderia fazer bem nenhuma coisa nem outra e o “sistema inglês” seria o mais adequado para o Brasil, ou seja, o ensino acadêmico para aqueles que desejassem ascender ao ensino superior e o ensino profissional para os oriundos da classe operária.

(ASSIS; MEDEIROS NETA 2015)

Na época, o Decreto 2.208/1997 gerou inúmeras discussões e críticas entre os educadores e pesquisadores da área de educação, pois trazia a separação entre o ensino técnico e o ensino médio que era praticado até então, como traz LIMA et al (2019):

Esse Decreto possibilitou a separação entre o ensino médio e o técnico. Vale destacar que a decisão de fazer essa separação, via decreto, alterando a LDB, representou, mais uma vez, a oficialização, por meio de documentos, da dualidade na educação brasileira, na medida em que as universidades estavam destinadas à elite e a formação rápida e técnica à classe trabalhadora voltada para a inserção no mercado. Reproduzia-se, novamente, as distinções sociais nas políticas públicas voltadas para o ensino técnico

Souza et al (2019) também cita a questão da integração entre os currículos médio e técnico e a diferença entre os governos da época:

Exemplos disso são os Decretos nº 2.208, de 17 de abril de 1997 e o nº 5.154, de 23 de julho de 2004, respectivamente nos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva. O primeiro Decreto legitima e evidencia um projeto de separação e oposição entre a formação geral e a profissional, enquanto o segundo procurou unir essas esferas por meio da criação da forma Integrada no Ensino Médio.

No governo seguinte, em 2004, primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Decreto 2.208/1997 foi revogado pelo Decreto 5.154/2004.

Com a alternância de grupos políticos no poder, em função da eleição do governo Lula, em 2002, as críticas às problemáticas repercussões da reforma da educação profissional, da qual o decreto 2.208/97 é parte, ganharam força política. Assim é que, em 2004, por meio do decreto 5.154, revoga-se o anterior. Entretanto, apesar das alterações pontuais promovidas, o “novo” decreto não modifica substantivamente o desenho operacional da educação profissional impresso pelo decreto de 1997, muito embora agregue às modalidades de articulação anteriormente previstas (concomitante e sequencial) outra possibilidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, que passa a ser chamada de “ensino médio integrado”. (CÊA, 2006)

Apesar do texto legal assim dizer, o Decreto nº 5.154/04 não revoga a totalidade do anterior (Decreto nº 2.208/97). Os cursos modulares concomitantes e subsequentes, continuaram a existir, e houve a possibilidade da volta da integração do ensino médio ao ensino técnico, possibilitando ampla formação ao estudante.

A partir do Decreto n. 5.154/2004, dispositivo legal cuja formulação se baseou no reconhecimento das necessidades dos trabalhadores, tivemos formas possíveis de se tentar desenvolver a educação integrada, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional. Este sentido equivale à indissociabilidade entre educação profissional e educação básica [...] No âmbito da política nacional, então, mediante o decreto n. 5.154/2004, foram regulamentadas formas por meio das quais os sistemas educacionais e as escolas podem buscar a realização de uma formação integrada. (RAMOS, 2008)

A revogação do Decreto 2.208/97 possibilitou a integração curricular entre o ensino médio e o ensino técnico, resgatando o que já estava disposto no artigo n. 36 da LDB. (ASSIS; MEDEIROS NETA, 2015)

Neste sentido, a forma como se traduziu, na educação profissional, o Decreto nº 5.154/2004, foi através da integração do Ensino Médio com a formação técnica, como uma forma de consolidação da formação integral e da superação da dualidade entre formação geral e formação técnica, levando em consideração para esta concepção de formação aspectos tanto do trabalho quanto da ciência, da cultura e da tecnologia, na busca do desenvolvimento omnilateral do ser humano, sobretudo dos filhos dos trabalhadores, para os quais esse fato se apresenta, também, como uma possibilidade de emancipação. (ARAÚJO, 2021)

Após o Decreto 5.154/2004, fica aberta a possibilidade do retorno da integração entre o ensino médio e a educação técnica. Ao estudante, fica aberta a possibilidade de cursar educação técnica integrada ao ensino médio, concomitante ao ensino médio ou após o ensino médio.

2.4 Quantidade de matrículas

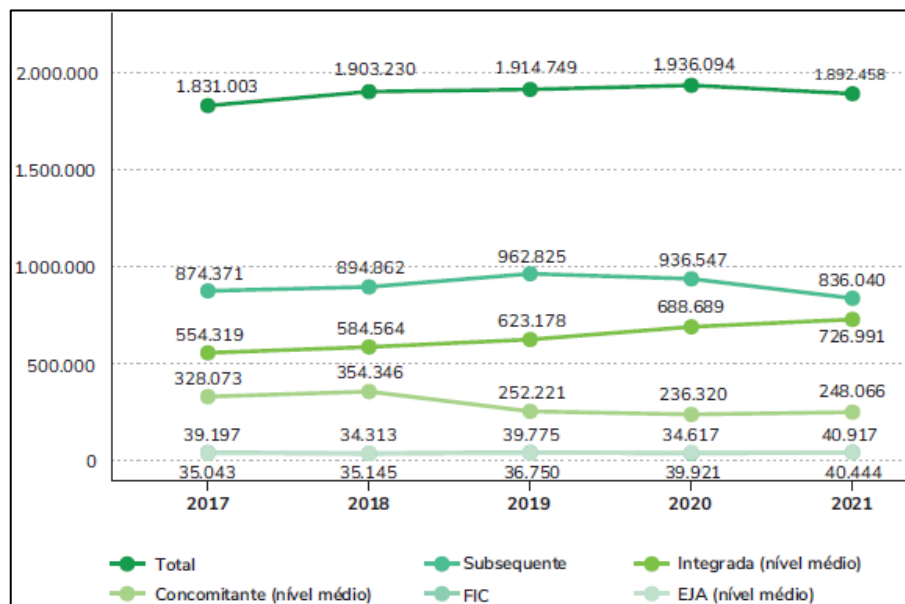
O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. As notas estatísticas têm por objetivo ser um instrumento inicial de divulgação com destaques relativos às informações de alunos (matrículas), docentes, escolas e gestores coletadas no Censo Escolar da Educação Básica 2021.

De acordo com dados do Censo da Educação Básica do Inep/MEC de 2021, existem no Brasil 8.319.399 alunos na educação infantil, 26.515.601 no ensino fundamental, 7.770.557 matriculados no ensino médio e 1.892.458 na educação profissional/médio técnico. Na Educação de Jovens e Adultos são 2.962.322 alunos.

Na educação profissional, a forma subsequente – após a conclusão do ensino médio -, é a que apresenta maior número de matrículas, com 836.040 alunos, seguida da forma integrada ao médio com 726.991 alunos e pela forma concomitante com 248.066 alunos. (BRASIL, 2022)

As matrículas na educação profissional tiveram redução em relação ao ano anterior (2020). No Censo Escolar da Educação Básica de 2021, são 1.892.458 matrículas na educação profissional; em 2020, esse número era de 1.936.094 matrículas, uma queda de 2,3% no período.

Gráfico 1: Número de matrículas na educação profissional – 2017-2021



Fonte: Censo Escola da Educação Básica 2021, Inep.

A diminuição ocorreu na modalidade subsequente onde está a maior parte das matrículas: 836.040 matrículas em 2021, e 936.547 em 2020, uma queda de 10,7%.

A modalidade integrada ao ensino médio, seguiu direção oposta e apresentou aumento de 5,6% nas matrículas em 2021: 726.991, em face de 554.319 em 2020. Outro dado⁵ que chama a atenção é em relação ao crescimento do número de matrículas na modalidade de ensino médio integrado à educação profissional, que teve, nos últimos cinco anos, um crescimento de 31,2%, passando de 554.319, em 2017, para 726.991, em 2021.

A modalidade concomitante, também apresentou crescimento: 248.066 matrículas em 2021, e 236.320 em 2020. Em números totais, a queda no número de matrículas em 2021,

⁵ Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-perfil-da-educacao-profissional>. Acesso em 16 Jan. 2023.

interrompeu a tendência de aumento de matrículas na educação profissional desde 2017.

Tabela 1: Número de matrículas da educação profissional, por modalidade

ANO	MODALIDADE					
	Total	Ensino Médio				FIC
		Integrada	Prof. conc.	Prof. sub.	EJA	
2017	1.831.003	554.319	328.073	874.371	35.043	39.197
2018	1.903.230	584.564	354.346	894.862	35.145	34.313
2019	1.914.749	623.178	252.221	962.825	36.750	39.775
2020	1.936.094	688.689	236.320	936.547	39.921	34.617
2021	1.892.458	726.991	248.066	836.040	40.444	40.917

Fonte: Censo Escola da Educação Básica 2021, Inep.

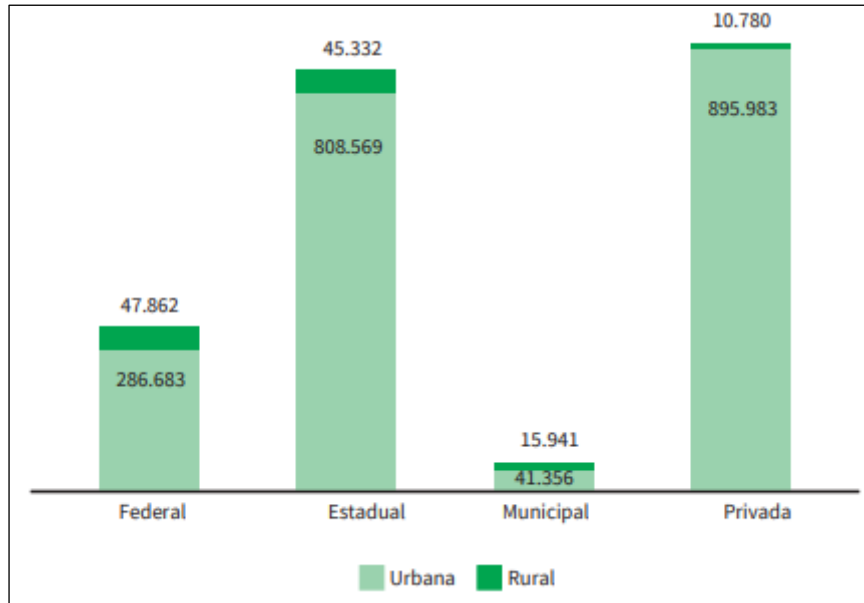
Dados divulgados em fevereiro de 2023 pelo Censo da Educação Básica no Inep/MEC de 2022⁶, mostram que foram registradas 26,5 milhões de matrículas no ensino fundamental (simular ao ano anterior). A rede municipal é a principal responsável pela oferta dos anos iniciais do ensino fundamental (69,3% das matrículas), e nos anos finais a oferta ocorre nas redes municipais (44,4%) e estaduais (39,9%). A rede estadual possui a maior participação na matrícula do ensino médio, com 84,2%, seguida pela rede privada (12,3%) e aproximadamente 3% na rede federal. Os percentuais de matrículas por rede de ensino se mantiveram relativamente estáveis entre 2018 e 2022.

Para o ensino médio houve aumento no número de matrículas em relação ao ano anterior: 7,9 milhões de matrículas no ensino médio em 2022. Esse crescimento retomou a tendência de aumento nas matrículas observada nos últimos quatro anos (aumento de 5,4% de 2019 a 2022).

As matrículas da educação profissional estão principalmente concentradas na rede privada, representando 42,1%, seguida das redes estadual e federal, com 39,7% e 15,5%, respectivamente. De todas as etapas de ensino, a educação profissional é a que detém o maior número de matrículas na rede federal.

⁶ Disponível em https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso 05 mar. 2023.

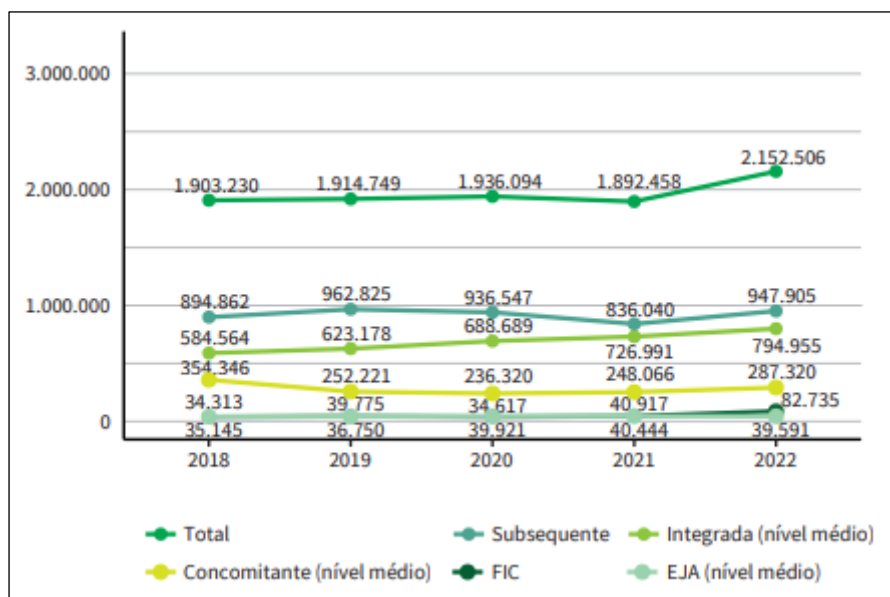
Gráfico 2: Matrículas na educ. prof., segundo a dependência administrativa e a localização 2022



Fonte: Censo Escola da Educação Básica 2022, Inep

As matrículas na educação profissional tiveram aumento de 13,7%, mostrando tendência de aumento (depois da redução no ano anterior), com 2.152.506 matrículas no ano de 2022. A forma subsequente – após a conclusão do ensino médio – continua representando o maior número de matrículas, com 947.905 alunos, seguida da forma integrada ao médio com 794.955 alunos e pela forma concomitante com 287.320 alunos.

Gráfico 3: número de matrículas na educação profissional



Fonte: Censo Escola da Educação Básica 2021, Inep

Somente na modalidade EJA (nível médio) houve diminuição no número de matrículas na educação profissional em relação ao ano anterior.

O número de matrículas na educação profissional técnica de nível médio, está longe da meta traçada pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), que estabelece, na meta 11, triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. (LEI N° 13.005/2014).

Segundo informação de setembro de 2021, disponível no sítio⁷ da Câmara dos Deputados, o número de matrículas na educação profissional e técnica cresceu nos últimos anos no Brasil (17% em 7 anos), mas ainda poucos estudantes estão nessa modalidade de ensino – número que alcança 46% na União Europeia e 40% nos países que fazem parte na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A meta 11 do Plano Nacional de Educação prevê triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando pelo menos 50% da expansão no segmento público.

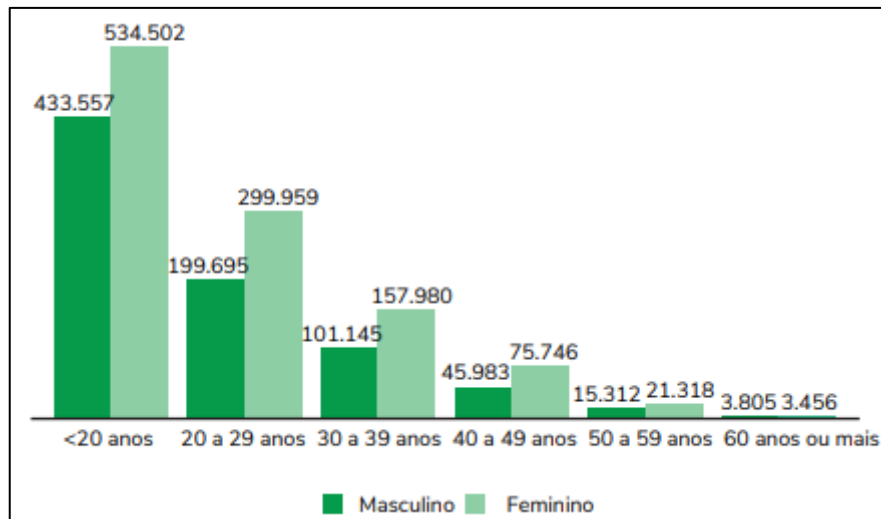
Entre os 37 países membros e parceiros da OCDE, o Brasil é o segundo com a pior taxa de formação técnica e profissional entre os formandos do ensino médio, ficando atrás apenas do Canadá. Enquanto aqui, só 9% dos adolescentes concluem a educação básica com um diploma de curso técnico, a média da OCDE é de 38%, variando de 6% no Canadá a 76% na Áustria. (OCDE, 2021).

No ano de 2021, as matrículas da educação profissional estavam principalmente concentradas na rede estadual, representando 42,6%, seguida das redes privada e federal, com 37,7% e 17,6%, respectivamente. De todas as etapas de ensino, a educação profissional é a que detém o maior número de matrículas na rede federal, alcançando 332.727 em 2021. (BRASIL, 2021).

Os dados do Censo da Educação Básica de 2021, mostram que a educação profissional é composta predominantemente por alunos com menos de 30 anos, que representam 77,5% das matrículas. Com exceção dos alunos com mais de 60 anos, existe uma predominância de matrículas de mulheres na educação profissional em todas as demais faixas etárias. A maior diferença observada entre os sexos está na faixa de 40 a 49 anos, em que 62,2% das matrículas são de mulheres. (BRASIL, 2021)

⁷ Disponível em <https://www.camara.leg.br/noticias/805418-matriculadas-no-ensino-tecnico-crescem-17-em-sete-anos-mas-indice-ainda-esta-longe-da-meta-do-pne/>. Acesso em 04 jun. 2022.

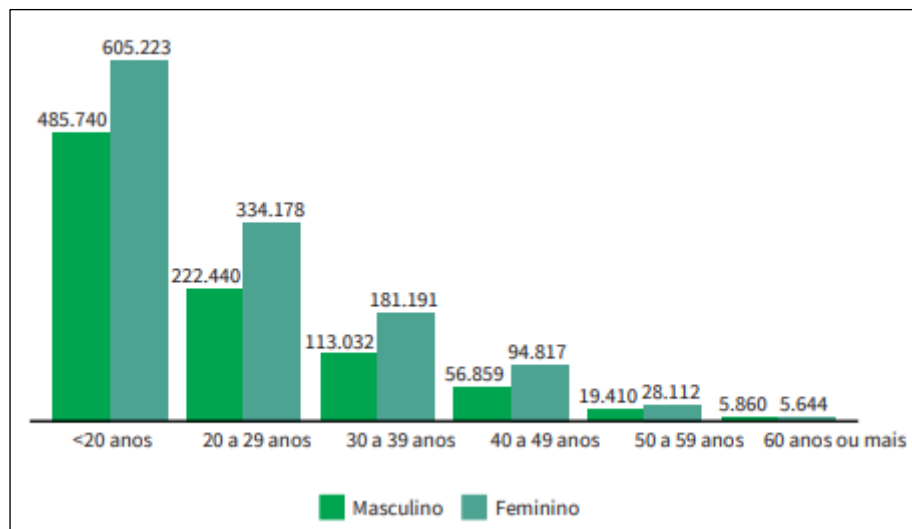
Gráfico 4 – Núm. matrículas na educação profissional, segundo a faixa etária e o sexo 2021



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2021, Inep.

Esses dados relativos à faixa etária se mantiveram no Censo divulgado neste ano de 2023. Sendo predominantes alunos com menos de 30 anos (76,5%) e de mulheres, com exceção na faixa acima de 60 anos.

Gráfico 5 – Núm. matrículas na educação profissional, segundo a faixa etária e o sexo 2022



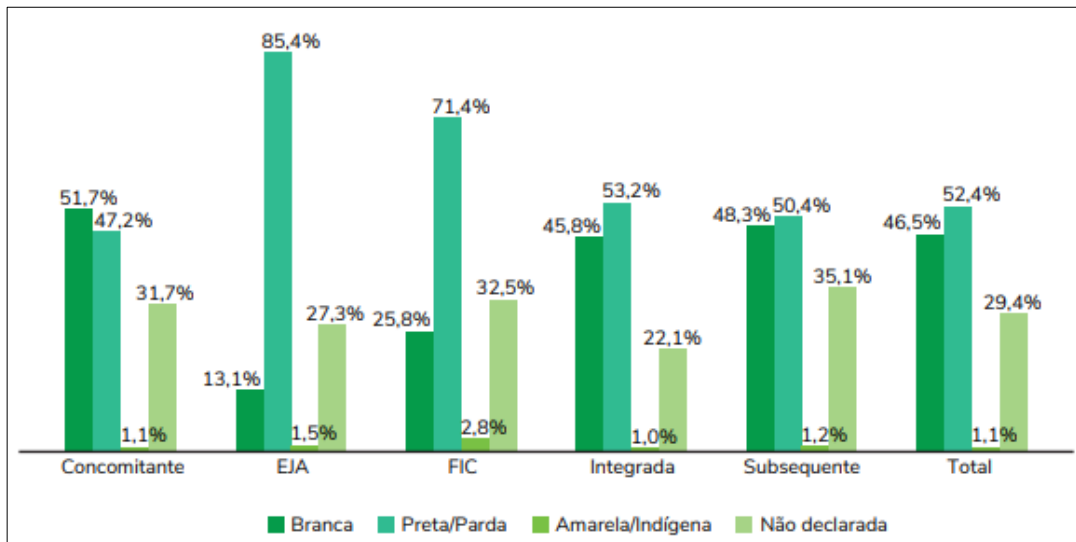
Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2022, Inep

Na educação profissional⁸, com 1,3 milhão de matrículas com cor/raça declaradas, existe um relativo equilíbrio entre o número de matrículas de brancos e de pretos/pardos, representando, respectivamente, 46,5% e 52,4%. No entanto, quando investigadas as

⁸ Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em 05 jun. 2022.

modalidades da educação profissional, percebe-se uma predominância de pretos/pardos na EJA profissional de nível médio (85,4%) e nos cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional (FIC), em que eles representam 71,4% das matrículas. Os alunos declarados como amarelos/indígenas configuram apenas 1,1% do total de matrículas.

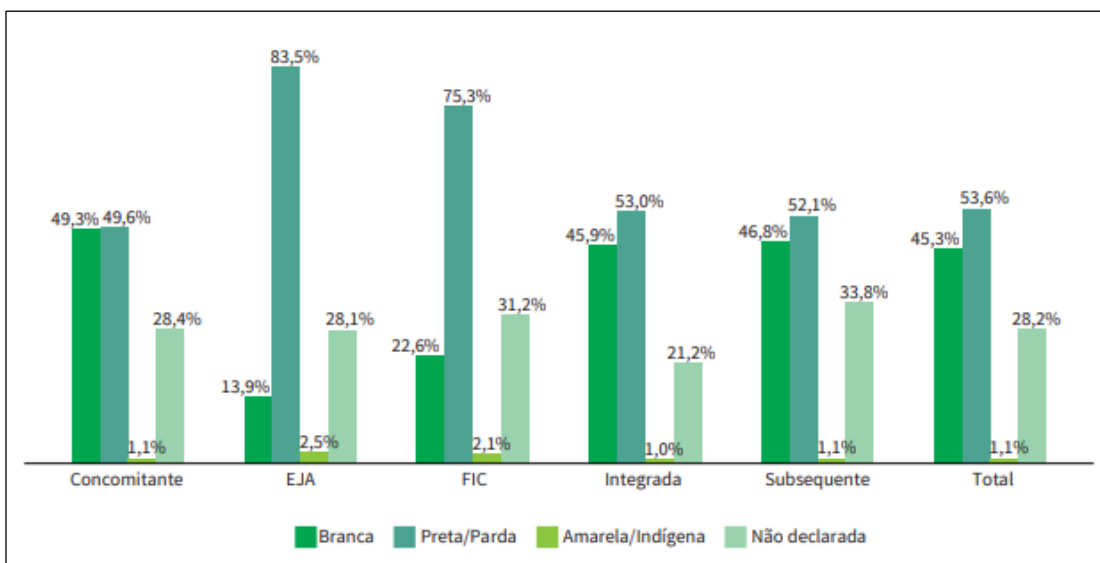
Gráfico 6 – Perc. de matrículas na Educação Profissional, segundo a cor/raça 2021



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2021, Inep.

Em relação à cor/raça, os dados do Censo de 2022, trazem o predomínio de Preta/Parda em todas as modalidades da educação profissional, sendo maior na EJA profissional de nível médio (83,5%) e nos cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional (FIC), em que eles representam 75,3% das matrículas. Os alunos declarados como amarelos/indígenas configuram apenas 1,1% do total de matrículas.

Gráfico 7 – Perc. de matrículas na Educação Profissional, segundo a cor/raça 2022



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2022, Inep.

Dado interessante, também trazido pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2022, é de que a educação profissional é onde mais ocorre inclusão de alunos. Segundo os dados, o percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em 2022. A maior proporção de alunos incluídos é observada na educação profissional com inclusão de 99,7%.

2.5 Ensino Técnico na América Latina

2.5.1 Argentina

A modalidade técnica de nível médio de ensino na Argentina procurou, desde seu início, integrar conhecimentos técnicos e científicos a uma educação profissional que permitisse aos seus egressos, entrar no mercado de trabalho ao concluírem seus estudos secundários. Esse duplo propósito, de formação para o trabalho e para a universidade, é um atrativo para a nova geração. (GALLART, 2006)

Fato também ressaltado por Gallart (2006) é a promessa de mobilidade social que a escola técnica secundária oferece a adolescentes de classe média e baixa que optam por este sistema de ensino.

A modalidade técnica no nível médio de ensino tem uma longa história e tradição na Argentina. Tem origem em 1897 quando a Escola Nacional de Comércio instala uma seção industrial. A diferença das outras modalidades persiste na promoção da cultura do trabalho. Apesar de ter como propósito central preparar para o mercado de trabalho, tem formação em ciências básicas e exatas, preparando o aluno também para o prosseguimento em estudo universitário (ARGENTINA, 2017).

Segundo o CENEP (Centro de Estudios de Población), existem 1.455 escolas públicas técnicas na Argentina e ao contrário do Brasil a maioria de estudantes é do sexo masculino. Segundo o último relatório realizado pelo INET⁹ (Instituto Nacional de Educación Tecnológica), em 2020, dos 680 mil alunos das escolas técnicas de todo o país, um terço das matrículas é ocupado por mulheres. O número de matrículas femininas cresceu entre 2005 e

⁹ Disponível em <https://www.argentina.gob.ar/educacion/inet>. Acesso em 16 jan. 2023.

2011 (passaram de 21,1% para 32,4%) e, a partir de então, a proporção se manteve.

A educação técnica proporcionou o crescimento econômico da Argentina, consistindo em um modo de superação da pobreza, melhora da qualificação para o trabalho, da produtividade, da atividade econômica e da competitividade territorial. Transcendeu o educativo, para se vincular ao sistema produtivo, conectando-se aos ramos da ciência e tecnologia, trabalho e produção (ALMANDOZ, 2010). Weinberg (2017) destaca que entende-se a formação como componente das políticas ativas de melhoria da empregabilidade e dos rendimentos, vinculada ao trabalho produtivo, com a geração de condições de trabalho decente.

Em 2005, foi promulgada a Lei de Educação Técnico Profissional, 26.058/2005. Tal norma pretendeu assegurar a unidade e coerência da Educação Técnico-Profissional em nível nacional, garantir o federalismo na definição das políticas e responder às demandas e necessidades do sistema. (ALMANDOZ, 2010; MELO, 2011)

Segundo Silva (2018), a referida lei também preocupou-se com a melhoria da qualidade e com o caráter inclusivo da educação profissional, referindo-se à necessidade de alcançar maiores níveis de equidade, qualidade, pertinência, relevância e efetividade mediante o fortalecimento e a melhoria contínua das instituições e dos programas.

2.5.2 Chile

O Ministério da Educação do Chile¹⁰, define a Educação Média Técnico-Profissional (*Educación Media Técnico-Profesional - EMTP*), como o nível educacional orientado ao desenvolvimento de atitudes, competências, habilidades e conhecimentos a partir de um enfoque de aprendizagem prática. Existem 934 escolas de ensino médio técnico-profissional e suas matrículas representam 37% do total de alunos de 3º e 4º anos em todo o país.

Dos mais de 155.000 estudantes, 52% são homens e 47% são mulheres. E são ministradas 35 especialidades, envolvendo cerca de 6.500 professores. (CHILE, 2020)

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem duração de 4 anos: 2 anos de ensino médio de formação geral, e mais 2 anos de formação diferenciada. A formação diferenciada é feita em Humanista Científica, Técnico Profissional ou Educação Artística. (ALMEIDA, 2010; CUNHA 2010). Essa formação pode ser obtida de forma integrada ao ensino médio, mas também após sua conclusão, por meio de instituições de ensino superior. (CHILE, 2015)

¹⁰ Disponível em: <https://www.tecnico-profesional.mineduc.cl/que-es-la-empt/>. Acesso em 29 maio 2022

O processo de prática profissional pode ser iniciado quando o aluno concluiu o 4º ano do Ensino Secundário Técnico-Profissional. Também pode ser feito um estágio intermediário no final do terceiro ano médio. O procedimento é realizado pela escola, com o envio de uma carta à empresa solicitando uma vaga de estágio relacionada a área de competência associada à especialidade estudada. A empresa formaliza a aceitação, e o estudante/estagiário faz o Plano de Prática. É uma responsabilidade compartilhada, e o estudante é acompanhado pelo Professor Tutor na escola, e pelo Mestre Guia na empresa. (CHILE, 2021)

Ficou estabelecido pelo Decreto 546/2020 do Ministério da Educação chileno, que para os anos de 2020 e 2021, a prática profissional teria uma duração mínima de 180 horas em todos as especialidades indicadas nas Bases Curriculares de Formação Técnica Diferenciada Profissional, sem considerar um máximo de horas.

Levando em consideração a crise sanitária provocada pela pandemia do Covid-19, pelo Decreto 546/2020 o Ministério da Educação Chileno apresentou orientações para facilitar o desenvolvimento da prática profissional como processo formativo da Educação Média Técnico-Profissional. Entre as ações previstas: diminuir o número de horas da prática profissional para um mínimo de 180; autorizar a realização de parte ou da totalidade das horas de prática na modalidade à distância, e permitir supervisão do desenvolvimento das práticas na modalidade a distância. (CHILE, 2021).

A Prática Profissional é definida – pelo Ministério da Educação Chileno - como um período em que o aluno do Ensino Médio Técnico-Profissional realizará tarefas em uma empresa ou centro de prática. Essas tarefas devem estar relacionadas ao perfil de ingresso e especialidade do curso do estudante.

2.5.3 Uruguai

A Lei Geral de Educação Uruguia (Lei 18.437/2008), define que a Educação Técnica Profissional é destinada a pessoas com quinze anos ou mais. Tem como objetivo treinar para o desempenho qualificado de profissões em diferentes áreas profissionais. Define ainda, que as propostas de educação técnica profissional devem permitir a continuidade educacional dos alunos, e que os conhecimentos ou créditos adquiridos serão reconhecidos ou revalidados para continuar os estudos nos níveis educacionais correspondentes.

A educação profissional no país é denominada Formação Profissional Técnica e Tecnológica, e está inserida no Sistema Nacional de Educação, vinculada à Administração Nacional de Educação Pública e Conselho de Educação Técnico-Profissional. É abrangida por

mais de um nível de educação formal, estando contemplada na Educação Secundária Superior, nas modalidades educação tecnológica (compreende bacharelados tecnológicos) e treinamento técnico profissional (orientado para o mercado de trabalho). (RUSSO et al, 2020; UNESCO, 2019).

A educação profissional e tecnológica no Uruguai também aparece amparada na Constituição Nacional. O artigo 70 da Constituição da República estabelece como obrigatórios o ensino básico, médio, agrário e industrial – esta última categoria já preconizando, portanto, a educação profissional e tecnológica. (SOUZA-GOMES, 2016).

Na região de fronteira entre Brasil e Uruguai, foi identificada a necessidade de ampliação da oferta de educação técnica profissional, e deste fato nasceu um projeto que permite aos alunos brasileiros e uruguaios fazer um curso técnico com validade nos dois países: “Escolas Técnicas de Fronteira”.

A iniciativa prevê a integração entre Brasil e Uruguai na área da educação profissional e teve início com aulas do curso técnico em informática para a internet, oferecido pelo campus avançado Santana do Livramento, do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Eram 40 alunos, metade uruguaios, metade brasileiros.

Pelo lado Uruguaio, a instituição responsável é o *Consejo de Educación Tecnico Profesional da Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU)*, na Cidade de Rivera. Por lá, as atividades tiveram início com o curso técnico em controle ambiental, também com metade de alunos uruguaios e metade brasileiros. São os chamados Cursos Técnicos Binacionais.

Segundo o Ministério da Educação brasileiro o projeto criado em 2009, tem forma própria de trabalho: definição conjunta de cursos e da linha pedagógica pelas instituições dos países envolvidos. No caso de Santana do Livramento e Rivera, cada país tem direito a 50% das vagas nos cursos, o ensino é ministrado em português e espanhol, e a certificação é válida no Brasil e no Uruguai, o que garante acesso ao mercado de trabalho nos dois países.

A questão da língua do desenvolvimento de cada curso é abordada por Mashio (2014), que nos apresenta que na região de fronteira, tanto o português, quanto o espanhol não são consideradas línguas estrangeiras em nenhum dos dois países:

As línguas são consideradas um ponto-chave nos cursos binacionais. Uma das primeiras questões pedagógicas abordada pelas docentes de línguas foi sobre como adequar a condução das disciplinas em sala de aula formada por alunos fronteiriços, a maioria bilíngue.

Enfim, o que se entende por língua estrangeira, com certeza não se aplica ao português e ao espanhol dessa fronteira tão peculiar. A base de formação dos cursos binacionais não considera nenhuma dessas línguas como estrangeira,

visto que não prevê nenhuma tradução para as disciplinas técnicas. Seria realmente difícil fazer um curso tendo como língua corrente uma língua estrangeira. Teria este status, a língua espanhola para alunos de Porto Alegre, bem como a portuguesa para os de Montevidéu, por exemplo.

Figura 1: site do Instituto Federal, Santana Livramento, Indicando Binacional



Fonte: ifsul.edu.br

Machio (2014) traz que a cada país (Brasil e Uruguai), seleciona os seus alunos na forma que já ocorria no local. No Uruguai a seleção é feita por sorteio pela instituição CETP-UTU; no Brasil é feito o processo seletivo pelo Instituto Federal. Depois de matriculados, os estudantes são considerados alunos de ambas as instituições.

2.6 Ensino Técnico em Países Europeus

2.6.1 Portugal

A Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) de Portugal, traz¹¹ a informação sobre a conclusão do ensino básico (9º ano) e do ensino secundário (12º ano) por meio de uma aprendizagem mais prática, associada a uma profissão, permitindo continuar a estudar ou integrar o mercado de trabalho. Existem vários percursos de dupla certificação (escolar e profissional) dirigidos aos jovens - Cursos Profissionais, Cursos de Educação e Formação de Jovens, Cursos Artísticos Especializados e Cursos de Especialização Tecnológica.

A estrutura do sistema escolar português em geral e o que é específico da

¹¹ Disponível em: <https://anqep.gov.pt/np4/jovens/>. Acesso em 28 maio 2022.

formação profissional é bastante complexo e flexível. O Ensino Básico é dividido em 3 ciclos: 1º ciclo (do 1º ao 4º ano), 2º ciclo (do 5º ao 6º ano) e o 3º ciclo (do 7º ao 9º ano). O ensino básico sendo de 9 anos é de natureza estritamente pública. O Ensino Secundário engloba os 10º, 11º e 12º ano. Já a educação profissional e tecnológica enquanto sistema e programa educacional é uma política mais voltada para a escolarização e profissionalização de jovens e adultos, ou seja, estudantes fora do fluxo esperado de educação formal nos diversos ciclos do ensino básico e secundário. A formação técnica e tecnológica, como se entende enquanto formação profissional de nível médio e superior, apresenta distinções quanto à formação propedêutica e universitária, mas não se constitui enquanto um sistema, programa ou política separada em relação às demais formas de escolarização e profissionalização. (MARTINS; BATISTA, 2012)

Os Cursos Profissionais destinam-se a quem concluiu o 9º ano de escolaridade (equivalente ao Ensino Fundamental). Fornecem dupla certificação, trabalhando competências sociais, científicas e profissionais para o exercício de uma atividade profissional e simultaneamente se obtém o nível secundário de educação. Estes cursos preparam os jovens para inserção no mercado de trabalho e permitem a realização de estudos em ensino superior.

É no âmbito do ensino secundário orientado para a vida ativa que aparecem os Cursos Profissionais e os Cursos Tecnológicos, destinados aos estudantes que concluíram os 9 anos de ensino básico, procuram um ensino mais voltado ao mundo do trabalho sem, no entanto, deixar de lado a possibilidade de prosseguirem seus estudos. Os Cursos Tecnológicos desenvolvem-se no âmbito das escolas secundárias, enquanto os Cursos Profissionais acontecem em escolas secundárias e, também, em escolas específicas criadas por demandas comunitárias, de organizações ou de outros sistemas, que busquem suprir determinada necessidade de formação e mantém o seu financiamento. (BARREIRO; MOGARRO, 2021)

Os Cursos Profissionais têm duração de três anos, com uma carga horária que varia entre 3100 e 3440 horas, e estão organizados em quatro componentes de formação: Sociocultural, Científica, Tecnológica e, Contexto de Trabalho.

Estes cursos culminam com uma apresentação de um projeto - Prova de Aptidão Profissional - na qual são demonstrados as competências e os conhecimentos que desenvolveram ao longo da formação. Existem Cursos Profissionais nas mais diversas áreas de educação e formação, desde indústria e tecnologia, serviços, comércio e transportes, até agricultura e ambiente.

Os Cursos de Educação e Formação, são destinados a quem concluiu o 2º ciclo do Ensino Básico (equivalente à 5ª e 6ª séries no Brasil). Com duração de 2 anos, trazem um percurso de ensino básico com dupla certificação, ou seja, em que se desenvolvem competências sociais, científicas e profissionais requeridas para o exercício de uma atividade

profissional e simultaneamente se obtém o nível básico de educação.

Preparam os jovens para o prosseguimento de estudos ao nível do secundário e para uma inserção qualificada no mundo do trabalho. Os Cursos de Educação e Formação têm duração de dois anos e estão organizados em quatro componentes de formação: Sociocultural, Científica, Tecnológica e, Formação Prática.

Também existe apresentação de trabalho final - Prova de Avaliação Final -, na qual são demonstradas as competências e os conhecimentos que se desenvolveram ao longo da formação.

Os Cursos Artísticos Especializados - áreas das Artes Visuais e dos Audiovisuais, da Dança, da Música e do Teatro - são um percurso de ensino que proporcionam uma formação especializada a jovens que revelem aptidões ou talento para ingresso e progressão numa via de estudos artísticos, em que se desenvolvem competências sociais, científicas e artísticas e simultaneamente se obtém o nível básico e/ou secundário de educação.

Para os cursos profissionais (MARTINS; BATISTA, 2022), o Sistema Nacional de Qualificações português preocupou-se com os baixos níveis de qualificação da população, e comprometeu-se com generalização do nível secundário como qualificação mínima da população. Dentre suas ações, criou o Quadro Nacional de Qualificações para a organização das qualificações.

Quadro 2: A estrutura do Quadro Nacional de Qualificações

Níveis de Qualificação	Qualificações
Nível 1	2º ciclo do ensino básico
Nível 2	3º ciclo do ensino básico obtido no ensino básico ou por percursos de dupla certificação
Nível 3	Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior
Nível 4	Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional - mínimo de 6 meses
Nível 5	Qualificação de nível pós-secundário não superior com créditos para prosseguimento de estudos de nível superior
Nível 6	Licenciatura
Nível 7	Mestrado
Nível 8	Doutoramento

Fonte: Catálogo Nacional de Qualificações (Portugal)

O Quadro Nacional de Qualificações é um quadro de referência único para classificar todas as qualificações produzidas no sistema educativo e formativo nacional português, e está

em vigor desde outubro de 2010. O Quadro¹² abrange o ensino básico, secundário e superior, a formação profissional e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. Está estruturado em 8 níveis de qualificação, abrangendo todas as qualificações atualmente existentes no sistema educativo português: ensino básico, secundário e superior, a formação profissional e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

2.6.2 Alemanha

Na Alemanha existe um sistema dual, com o estudante/aprendiz participando de formação no ambiente de trabalho e no ambiente escolar.

O sistema de educação e treinamento vocacional da Alemanha, (CGEE, 2015) é desenvolvido por meio de programas de treinamento em empresas, acompanhados por um componente escolar – 1 ou 2 dias na semana - nos quais o estudante/aprendiz recebe a educação geral de ensino médio em disciplinas centrais (matemática e língua alemã) e conhecimentos teóricos em suas áreas de treinamento.

Aproximadamente a metade de todas as empresas alemãs – 56% – está autorizada a oferecer programas de educação e treinamento vocacional. A maioria dos programas de treinamento específico têm duração de três anos e meio, e os diplomas ocupacionais são classificados como de ensino médio.

As crianças na Alemanha completam a escolaridade básica denominada *Grundschule*, por volta dos 10 anos. Depois podem seguir por 3 percursos diferentes: *Hauptschule*, *Realschule* e *Gymnasium*. (BRAZOROTTO, 2017; REIS, 2018).

Hauptschule, *Realschule* preparam para a entrada na formação específica profissional. No ensino *Hauptschule*, os alunos frequentam uma formação geral primária. Depois encaminham-se para uma formação profissional com a duração de cinco a seis anos que os ensina a exercer uma profissão. *Realschule*, são cursos mais vocacionais e possui a duração de seis anos. *Gymnasium*, prepara para a universidade. Dura de oito a nove anos, e proporciona uma educação básica aprofundada. O certificado de conclusão dá acesso a uma universidade ou escola superior.

Gymnasium - oferece um ensino geral aprofundado e visa preparar os estudantes para o prosseguimento dos estudos superiores e ingresso na

¹² Disponível em <https://catalogo.anqep.gov.pt/qnq>. Acesso em 23 Jan. 2023.

Universidade. Além disso, o estudantes também pode optar por um curso técnico ou pelo sistema dual se assim preferir. Os estudantes com melhor desempenho no nível primário são encaminhados a esse tipo de escola;

Realschule – propicia uma formação geral mais abrangente do que a Hauptschule, porém não tem o mesmo aprofundamento teórico propedêutico do Gymnasium. Essa formação permite aos estudantes prosseguir para cursos técnicos profissionalizantes e/ou cursos superiores nas Universidade de Ciências Aplicadas. Aqueles que obtiveram uma avaliação mediana no ensino primário cursarão, o Realschule; e

Hauptschule – proporciona educação geral básica e permite prosseguimento dos estudos, por meio de uma formação profissional no sistema dual ou outros cursos de qualificação. Nessa trajetória os estudantes estão impedidos de acessar os cursos superiores nas Universidades. Os estudantes encaminhados para este tipo de escola são os que apresentam resultado inferior na avaliação do ensino primário. (BRAZOROTTO, 2020)

Brazorotto (2020) aponta ainda que a Alemanha foi uma das primeiras nações a investir em educação pública obrigatória para os jovens acima de 14 anos (em alguns estados desde 1830). No ano de 1891, a Lei Industrial, já exigia os patrões liberassem trabalhadores menores de 18 anos para frequentar escolas de formação continuada durante a jornada de trabalho; um sistema dual nos moldes de hoje.

Tudo começa no setor artesanal, que tinha direito de regular e certificar a aprendizagem. Os mestres das associações garantiam a qualidade no treinamento, e as indústrias se beneficiavam do processo. Os aprendizes residiam na casa do mestre e pagavam pelo ensino, que acabou ficando destinado àqueles com melhores condições financeiras (que podiam arcar com os custos). O equilíbrio do sistema viria a se romper com o desenvolvimento indústrias e máquinas, gerando escassez de trabalhadores qualificados, tornando obsoleta a qualificação ofertada pelo setor artesanal. Mas a lógica do treinamento dentro das empresas permaneceu, sendo incorporada também a educação escolar, com leitura, escrita e aritmética. (PATEO; SILVA, 2022; BRAZOROTTO 2020)

No sistema dual, a aprendizagem ocorre em parceria entre a escola e a empresa. Na empresa o aluno recebe a formação técnica; na escola o ensino geral.

O sistema dual de formação profissional na Alemanha baseia-se na participação de vários segmentos (representantes dos empresários, sindicatos e Estado) da sociedade nas decisões. Dessa forma, o objetivo da proposta dual é proporcionar condições para que o aprendiz ingresse no mercado de trabalho como trabalhador qualificado, ou possa prosseguir sua formação numa escola superior técnica.

Trata-se de uma realização conjunta entre a empresa pública/ privada e os centros públicos de ensino profissional. A empresa é o lugar de formação mais importante no sistema dual, visto que os aprendizes passam ali aproximadamente $\frac{3}{4}$ do seu tempo, durante o período de formação. Essa

formação na empresa é regulamentada por leis federais e estaduais e por decretos. (ANDRADE, 2003)

O sistema dual permite ao aluno frequentar uma escola e, concomitantemente, participar de uma formação na empresa, ou uma oficina de aprendizagem. Os aprendizes recebem um terço do salário de um profissional formado e a duração da aprendizagem é de dois a três anos. (CASTIONI, 2015)

Andrade (2003), destaca que para alcançar as metas propostas para o sistema dual, são itens necessários: a harmonização das regulamentações da formação e dos currículos escolares; a estreita cooperação entre empresa e escola; o contato direto, incluindo o intercâmbio de experiências, entre o professor da escola profissional e os instrutores da empresa.

2.6.3 França

Na França, o período após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), marcou o início de uma organização do ensino técnico. Sobre a terminologia utilizada, MEDEIROS NETA; LIMA NETO; THOMAS (2020), apontam que na França, é frequente o uso do termo “Ensino Técnico” quando os autores querem falar de ensino e formação profissional, incluindo o ensino profissional, tecnológico, e a escolarização em aprendizagem nas empresas.

Os cursos profissionalizantes, criados oficialmente pela lei Astier em 1919, eram direcionados aos jovens menores de 18 anos que já trabalhavam (MEDEIROS NETA; LIMA NETO; THOMAS, 2020; BRUCY, 2005). Os cursos eram gratuitos e variavam entre 100 e 200 horas anuais. Em 1925, foi criado por força de lei um imposto para financiar os cursos profissionais (taxa de aprendizagem).

As escolas eram raras e produziam um pequeno número de concluintes. Isso deu uma boa inserção profissional aos jovens que frequentam o curso, pois sendo escassos, eram rapidamente contratados e tinham acesso a cargos melhores (BRUCY, 2005).

No período após a segunda guerra houve na França, a uniformização do ensino profissionalizante, com a criação de uma rede de estabelecimentos públicos destinados a formar trabalhadores em diferentes áreas, com a concessão de diploma reconhecido em todo território nacional. A partir de 1984, é criado o diploma *baccalauréat professionnel*, para certificar aqueles que optaram pelo ensino profissionalizante, possibilitando a continuidade de estudos no ensino superior. A formação profissional consolida-se, então, como importante política de Estado e um direito do trabalhador francês. (CAMPOS; QUINTÃO; TORRECUSO, 2016)

Em 1992, o Governo francês criou a *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE), que garantia a qualquer cidadão, desde que comprovado o exercício de uma atividade ou de uma profissão por três anos, o direito de ser certificado em uma carreira profissional. O reconhecimento das habilidades e dos conteúdos aprendidos no trabalho, ou pelo exercício de atividades no âmbito familiar ou social, torna-se um fator de desenvolvimento profissional. (CAMPOS; QUINTÃO; TORRECUSO, 2016; BRETON, 2018).

O sistema atual de VAE, foi instituído em 2012 pela Lei de Modernização Social, também com a intenção de atribuir diplomas completos ou parciais. Desde 1985, um decreto permitiu o reconhecimento da experiência profissional para determinar o acesso ao ensino superior. É o processo de “Validação de Aprendizagens Profissionais 85” que permite a toda pessoa com 20 anos ou mais, tendo concluído seus estudos iniciais - dois anos no mínimo - se inscrever em um curso universitário. Em todo caso, o principal sistema de certificação na França emite a totalidade ou uma parte de uma certificação tendo como base os conhecimentos e as competências adquiridas pela experiência. (LAFONT; PARIAT, 2015)

Cavaco (2018) aponta que a França é um país com tradição no reconhecimento e validação da experiência profissional, e que investiu em políticas e práticas de reconhecimento e validação de experiências adquiridas, quer ao nível do ensino técnico-profissional, quer ao nível do ensino superior.

2.7 Ensino Técnico e Ensino Superior

Existe um grande número de brasileiros em idade escolar que está cursando o ensino médio. O ensino médio, assim como o ensino técnico, faz parte da educação básica, e aparece definido na Constituição Federal de 1988 como sendo de dever do Estado a progressiva universalização do ensino médio gratuito (art. 208, II; art. 21, I; art. 36, V).

Em 2021 foram registradas 7,8 milhões de matrículas no ensino médio, com aumento de 2,9% em relação à 2020 e crescimento nos últimos dois anos de 4,1%. (BRASIL, 2021).

Após a conclusão do Ensino Médio os egressos têm que lidar com escolhas para a continuidade de sua trajetória escolar formal. Como alternativas aparecem o ensino profissionalizante, ou o ensino superior.

De acordo o Censo da Educação Superior e o Censo da Educação Básica – ambos do INEP 2020 – tínhamos em 2020, 8.680.945 matrículas no ensino superior e 1.936.094 matrículas no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio.

Não se pode fazer relação direta entre o número de concluintes do ensino médio e o

ingresso imediato no ensino superior ou ensino técnico. Nos dois casos, pode-se receber candidatos que concluíram seus estudos em anos anteriores ao ingresso.

Segundo dados da Assessoria de Comunicação Social do Inep¹³, por exemplo, para a versão impressa do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) de 2020, mais de 65% dos candidatos já haviam concluído o ensino médio em anos anteriores; e pouco mais de 24% estavam cursando a última série do ensino médio naquele ano. Além disso, o candidato pode se matricular no ensino superior e no ensino técnico concomitantemente.

Existem projetos que propiciam integração entre a educação profissional de nível médio e nível superior. A Articulação da Formação Profissional Média e Superior (AMS) no Centro Paula Souza (CPS), é uma formação de cinco anos que integra ensino técnico de nível médio e ensino superior (tecnológico), promovendo a verticalização curricular na Educação Profissional e Tecnológica.

O aluno ingressa no Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico no curso escolhido e, depois de concluir um ciclo de três anos, pode completar o curso superior tecnológico na mesma área com mais dois anos de estudo. (CPS, 2021)

O Manual do Vestibulinho¹⁴ do primeiro semestre de 2022, assim descreve a Articulação da Formação Profissional Média e Superior (FAT, 2021):

O Ensino Médio com Habilitação Profissional Técnica do Programa de Articulação da Formação Profissional Média e Superior – AMS funcionará em período manhã ou tarde, mesclando componentes da base nacional comum curricular e componentes técnicos profissionalizantes. O programa AMS possibilita ao aluno o prosseguimento de estudos em nível superior tecnológico, em curso correlato na Fatec, por um período adicional de dois anos, dependendo do curso superior de tecnologia oferecido, desde que sejam cumpridas 200 horas de atividades de contextualização profissional junto a(s) empresa(s) parceira(s) e que o aluno tenha obtido aprovação nos três anos do Ensino Médio com Habilitação Profissional Técnica.

Para a AMS é necessário que exista convênio da escola com empresa parceira para o desenvolvimento de Atividades de Contextualização Profissional; que o aluno desenvolva 200 horas de Atividades de Contextualização Profissional durante os 03 (três) anos relativos ao ensino médio com habilitação técnica, proporcionadas pelas empresas parceiras; que a infraestrutura permita o oferecimento do ensino médio com habilitação técnica nas

¹³ Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/egressos-constituem-65-4-dos-inscritos-no-enem-impresso>. Acesso 04 jun. 2022.

¹⁴ Processo seletivo, nos moldes do vestibular, que classifica candidatos para as Escolas Técnicas Estaduais (Etecs).

dependências das Fatecs e infraestrutura laboratorial atinente aos cursos oferecidos nos dois níveis de ensino no Programa AMS; e a existência anterior da oferta de cursos técnicos e tecnológicos correlatos e de mesmo eixo tecnológico conforme preveem os Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.

A página do Governo de São Paulo na internet¹⁵, cita – em junho de 2021 – que o CPS e a IBM anunciaram que mais de 2 mil alunos estão matriculados na Articulação da Formação Profissional Média e Superior (AMS) do CPS, distribuídos em 57 turmas nas Escolas Técnicas (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais vinculadas ao programa.

As primeiras turmas foram implantadas em parceria com a IBM (na cidade de Americana) e na Capital (em parceria com a Volkswagen São Caetano do Sul). O ingresso ocorreu pelo Ensino Médio com Habilitação Técnica Profissional em Desenvolvimento de Sistemas.

Em umas das escolas que oferece de Articulação da Formação Profissional Média e Superior, Etec Zona Leste, para o primeiro semestre de 2022, foram ofertadas 40 vagas no curso de Desenvolvimento de Sistemas, e recebidas 423 inscrições de candidatos interessados¹⁶. Em Bauru (Etec Rodrigues de Abreu), também foram oferecidas 40 vagas e recebidas 120 inscrições. Em Sorocaba (Etec Fernando Prestes), para as mesmas 40 vagas oferecidas, se inscreveram 186 candidatos.

Para o primeiro semestre de 2023, foram oferecidos os cursos de Articulação da Formação Profissional Média e Superior, nas áreas de Administração (Araras, Guaratinguetá, Itu, Santos, São Carlos, São Sebastião, Sertãozinho e Tatuí); de Desenvolvimento de Sistemas (Americana, Araçatuba, Araras, Bauru, Carapicuíba, Garça, Itu, Jales, Lins, Mococa, Ourinhos, Presidente Prudente, São Caetano do Sul, São Paulo, Sorocaba, Taquaritinga, Tatuí e Taubaté); de Logística (Adamantina, Santos e Sorocaba); e de Química (Guariba e Piracicaba).

Interessante pensar que a intenção de articulação entre os níveis médio e superior na educação profissional, já aparece em documentos nos anos de 1969, quando da criação do Centro Paula Souza.

Na mensagem de encaminhamento do Decreto Lei de 6 de outubro de 1969 (que cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e da providências correlatas), pode-se ler que “Fazia-se, pois, necessário proceder a articulação do

¹⁵ Disponível em <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/orgaos-governamentais/centro-paula-souza/centro-paula-souza-e-ibm-anunciam-expansao-do-modelo-de-ensino-articulado/>. Acesso em 15 jun. 2022.

¹⁶ Disponível no site do Vestibulinho (<https://www.vestibulinhoetec.com.br/demanda/demanda.asp>). Acesso em 15 jun. 2022.

ensino técnico médio com o superior procurando novas direções para este último a fim de adaptá-lo ao preparo tecnológico diversificado do maior número possível de estudantes”. No Parecer 384/69 da Câmara do Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, podemos encontrar que “Também não se deve perder a perspectiva de integração vertical destes cursos técnicos superiores, com os colégios técnicos industriais, com o aproveitamento de oficinas e equipamentos”.

Outro passo para a integração entre os níveis técnico e superior da educação profissional, é o aproveitamento de créditos. Está em trâmite na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei 6494/19 que permite que as instituições de ensino superior aproveitem os créditos obtidos por estudante na educação profissional técnica de nível médio, sempre que o curso técnico e o superior forem de áreas afins.

3 CENTRO PAULA SOUZA

3.1 Perfil atual

O Centro Paula Souza (CPS)¹⁷ é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo. Ligada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, está presente em 365 municípios, e administra as Escolas Técnicas (Etecs) e as Faculdades de Tecnologia (Fatecs). Além da graduação, o CPS oferece cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão.

Nas Etecs, são aproximadamente 226 mil estudantes matriculados nas suas 224 unidades, nas quais oferece Ensino Médio, Ensino Técnico Integrado ao Médio, Ensino Técnico (nas modalidades presencial, semipresencial e online), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica em seus 224 cursos.

As Fatecs contam com 75 unidades, oferecendo 85 cursos a, aproximadamente, 96 mil alunos. O único curso oferecido na modalidade a distância é o de Gestão Empresarial. Os demais cursos são presenciais.

A instituição foi criada por um Decreto Lei em 6 de outubro de 1969, na gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967 – 1971), como resultado de um grupo de trabalho, para avaliar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos. (SCHWARTZMAN, 2014).

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

Passou a se chamar Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza em 1973, em homenagem ao engenheiro e professor Antonio Francisco de Paula Souza.

O órgão nasceu com a missão de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia, mas no decorrer do tempo acabou englobando também a educação profissional do estado em nível médio, absorvendo unidades escolares já existentes, e construindo novas para expandir o ensino profissional a todas as regiões do Estado.

O CPS tem como objetivo essencial compatibilizar a formação técnica com as necessidades das empresas por recursos humanos qualificados; é responsável por uma rede

¹⁷ Informações no sítio da Instituição. Disponível em <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>, acesso em 22 maio 2022.

escolas de formação profissionalizante, atendendo a mais de 1 milhão de alunos em todas as regiões do estado. (TREVISAN, VELOSO, 2007)

Segundo o Guia das Profissões Técnicas 2021 (CPS, 2021), são oferecidas as seguintes modalidades de Cursos Técnicos na Instituição:

1-Técnico (Módulos Semestrais). Curso com duração de três ou quatro semestres, que pode ser frequentado ao mesmo tempo a partir do segundo ano do Ensino Médio ou depois da conclusão dessa etapa de estudos. As aulas são concentradas em um único período do dia. O aluno sai com um diploma de Habilitação Profissional Técnica na área escolhida. Os processos seletivos são semestrais.

2-Técnico Integrado ao Ensino Médio (Etim). Desenvolvido ao longo de três anos, o curso integra os currículos do Ensino Médio e do Técnico com aulas em dois períodos (manhã inteira e parte da tarde). Ao final do programa, o aluno recebe o certificado do Ensino Médio e o diploma de Técnico, com direito de exercer a habilitação profissional escolhida e de prosseguir os estudos no Ensino Superior. Os processos seletivos são anuais, começando no final do segundo semestre para aulas a partir do início do ano seguinte.

3-Ensino Médio com Habilitação Profissional. Desenvolvido ao longo de três anos, o curso integra os currículos do Ensino Médio e do Técnico com aulas em um único período, dentro das diretrizes do Novo Ensino Médio válido em todo o Brasil. O aluno sai com um diploma de Habilitação Técnica Profissional Integrada ao Ensino Médio e pode prosseguir os estudos no Ensino Superior. Os processos seletivos são anuais, começando no final do segundo semestre para aulas a partir do início do ano seguinte.

4-Técnico Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos (EJA). Com duração de dois anos e meio ou de três anos, são dirigidos a quem tem mais de 18 anos e concluiu o Ensino Fundamental. Os cursos abrangem, ao mesmo tempo, habilidades específicas do Ensino Técnico e conteúdos do Ensino Médio, com objetivo de oferecer a jovens e adultos trabalhadores oportunidades de escolarização que aliem a educação básica em nível médio à educação profissional. Os processos seletivos são semestrais. São cursos ofertados, geralmente, no período noturno.

5-Técnico a distância (online e semipresencial). Oferecidos nas modalidades semipresencial, online e aberta, cada curso é dividido em três módulos/semestres. O estudante que obtiver as notas necessárias receberá a certificação técnica – é preciso fazer a prova presencial para a mudança de módulo – e o diploma técnico, na conclusão do curso. A modalidade semipresencial tem carga horária dividida em aulas presenciais e mediação pedagógica em ambiente virtual de aprendizagem; a modalidade online tem mediação realizada a distância por meio do ambiente

virtual de aprendizagem. Já na modalidade aberta o estudante é o responsável pelo seu próprio aprendizado, acompanhando as atividades propostas nos livros didáticos e assistindo videoaulas. Os processos seletivos são semestrais.

Os cursos, além de serem desenvolvidos em Unidades próprias, podem ocorrer também, em classes descentralizadas. Por meio das classes descentralizadas, o ensino das Etecs chega a bairros distantes ou cidades que não comportam uma escola. Convênios com a Secretaria da Educação do Estado e prefeituras permitem ao CPS expandir o número de vagas em salas de escolas estaduais da capital e do interior, Centros Educacionais Unificados (CEU) e outras estruturas disponibilizadas pelos parceiros. Os cursos são supervisionados por uma Etec próxima e possibilitam que mais jovens tenham acesso à educação. (CPS, 2014)

3.2 Histórico

O Parecer 384/1969 da Câmara de Ensino Superior – CEE/SP - com relatoria do Conselheiro Paulo Ernesto Tolle, trata da criação do "Instituto de Ensino Técnico Paula Souza". Neste Parecer é mencionado que em janeiro do ano anterior, o Governador Renato Costa de Abreu Sodré, enviou memorando ao Conselho solicitando a criação de um grupo de trabalho para a implantação de uma rede de escolas de curso superior de tecnologia ainda naquele ano letivo de 1968.

No mesmo ano de 1968, o Governador por meio da Resolução 2001, de 15/1/1968, constituiu um grupo de trabalho para estudar a viabilidade da implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia, com duração de dois anos e três anos. Compuseram esse grupo os professores: Antônio de Carvalho Aguiar, Octávio Gaspar de Souza Ricardo, Paulo Ernesto Tolle, Dimer Accorsi, José Bonifácio de Andrade e Silva Jardim, Urbano Ernesto Stumre, Walter Borzani, Edmur Monteiro e Walter Costa. Os três primeiros integravam, na época, o Conselho Estadual de Educação.

A importância da participação do Conselho Estadual de Educação é mencionada no relatório entregue por este grupo ao Governador em 19/2/1968, pouco mais de um mês após o grupo ter sido constituído:

Nessa segunda fase da implantação do sistema, papel dos mais importantes será por certo o do Conselho Estadual de Educação. A esse colendo colegiado caberá suprir as falhas e lacunas deste relatório; a aprovação formal dos currículos, a caracterização dos cursos; e, eventualmente, a obtenção da anuência do Conselho Federal de Educação para que, na forma do artigo 104 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sejam considerados experimentais.

Maiores, ainda, deverá ser a participação do Conselho Estadual de Educação e, convocado por ele, de todo o sistema universitário paulista, na tarefa de ajustamento dos programas e dos processos de trabalho (...)

O relatório entregue, segundo consta no Parecer 384/1969 do Conselho Estadual de Educação, já continha modelos do projeto de lei para a instalação de uma entidade mantenedora, um projeto de decreto para criação de grupo de trabalho permanente, modelo de Estatuto, modelo de Regimento, modelo de contratação de docentes e, modelo de organização curricular com conteúdo das disciplinas de cursos nas áreas de eletricidade, mecânica e construção civil.

Em fevereiro do mesmo ano, em novo ato, o Governador por meio do Decreto 49.327 (21/2/1968) cria um novo grupo de trabalho para a promoção do ensino tecnológico superior (GONÇALVES, 2007). Esse grupo de trabalho deveria analisar a possibilidade de instalação de 4 faculdades de tecnologia no interior do estado de São Paulo. A iniciativa não obteve sucesso por falta de apoio das prefeituras locais, o que levou à proposição de criação de uma faculdade de tecnologia estadual para que servisse de modelo, o que motivou a criação de uma terceira comissão/grupo de trabalho. (BATISTA, FREIRE, DELGADO, 2020; BROTTI, 2012).

Segunda informação que consta no Parecer 56/1970 do Conselho Estadual de Educação, esta nova Comissão foi criada¹⁸ em 9/04/1969, pela Resolução nº 2.227, diretamente subordinada ao Senhor Governador do Estado, com o objetivo de "elaborar projeto de criação e plano de instalação e funcionamento de um instituto tecnológico educacional do Estado, que proporcione habilitações intermediárias de grau superior em campos prioritários da tecnologia e forme docentes para o ensino técnico. No Parecer consta que esta comissão foi importante pois houve a passagem do tema "do nível teórico-especulativo, para o prático-operacional".

Da viabilidade de instalação de uma rede de escolas de tecnologia, fixaram-se os propósitos na criação e na instalação de apenas uma unidade, que, por proposto da Comissão Especial, seria o Instituto de Ensino Técnico "Paula Souza". (PARECER CEE/SP 56/1970)

Os estudos desta Comissão possibilitaram a elaboração do texto que deu origem o Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969 que criou o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo.

O trabalho desta Comissão também foi submetido ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo, que traz em seu Parecer 47/1969 da Câmara de Planejamento (ANEXO C), sua concordância, em 25 de agosto de 1969:

¹⁸ Comissão constituída pelos professores Oswaldo Fontes Fadigas Torres, Vicente Chiaverini e Octávio Gaspar de Souza Ricardo.

Creemos ser notável a iniciativa do Excelentíssimo Sr. Governador do Estado nomeando uma Comissão de tão alto nível para os estudos relativos ao Instituto de Ensino Técnico "Paula Souza". Apreciamos o trabalho da Comissão através do anteprojeto apresentado e achamo-lo muito bom.

O referido Parecer faz sugestão para que seja realizado convênio entre o Governo Estadual e Municipal para implantação do Instituto Técnico Paula Souza, e menciona a integração de diversos níveis de ensino em um único Instituto, incentivando e dando oportunidade para prefeituras do interior do Estado instalarem Institutos de Ensino Tecnológico.

A quantidade de atos sobre o assunto, e a rápida tramitação pelos órgãos, dão noção do senso de urgência que o então Governador Roberto Costa de Abreu Sodré dava ao tema. Os documentos também destacam isso: “dada a urgência e a relevância da matéria” e “procura apressar a solução da matéria continua esta a correr os tramites legais dentro do Colegiado” (Parecer 56/1970 CEE/SP); “A urgência na ultimação do projeto, desejada pelo Sr. Governador do Estado”; “examine, com urgência, observadas as condições previstas no relatório já aprovado, a possibilidade de instalação e funcionamento, ainda neste ano letivo” (Parecer 384/1969).

Em 8/9/1969, no anexo ao Parecer 384/1969 do Conselho Estadual de Educação, sob presidência do Conselheiro Paulo Ernesto Tolle, publicou a criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, que no mês seguinte seria publicado como Decreto Lei para sua formalização:

**ANEXO AO PARECER Nº 384/69 - CES NOVO SUBSTITUTIVO;
DECRETO-LEI**

Cria o CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO e dá outras providências.

ROBERTO COSTA DE ABREU SODRÉ, no uso das atribuições que lhe confere o § 1º do Artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de novembro de 1968, e tendo em vista o disposto na legislação federal e estadual do ensino,
D E C R E T A:

Artigo 1º - Fica criado, como autarquia de regime especial, vinculado à Secretaria da Educação, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, com sede e foro na cidade de São Paulo.

Artigo 2º O Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo tem por finalidade a articulação, realização e desenvolvimento da educação tecnológica nos graus de ensino médio e superior podendo, para isso (...)

Em ato contínuo, foi publicado o Decreto Lei de 6 de outubro de 1969, que criou oficialmente o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo. O próprio texto de

encaminhamento do Decreto ao Governador, faz um resgate dos passos que culminaram com sua criação:

Inspirado nessas diretrizes o projeto resultou de acurados estudos que foram determinados por Vossa Excelência, primeiramente por meio da instituição pelo Decreto n.º 49.327 de 22 de fevereiro do ano tindo[sic] de um Grupo de Trabalho que se incumbiu do exame das condições de promoção do ensino tecnológico, para depois constituir, com a Resolução n.º 2.227, de 9 de abril do corrente ano, Comissão Especial destinada ao estudo da viabilidade da implantação de cursos superiores abrangendo ramos de ensino relacionados diretamente com o nosso desenvolvimento tecnológico, tendo podido a final contar, com os atos e substanciais suplementos do colendo Conselho Estadual de Educação.

O encaminhamento do Decreto Lei ao Governador, ressalta a preocupação do governo estadual em proporcionar aos trabalhadores de diferentes setores produtivos, a oportunidade de aperfeiçoamento profissional. Para essa realização, era primordial a criação de condições para o desenvolvimento de tecnologia capaz de atender à demanda da sociedade e do parque industrial, que necessitava de mão-de-obra qualificada.

Também ressalta a integração entre níveis de ensino – mencionada no Parecer 47/1969 do Conselho Estadual de Educação – informando ser necessário proceder a articulação do ensino técnico com o superior, para o preparo tecnológico diversificado do maior número possível de estudantes.

O encaminhamento do Decreto ainda faz importante papel ao enaltecer o ensino profissional, para que seja retirada qualquer menção de inferioridade à execução do trabalho técnico:

Propôs-se sobretudo, Vossa Excelência a tarefa de pugnar por que se elimine, em nome de nossas possibilidades de progresso, a falsa imagem da inferioridade do trabalho técnico, para exaltá-lo tornando-o instrumento de uma economia que se quer sempre mais desenvolvida e fator da sempre maior afirmação do trabalhador nacional.

Em 6 de outubro de 1969, o Governador Roberto Costa de Abre Sodre, proclama o Decreto Lei que criou o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, uma autarquia estadual.

DECRETO-LEI DE 6 DE OUTUBRO DE 1969

Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e da providências correlatas

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO no uso da atribuição que, por força do Ato Complementar n. 47, de 7 de fevereiro de 1969, lhe confere o § 1.º, do artigo 2.º do Ato Institucional n.5, de 13 de dezembro de 1968,

Decreta:

Artigo 1.º - Fica criado o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, entidade autárquica, com personalidade jurídica e patrimônio próprio, com sede e fôro na Capital.

(...)

O Centro Estadual de Educação Tecnológica tinha vinculação administrativa à Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e financeira à da Fazenda e tinha por finalidade a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior. Para isso deveria:

- I - incentivar ou ministrar cursos de especialidades correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional e regional, promovendo experiências e novas modalidades educacionais, pedagógica e didáticas, bem assim o seu entrosamento com o trabalho;
- II - formar pessoal docente destinado ao ensino técnico, em seus vários ramos e graus, em cooperações com as Universidades e Institutos Isolados de Ensino Superior que mantenham cursos correspondentes de graduação de professores; e
- III - desenvolver outras atividades que possam contribuir para a consecução de seus objetivos.

O Decreto Lei de 6 de outubro de 1969, artigo 2º e parágrafos, permitia ao Centro promover cursos e programas em diferentes formas de oferta.

§ 1.º - Entre outras medidas que visem a articulação, à integração e ao desenvolvimento ao ensino técnico, o Centro promoverá ou realizará cursos, proporcionará estágios, e executará programas que, nos variados setores das atividades produtivas, possibilitem aos trabalhadores, de qualquer idade ensejo para o seu contínuo aperfeiçoamento profissional e o aprimoramento de sua formação cultural, moral e cívica.

§ 2.º - O Centro poderá celebrar convênios com as instituições de que trata o inciso II deste artigo, visando à utilização comum de recursos humanos e materiais, destinados a educação tecnológica, bem assim com entidades privadas, naquilo que se referir aos interesses recíprocos nesse mesmo setor.

§ 3.º - As atividades do Centro poderão incluir cursos experimentais, intermediários e outros permitidos pela legislação em vigor, de acordo com as da evolução da tecnologia.

Além dos cursos direcionados aos estudantes, desde o princípio também é mencionada a preocupação com a formação de docentes para o ensino técnico. Em 9/4/69, a Resolução nº 2.227, que criou uma Comissão Especial - diretamente subordinada ao Senhor Governador do

Estado – tinha como objetivo "elaborar projeto de criação e plano de instalação e funcionamento de um instituto tecnológico educacional do Estado, que proporcione habilitações intermediárias de grau superior em campos prioritários da tecnologia e forme docentes para o ensino técnico."

O Decreto de criação do Centro Paula Souza no art. 2º, II, menciona a formação de pessoal docente destinado ao ensino técnico, em seus vários ramos e graus, em cooperações com as Universidades e Institutos Isolados de Ensino Superior que mantenham cursos correspondentes de graduação de professores.

A sede foi estabelecida em São Paulo, no prédio da antiga Escola Politécnica da USP, na Praça Coronel Fernando Prestes, Bairro do Bom Retiro, na Capital do Estado. (SACILOTTO, 2016)

Apesar do Decreto Lei já ter criado o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, seu funcionamento dependia do pronunciamento favorável do Conselho Estadual de Educação. O Conselho Estadual de Educação analisou conveniência da criação, viabilidade do funcionamento, cumprimento das exigências legais e, disponibilidade de recursos humanos, materiais e financeiros. Uma vez satisfeitos os requisitos, a autorização para instalação e funcionamento foi obtida em 23 de março de 1970, no Parecer 56/1970 do CEE.

vista do exposto, onde, smj, ficam demonstrados à saciedade, os aspectos de legalidade, de conveniência e de viabilidade, que mais de perto incumbem a esta Câmara de Planejamento, somos, sem prejuízo dos demais trâmites que o Processo deva correr neste Colegiado, pelo acolhimento do pedido de autorização para a instalação e o funcionamento imediato do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, com os cursos superiores de curta duração de Construções Cíveis de Mecânica.

Este o nosso Parecer.

São Paulo, 23 de março de 1970.

Foram implantados os cursos de nível superior - técnico de nível superior (Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação) – nas áreas de Construções Cíveis ("Edifícios", "Movimento de Terra e Pavimentação" e "Obras Hidráulicas") e Mecânica ("Desenhista Projetista" e "Oficinas").

Em abril de 1970, os Planos destes cursos foram aprovados pelo Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer 278/1970, no seguintes termos:

À vista do exposto e da análise feita quanto aos aspectos cujo exame cabem a este Conselho, é o relator de parecer que pode ser aprovado o plano proposto pelo Centro de Educação Tecnológica de São Paulo para efeito de validade nacional, para que implante os cursos de nível superior conducentes ao grau de «técnico de nível superior» de Construções Cíveis nas modalidades

«Edifícios», «Movimento de Terra e Pavimentação» e «Obras Hidráulicas» e de Mecânica, nas modalidades «Desenhista Projetista» e «Oficinas» Como frisado na introdução deste parecer, caberá ao Conselho de Educação do Estado de São Paulo o exame das demais condições que se inserem em sua esfera de competência.

Em julho de 1970, a autorização de funcionamento do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, também foi feita em nível Federal, por meio do Decreto 66.835, trazendo em seu artigo 1º “Fica autorizado o funcionamento do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, com os cursos superiores de curta duração de Construções Cíveis e de Mecânica.” (KORITIAKE, 2008)

Nos documentos iniciais, a nomenclatura utilizada é “Instituto de Ensino Técnico Paula Souza”. Na discussão do Parecer de nº 384/69, por emendas do Plenário (BROTI, 2012), o nome foi alterado para "Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo", nome com o qual foi criado.

Em 1973, o Decreto Lei 1.418, de autoria o então Governador Laudo Natel, incluiu o nome Paula Souza, e denominou “Faculdade de Tecnologia”, os cursos superiores existentes no Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo.

DECRETO N. 1.418, DE 10 DE ABRIL DE 1973

Dá denominação ao Centro Estadual de Educação Tecnológica e altera a constituição de seus cursos

LAUDO NATEL, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso das suas atribuições,

Decreta:

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

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

Parágrafo único - O Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" será a entidade mantenedora da Faculdade de Tecnologia de São Paulo, a que alude o artigo anterior, da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, na forma prevista no Decreto n. 52.803, de 22 de setembro de 1971, e dos demais cursos que, na forma prevista no artigo 2.º do Decreto-lei de 6 de outubro de 1969, for autorizado a instalar. Artigo 3.º - Este decreto entrará em vigor na data da sua publicação. Palácio dos Bandeirantes, 10 de abril de 1973.

LAUDO NATEL

[destaque nosso]

A inclusão oficial do nome “Paula Souza” ao Centro Estadual de Educação Tecnológica, que veio em 1973, faz referência à Antônio Francisco de Paula Souza, fundador da Escola Politécnica de São Paulo, defensor do ensino técnico e cujo nome já era dado do prédio onde iria passar a funcionar a sede da Instituição, antes ocupada pela Escola Politécnica de São Paulo (BROTTI, 2012).

Antonio Francisco de Paula Souza (1843 – 1917) iniciou seus estudos em Petrópolis (local da primeira ferrovia do país) e seguiu estudando e atuando na construção de ferrovias, tendo seguido estudos na Alemanha e na Suíça. Fundou a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli) e trabalhou diretamente no desenvolvimento da infraestrutura do País, projetando obras e estradas de ferro.

A formação do tecnólogo surgiu na Europa, no século passado, na Alemanha e na Suíça, na área de engenharia, como parte do ensino das Escolas Politécnicas. A ideia foi trazida ao país, em particular para São Paulo, por Antônio Francisco de Paula Souza (1843-1917), que justamente havia estudado naqueles dois países precursores.

[...]

O prof. Paula Souza ocupou vários cargos relevantes, tendo organizado e dirigido, ainda no Império, a Repartição de Obras Públicas da então Província de São Paulo. Na República, ocupou cargo análogo de Superintendente de Obras Públicas do estado. Foi deputado e presidente da Câmara Estadual e, na esfera federal, ministro das Relações Exteriores e da Agricultura. Ao ser criada a Politécnica de São Paulo, foi seu diretor e professor, funções estas que exerceu até o fim da vida.”

(MOTOYAMA, 1995)

A sede do Centro Estadual de Educação Tecnológica foi estabelecida no prédio da antiga Escola Politécnica da USP, na Praça Coronel Fernando Prestes, Bairro do Bom Retiro, São Paulo.

Figura 2 - Prédio que abrigou a sede da Poli (1893), depois Centro Estadual de Educação Tecnológica



Fonte: poli.usp.br

Os primeiros passos ¹⁹para o desenvolvimento da Poli foram dados ainda no século XIX, em 1893, quando o governo do Estado de São Paulo criou a então Escola Politécnica de São Paulo, sob a direção de Antônio Francisco de Paula Souza, engenheiro formado na Alemanha e na Suíça. Seguindo o molde europeu que guiou a formação de Paula Souza, a Poli foi formada a partir do modelo da Politécnica de Zurique, a ETH Zürich²⁰, instituição de excelência na área até hoje. Um de seus laboratórios da época, que estudava resistências de materiais, acabou por originar o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT).

¹⁹ Disponível em <https://www.poli.usp.br/noticias/42108-127-anos-de-historia-pioneira-a-escola-politecnica-esta-na-base-da-usp.html>. Acesso em 21 ago. 2022

²⁰ ETH Zurique. Fundada em 1855 como Escola Politécnica Federal. Até o momento, 21 Prêmios Nobel foram concedidos a pesquisadores que têm ou tiveram uma associação com a ETH Zurich. Disponível em <https://ethz.ch/en.html>. Acesso em 03 set. 2022

Figura 3 – Fachada Prédio Paula Souza, set. 2022



Fonte: do autor

Figura 4 – Busto de Antônio Francisco de Paula Souza, na entrada do Prédio Paula Souza



Fonte: do autor

Figura 5 – Detalhe placa busto Paula Souza



Fonte: do autor

Em 18 de janeiro de 2023, sob a gestão de um novo Governador (Tarcísio Gomes de Freitas, eleito em outubro de 2022), o CPS deixou de ser vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, e passou para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação.

O objetivo da alteração foi facilitar a troca de conhecimento e de experiências científicas do CPS com universidades e institutos de pesquisa; com a alteração o CPS voltou a ficar ao lado das universidades estaduais. Nas gestões anteriores, o CPS sempre esteve na mesma secretaria que Unesp, USP, Unicamp e Fapesp.

Em 15 de maio de 2023, a Superintendência do Centro Paula Souza fez saber – Comunicado GDS de 15 de maio de 2023 – que conforme decisão do Governo do Estado de São Paulo, o prédio do Centro Paula Souza localizado na Praça na Praça Coronel Fernando Prestes,⁷⁴ no bairro do Bom Retiro, vai abrigar o futuro Museu da História do Negro. O anúncio do futuro museu foi realizado no último 13 de maio, dia escolhido por ser a data que marca a abolição da escravidão no Brasil. Inicialmente projetado para sediar a Escola Politécnica da Universidade São Paulo (USP), o imóvel integra o rol de edificações erguido pelo escritório do renomado arquiteto Ramos de Azevedo no século 19.

Um prédio que desde sua fundação teve história ligada ao ensino profissional, servirá, agora, a outra finalidade.

3.3 Evolução

O Centro Paula Souza – antes Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo –, iniciou suas atividades com a oferta de ensino superior tecnológico nas Faculdades de Tecnologia (Fatec) em 1970. As Escolas Técnicas (Etec), vieram 10 anos depois, em 1980.

Os primeiros cursos superiores foram instalados na Capital e em Sorocaba. O CPS iniciou suas atividades com uma Fatec em São Paulo e, ainda, na gestão de Abreu Sodré, uma em Sorocaba. (BATISTA, FREIRE, DELGADO, 2020; BROTTI, 2012).

A primeira Fatec criada, foi a de Sorocaba, em maio de 1970. O Decreto Lei (243/1970) que a criou, informa que a Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, organizaria e manteria cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional tecnológica de nível superior, correspondente às necessidades e características do mercado de trabalho. O primeiro dia letivo na Fatec Sorocaba ocorreu no dia 07/06/1971, nas instalações da atual Etec Rubens de Faria e Souza com 66 alunos que iniciavam seus estudos no então Curso Técnico Superior

de Oficinas²¹. No mesmo ano de 1971, a faculdade de Sorocaba, foi subordinada ao Centro Paula Souza (KORITIAKE, 2008)

A criação da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba tem origem em solicitação da Prefeitura Municipal de Sorocaba ao Governo Estadual para a instalação da faculdade de engenharia no município

(...)

A Faculdade de Tecnologia de Sorocaba é criada pelo Decreto-Lei Estadual 243, de 20 de maio de 1970, vinculada à Coordenadoria de Ensino Técnico da Secretaria Estadual da Educação, destinada a organizar e manter “cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional tecnológica de nível superior, correspondente às necessidades e características do mercado de trabalho” (*caput* do artigo 1º). O Decreto-Lei prevê utilizar “em comum, os recursos materiais do Colégio Técnico Industrial Fernando Prestes, coordenados os cursos correspondentes” (parágrafo 2º do artigo 1º). (SACILOTTO, 2016)

Na mesma época foi criada a faculdade de tecnologia de São Paulo. A aula inaugural²² foi proferida em fevereiro de 1970 pelo Governador do Estado de São Paulo. No entanto o Decreto oficial de sua criação viria somente em 1973, no mesmo documento que incluiu “Paula Souza” ao nome oficial da instituição.

As próximas unidades de ensino superior viriam somente no ano de 1986, com as Fatec de Americana e Santos. A partir dos anos 1990, houve expansão das unidades, até chegarmos às 76 faculdades de tecnologia hoje existentes. As unidades mais recentes, foram criadas na cidade de Registro (2022), Votorantim (2023) e São Paulo, Capital, Fatec de Esportes (2023).

Já as escolas técnicas (Etecs) tiveram suas primeiras unidades criadas em dezembro de 1980. Foram 6 escolas, nenhuma na Capital: Americana, Campinas, Jundiaí, Mococa, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul.

As primeiras escolas foram integradas ao Centro Paula Souza, pelo Governador Paulo Salim Maluf, por meio do Decreto 16309/1980. Eram escolas técnicas de 2º grau que já existiam e eram mantidas mediante convênios celebrados entre o Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Estado da Educação, Prefeituras Municipais e entidades civis e educacionais.

O prazo da vigência do convênio que mantinha as escolas, venceria naquele mesmo mês de dezembro de 1980. Com a manifestação favorável do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, as escolas foram integradas a partir de janeiro de 1981.

²¹ Disponível em <http://www.fatecsorocaba.edu.br/historico.asp>. Acesso em 04 set. 2022.

²² Disponível em http://www.fatecsp.br/?c=a_fatecsp#inicio. Acesso em 04 set. 2022.

DECRETO N. 16.309, DE 4 DE DEZEMBRO DE 1980

Integra unidades escolares no Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" e dá providências correlatas

PAULO SALIM MALUF, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições legais e com fundamento no Artigo 89 da Lei n. 9.717, de 30 de janeiro de 1967, considerando a necessidade de institucionalizar as Escolas Técnicas de 2.º grau que vêm sendo mantidas mediante convênios celebrados entre o Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Estado da Educação, Prefeituras Municipais e entidades civis e educacionais;

considerando que o prazo de vigência dos mencionados convênios expira em 31 de dezembro de 1980;

considerando os estudos realizados e a manifestação favorável do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" quanto a integração dessas Escolas Técnicas em sua estrutura educacional, ratificada pelo Conselho Universitário e Reitoria da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho",

Decreta:

Artigo 1.º - Ficam integradas, a partir de 1.º de janeiro de 1981, no Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza", autarquia especial associada e vinculada à Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", as seguintes Escolas Técnicas:

I - Colégio Técnico Industrial "Conselheiro Antonio Prado", sediado em Campinas;

II - Colégio Técnico Industrial de Jundiaí, sediado em Jundiaí;

III - Colégio Técnico Industrial "João Baptista de Lima Figueiredo", sediado em Mococa;

IV - Escola Técnica Industrial "Lauro Gomes", sediada em São Bernardo do Campo;

V - Colégio Técnico Industrial Estadual "Jorge Street", sediado em São Caetano do Sul.

Além das 5 escolas listadas no artigo 1º do Decreto, também foi integrada a escola de Americana. Sua integração aparece mencionada no artigo 5º, no qual o Governo condicionou a integração com a doação do imóvel pela Prefeitura local:

Artigo 5. - Poderá ser também integrado na estrutura educacional do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" o Colégio Polivalente de Americana, desde que o Município de Americana promova a doação, a mencionada autarquia especial, do imóvel onde se encontra funcionando a referida unidade escolar, enquanto utilizado para esse fim.

Sacilotto (2016) destaca que a opção pela integração das escolas considera que era de finalidade do Centro Paula Souza a articulação, realização e desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior. Para o Centro Paula Souza, surge a oportunidade de iniciar a oferta de ensino técnico, por meio do recebimento deste grupo de escolas já atuantes na educação profissional.

Em 1982, tivemos as primeiras escolas na Capital – bairros da Mooca e Ipiranga – juntamente com mais unidades em Santo André, Mogi das Cruzes e 2 unidades em Sorocaba. O Decreto (18421/1982, Governador Maluf) que transferiu mais seis escolas ao Centro Paula Souza, menciona que a integração de escolas realizada anteriormente, evidenciou, no decorrer de 1981, o acerto dessa medida, quanto a eficiência e eficácia do ensino e da administração escolar. Em 1988 vieram mais duas unidades, uma no bairro do Bom Retiro, e outra na cidade de Taquaritinga.

Este número de 14 escolas integradas ao Centro Paula Souza, permanece até o ano de 1993, quando houve a criação de mais escolas técnicas. Nesta oportunidade 82 escolas foram transferidas para o Centro Paula Souza. As escolas não foram propriamente criadas, no sentido de serem construídas; eram escolas já existentes que passaram a ser administradas pelo CPS.

O Decreto 37.735/1993 do Governador Luiz Antonio Fleury Filho, transferiu, a partir de 1.º de janeiro de 1994, Escolas Técnicas Estaduais - sob a égide da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e da Secretaria da Educação - para o Centro Paula Souza.

O Decreto menciona a importância do ensino técnico e a necessidade crescente de mão de obra qualificada para atender às demandas e novas categorias profissionais:

LUIZ ANTONIO FLEURY FILHO, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais, Considerando a emergência de novas categorias profissionais, em virtude de uma crescente sofisticação tecnológica, impõe-se a necessidade de **formação de mão-de-obra capaz** não simplesmente de aplicar, mas sobretudo de compreender, questionar e decidir sobre a realidade tecnológica nacional;

Considerando **a importância do Ensino Técnico**, enquanto nível de ensino cujo papel preponderante deve ser a transmissão de meios para atuar num segmento vital para a autonomia nacional, como é o caso da tecnologia, não devendo se restringir a mero reprodutor de um saber destinado apenas a administrar pacotes tecnológicos;

Considerando a necessidade de articulação do ensino médio com o superior, visto que a este cabe a tarefa de habilitar para a proficiência técnica nos diversos campos de especialização, de forma a acompanhar a demanda de uma sociedade, onde se observam contínuas evoluções tecnológicas;

Considerando a importância de reunir em rede única as Escolas Técnicas Estaduais para fins de fixação de uma política de atuação com relação a esse ensino, conforme preceito constitucional;

Considerando que o Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETPS, autarquia de regime especial, vinculada e associada a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, foi criado pelo Decreto-lei de 6 de outubro de 1969, justamente com a finalidade de manter o ensino técnico e tecnológico,

Decreta:

Artigo 1.º - Fica **autorizada a transferência**, a partir de 1.º de janeiro de

1994, **das Escolas Técnicas Estaduais** relacionadas nos Anexos I e II deste decreto, respectivamente, da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e da Secretaria da Educação **para o Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" CEETPS**.
[Destaque nosso]

O Centro Paula Souza recebeu Escolas Técnicas Agrícolas Estaduais de Segundo Grau (ETAESG) e Escolas Técnicas Estaduais de Segundo Grau (ETESG), nas seguintes cidades: Adamantina, Amparo, Andradina, Araraquara, Araras, Assis, Barra Bonita, Batatais, Botucatu, Cabrália Paulista, Caçapava, Cachoeira Paulista, Cafelândia, Campinas, Cândido Mota, Casa Branca, Catanduva, Cerqueira César, Cruzeiro, Dracena, Espírito Santo do Pinhal, Franca, Garça, Guaratinguetá, Igarapava, Iguape, Ilha Solteira, Ipaussu, Itapetininga, Itapeva, Itatiba, Taquarivaí, Itu, Jacareí, Jales, Jaú, Jundiaí, Juquiá, Leme, Limeira, Matão, Miguelópolis, Mirassol, Monte Aprazível, Paraguaçu Paulista, Penápolis, Pindamonhangaba, Piracicaba, Presidente Prudente, Presidente Venceslau, Quatá, Rancharia, Ribeirão Preto, Rio Claro, Salesópolis, Santa Cruz do Rio Pardo, Santa Rita do Passa Quatro, Santos, São Carlos, São Joaquim da Barra, São José do Rio Preto, São Manoel, São Simão, Sertãozinho, Tatuí, Vera Cruz, Votuporanga, Casa Verde/SP, Pari/SP, Pinheiros/SP, Vila Prudente/SP, Tatuapé/SP, Penha/SP, Vila Leopoldina/SP, Vila Guilherme/SP.

Contudo, o aumento no número de escolas não significou, necessariamente, o aumento no número de vagas. Foram transferidas escolas que já atuavam no ensino profissional para a administração do Centro Paula Souza. Conforme destaca Sacilotto (2016), foi uma reestruturação administrativa: “Na realidade, ocorreu uma reestruturação administrativa, concentrando a oferta de educação profissional no Estado de São Paulo em uma instituição pública, criada com finalidade específica e dotada de autonomia, compatível com a consecução dos fins propostos.”

Passados quase 10 anos - a partir do ano de 2002 - houve a criação regular de Escolas Técnicas, sendo: 3 escolas em 2002; 2 escolas em 2004; 4 escolas em 2005; 19 escolas em 2006; 10 escolas em 2007; 13 escolas em 2008; 23 escolas em 2009; 25 escolas em 2010; 5 escolas em 2011; 7 escolas em 2012; 1 escola em 2013; 7 escolas em 2014; 1 escola em cada ano de 2015, 2016, 2017; e as 2 mais recentes em 2018 (Taboão da Serra e Guarulhos). Em 2022 houve a criação da Etec de Itapevi, e em 2023 criação das Etecs de Bragança Paulista, Guaíra, Sumaré e Cravinhos

Consta no ANEXO B, uma listagem das Unidades Escolares, ordenados por data de criação e Governador da época.

Quadro 3 – Legislação mencionada na sessão

Documento	Nº	Mês	Ano	Esfera	Assunto
Resolução	2001	Jan.	1968	Estadual	Constitui Grupo de Trabalho
Decreto	49327	Fev.	1968	Estadual	Constitui Grupo de Trabalho
Resolução	2227	Abr.	1969	Estadual	Elaborar projeto de criação e plano de instalação e funcionamento de um instituto tecnológico educacional do Estado, que proporcione habilitações intermediárias de grau superior
Parecer CEE	47	Ago.	1969	Estadual	Criação do Instituto de Ensino-Técnico "Paula Souza".
Parecer CEE	384	Set.	1969	Estadual	Criação do "Instituto de Ensino Técnico 'Paula Souza'
Decreto Lei		Out.	1969	Estadual	Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e da providências correlatas
Parecer CEE	68	Abr.	1970	Estadual	Autorização de instalação e de funcionamento do Centro Estadual De Educação Tecnológica de São Paulo
Parecer CFE	278	Abr.	1970	Federal	Solicitar autorização para implantar cursos de nível superior de curta duração para efeito de validade nacional
Decreto-Lei	243	Maio	1970	Estadual	Criação da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba
Decreto	66835	Jul.	1970	Federal	Autoriza funcionamento do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo
Decreto	1418	Abr.	1973	Estadual	Dá denominação ao Centro Estadual de Educação Tecnológica
Decreto	16390	Dez.	1980	Estadual	Integra unidades escolares no Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza"
Decreto	18421	Fev.	1982	Estadual	Altera as denominações e integra unidades escolares no Centro Estadual da Educação tecnológica Paula Souza
Decreto	37735	Out.	1993	Estadual	Autoriza a transferência das Escolas Técnicas Estaduais para o Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETPS

Fonte: do autor

4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Atualmente, quando se pensa em Educação a Distância (EaD), logo é feita a associação com o uso de dispositivo eletrônico conectado à internet. Porém, a história da educação a distância no mundo, assim como em nosso país é longa, já existindo desde o século XIX, apoiada, obviamente, por suportes de tecnologia disponíveis na época.

4.1. Definição e história

A definição atual de EaD é expressa no Decreto Federal 9057/2017, que a trata como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Existem autores que consideram já existir EaD em registros bíblicos, tal como Golvêa e Oliveira (2006), ao citar as epístolas de São Paulo às comunidades cristãs da Ásia Menor (Colossos) que ensinariam como viver dentro das doutrinas cristãs.

Outros autores desconsideram esta informação e tratam como marco da EaD o curso noticiado pela Gazeta de Boston, na edição de 20 de março de 1728, no qual o professor Celb Philipps oferecia material para ensino, com tutoria por correspondência. (NUNES, 2009)

Tratava-se de um curso de taquígrafia, anunciado nos seguintes termos: "... qualquer pessoa neste país, interessado em aprender esta Arte, pode, recebendo várias lições enviadas semanalmente, ser perfeitamente instruído, da mesma forma daqueles que vivem em Bostom."(CURY, s.d)

A EaD ocorre na América do Norte desde o século XVIII, tendo se expandido no século XIX e no século XX, para a Ásia, África, América Central, América do Sul e Oceania.

A definição de EaD sofre variações de acordo com o autor e com a época em que foi retratada, porém, podemos identificar pontos em comum em todas elas, como o uso de tecnologia e a indicação de maior protagonismo por parte dos alunos.

Em relação ao protagonismo da aprendizagem, Litto (2009) cita a heutagogia que trata da aprendizagem autodeterminada; “o quê” e “como” serão aprendidos são decididos pelo aprendiz, assim como com qual estilo pedagógico se sente mais confortável, e qual a tecnologia para aprendizagem que lhe é mais conveniente.

No Brasil, a EaD já conta com mais de cento e vinte anos de existência, sendo que o Jornal do Brasil publicou anúncio de um curso de datilografia por correspondência em 1891 (LOPES, 2012). Outros autores são mais cautelosos em relação à fixação exata do ano, e citam que “pouco antes de 1900”, já eram oferecidos cursos por correspondência (ALVES, 2009).

Em 1904 foram instaladas no Rio de Janeiro as Escolas Internacionais - instituição privada com sede nos Estados Unidos - que oferecia cursos a distância por correspondência e, segundo Alves (2009), com cursos voltados para as pessoas que estavam em busca de empregos, especialmente nos setores do comércio e serviços. Somente após vinte anos é que surgem registros da EaD por meio do rádio, com a Rádio Sociedade no Rio de Janeiro, em 1923. (ALVES, 2009). Em 1939 e em 1941, surgem dois grandes nomes da EaD no Brasil, respectivamente, o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro que continuam em plena atividade. (VIANNEY, 2003)

A atual LDB, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, faz menção direta à EaD e permitiu grandes avanços na área. Segundo Lobo Neto (2006) antes da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os programas de educação a distância eram classificados como experimentais e seu funcionamento permitido a título precário.

A informática aliada à internet, na segunda metade dos anos 1990, viria, segundo Vianney (2003), a transformar os conceitos clássicos da EaD, alterando o conceito de presencialidade, permitindo uma aproximação ou integração virtual entre os participantes do processo de aprendizagem, fato impossível antes desta inovação tecnológica.

Até os anos 80, um curso EaD era composto pelo material impresso (BÉDARD, 2005), que poderia vir acompanhado de fitas cassete, ou ter transmissão no rádio ou TV. Com o rápido crescimento da Internet (e tecnologias a ela associadas) os cursos passaram a ser distribuídos pela WEB a um custo mais baixo, atingindo desta forma, um maior número de pessoas. Além do custo baixo, o uso de mídias variadas, facilita o acesso geográfico. (OLIVEIRA, 2007).

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado com validade de 10 (dez) anos, pela Lei 10172/2001, trata a EaD como uma das modalidades de ensino, no título “educação a distância e tecnologias educacionais”, atribuindo aos sistemas de ensino as normas para produção, controle e avaliação dos programas de EaD, assim como a autorização para sua implementação.

No PNE/2001, em seu item 6, que trata da EaD e tecnologias educacionais, é destacado que a EaD “contribui para o surgimento de mudanças significativas na instituição escolar e influi nas decisões a serem tomadas pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição das prioridades educacionais”.

O tema EaD é tratado ao longo de todo o PNE, sendo discutido em todas as modalidades educacionais, inclusive na educação profissional, que tem definida entre suas metas “incentivar, por meio de recursos públicos e privados, a produção de programas de educação a distância que ampliem as possibilidades de educação profissional permanente para toda a população economicamente ativa.” (PNE, 2001)

O atual PNE, aprovado em 2014, e com validade até 2024, também destaca a EaD no sistema educacional brasileiro, e estabelece como meta a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de Educação a Distância.

4.2. EaD no Ensino Técnico: exemplo no Estado de São Paulo

A regulamentação da EaD é instituída em nível federal e em nível estadual. Nos estados a regulamentação é expedida pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), de cada ente federativo. Desta forma, em cada estado brasileiro, pode haver regulamentação diferente para a EaD aplicada aos cursos técnicos.

Tanto a legislação estadual quanto a legislação federal, instituía a obrigatoriedade de momentos presenciais nos cursos na modalidade a distância. Porém, no estado de São Paulo, é permitido que o curso técnico ocorra totalmente a distância, havendo obrigatoriedade presencial apenas para os exames/provas.

O CEESP (Conselho Estadual de Educação de São Paulo) é o único órgão responsável pelo credenciamento de instituições e pela autorização de cursos na modalidade educação a distância no Estado de São Paulo, nos níveis de ensino fundamental e médio, bem como nas habilitações técnicas de nível médio. Exceção feita ao Instituto Federal, que tem autonomia, e não submete seus cursos técnicos ao CEESP.

O CEESP prola Deliberações e Indicações que regulamentam assuntos específicos. A Deliberação é a norma geral e abstrata que trata de matéria atinente à organização e ao funcionamento do Sistema Estadual de Ensino. Já a Indicação é o documento de autoria do Conselheiro, de uma das Câmaras ou Comissão, refletindo posição doutrinária sobre matéria relevante de atribuição do Colegiado.

4.2.1 Deliberação 05/95 e Indicação 03/95

A regulamentação específica para o Estado de São Paulo, começou a ser feita em 1995. A Deliberação CEESP 05/95 e a Indicação CEESP 03/95 – já revogadas - tratam da autorização

de funcionamento e supervisão do ensino supletivo a distância, incluindo suplência de 1º e 2º graus, e também de qualificação profissional.

Desde esta primeira regulamentação há previsão de obrigatoriedade de exames presenciais, como consta no § 1º, art. 8º da Deliberação: “As avaliações conducentes à certificação que dê direito a prosseguimento de estudos ou a exercício profissional, serão realizadas com a presença do aluno, munido dos documentos de identificação pessoal e do curso, em local, dia e hora predeterminados.”

A Indicação recomendava a discussão sobre EaD, ressaltando a televisão como seu principal veículo e já vislumbrando o uso da informática para este fim. A indicação aponta existir já nos anos de 1970, curso de leitura e interpretação de desenho técnico mecânico que conjugava televisão, meios impressos e modelos. É mencionada a mediação, cujo lapso temporal entre o que era transmitido e o que era recebido pelo aluno era muito maior do que é hoje, pois se utilizam os meios disponíveis na época como material impresso, rádio, revistas (fascículos), fitas de vídeo etc. Para tanto, destaca a fundamental importância do material didático que leva o conteúdo até o aluno, devendo ser estimulante, motivador e propiciar a autodidaxia.

“A produção do material contendo os conteúdos é de particular relevância, devendo ser adequado a autodidaxia, ao estímulo e a manutenção da motivação do participante. Nesse sentido, a melhor tecnologia educacional deve ser aplicada nessa produção, centrada na aprendizagem.”

Nesta Deliberação, o Conselho Estadual de São Paulo, reserva para si a exclusividade em autorizar a instalação e o funcionamento de projeto educacional de ensino a distância. Ainda que haja autorização de outros Conselhos de Educação ou de órgãos de sistema de ensino de outras Unidades da Federação, somente poderiam funcionar regularmente no Estado de São Paulo após a devida autorização pelo órgão próprio deste Estado.

4.2.2 Deliberação 11/98 e Indicação 18/98

Esta Deliberação trata do credenciamento e autorização de funcionamento de cursos a distância de ensino fundamental para jovens e adultos, médio e profissional de nível técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Cita especificamente os cursos a distância para o ensino profissional de nível técnico, sendo que a anterior, se referia à qualificação profissional.

Traz no início de seus artigos a definição que toma da Educação a Distância, não de

autoria própria do CEESP, mas emprestando-a da legislação federal (Decreto Federal 2494/98):

Artigo 2º - A educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados por diversos meios de comunicação.

Parágrafo único - Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horário e duração, sem prejuízo dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

A Indicação preocupa-se em trazer ao debate, a importância da mudança de cultura em relação à EaD que guarda diferenças em relação ao ensino presencial, e recomenda investir-se em capacitação de pessoal, sobretudo para os gestores (Supervisores de Ensino).

No âmbito das Secretarias de Estado envolvidas, é primordial que se promova uma mudança de cultura com relação à educação a distância e uma imediata e contínua capacitação de pessoal, sobretudo de supervisores. A linguagem, os instrumentos e recursos da educação a distância não são os mesmos da educação presencial. O termo a distância remete à mediação de um veículo transmissor de informação, tornando esta modalidade substancialmente diversa, metodologicamente, do regime escolar em que a relação aluno-professor é imediata e direta.

Ressalta o reconhecimento da importância e do papel da educação a distância no cenário educacional brasileiro na época, e que o Poder Público deve cuidar para que essa alternativa educacional tenha credibilidade e qualidade.

Na Indicação, o CEESP informa que as normas para a educação a distância não deverão ser menos rigorosas que as da educação presencial, que a preocupação básica será a promoção e consolidação da educação a distância de qualidade e com credibilidade junto à comunidade, e que serão utilizadas como subsídios normas já definidas pelo MEC, Conselho Nacional de Educação e do próprio CEESP.

Esta Deliberação define procedimentos que serão adotados também em versões futuras sobre os pedidos das Instituições interessadas na oferta de cursos EaD: indicação pelo CEESP de comitê de especialistas, que farão visita *in loco* na Instituição solicitante – e por ela serão remunerados - para verificação de requisitos, instalações, documentação e emissão de Parecer.

É prevista a transferência e aproveitamento de créditos do aluno de uma modalidade para outra, sendo autorizada a transferência de alunos entre a modalidade a distância e presencial, e vice-versa.

A avaliação do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação seria realizada em de exames presenciais, de responsabilidade da instituição solicitante.

4.2.3 Deliberação 14/2001 e Indicação 04/2001

Esta Deliberação dispõe sobre funcionamento de cursos de educação a distância e de presença flexível no Estado de São Paulo. Veio para reafirmar que alunos matriculados em cursos EaD, somente poderão receber seu certificado de conclusão após comprovarem aprovação em exame presencial em instituição especificamente credenciada para esse fim.

O Indicação demonstra preocupação do CEESP no acompanhamento de Instituições que ofertavam EaD, informando que em regime de cooperação com a Secretaria de Estado da Educação aprofundará o processo de acompanhamento das instituições credenciadas.

4.2.4 Deliberação 41/04 e Indicação 42/04

Trata do credenciamento de instituições e autorização de funcionamento de cursos a distância de ensino fundamental para jovens e adultos, médio e profissional de nível técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo.

Elenca procedimentos para que um curso profissional de nível técnico em EaD possa ser credenciado e ofertado ao público, resguardando a competência exclusiva do CEESP para esta autorização.

Mantem a mesma definição de EaD advinda do Decreto Federal 2494/98, supra transcrita. Permanece a indicação de comissão de especialistas para apreciar o pedido de credenciamento - remunerados pela Instituição interessada – para verificar *in loco* as condições da mesma, podendo solicitar informações e documentos adicionais, e apresentando relatório sobre o pedido.

Permanece a possibilidade de o aluno migrar da modalidade presencial para a modalidade EaD e vice-versa, e avaliação do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação por meio de exames presenciais.

O Indicação expõe a necessidade de estabelecimento de diretrizes, pois estavam surgido dúvidas em relação à clareza de normas gerando diferentes orientações por parte das Diretorias de Ensino sobre a modalidade EaD.

São notadas orientações diferentes por parte de Diretorias de Ensino e, pelo

menos, dúvidas das instituições sobre certos procedimentos e quanto aos tipos de estabelecimentos ou localizações referidos na Deliberação CEE nº 11/98, como ocorre, por exemplo, com a compreensão do que sejam sede, subsede, pontos fixos e pontos móveis. Relativamente novo, o assunto, por sua relevância, recomenda maior clareza, para que não se prejudiquem as possibilidades pedagógicas e sociais dessa modalidade de ensino.

[...]

O objetivo colimado é o aprimoramento da supervisão, fiscalização e acompanhamento da atuação das instituições credenciadas e autorizadas, tendo como finalidade, obviamente, o incentivo à boa qualidade da educação.

Um dos pontos estabelecidos foi a definição dos conceitos de sede, subsede e posto de educação a distância. A sede é a entidade central da instituição. Nela deve permanecer toda a documentação referente ao curso, incluindo-se documentação referente a ela mesma; a todas as suas unidades; a regularidade da vida escolar de todos os alunos com avaliações e certificações incluindo o número de identidade oficial, data de nascimento e data de matrícula. Todos os registros das unidades descentralizadas devem constar na documentação da sede, sob responsabilidade do diretor da instituição.

Já a subsede, é uma unidade de extensão à sede. A subsede deve ter localização fixa claramente indicada, com direção e corpo docente próprios.

O posto de educação a distância é uma extensão da sede ou subsede, mas deve destinar-se a uma demanda específica ou necessidade de caráter transitório. Tem sua autorização feita com prazo determinado de dois anos, suscetível de renovação. Para a autorização do posto de educação a distância, será fato relevante a sua distância em relação à sede ou subsede.

As subseções e postos devem manter em seu poder cópia de documentos para apresentação à Supervisão, tais como documentos dos alunos, que comprovam a matrícula e o desenvolvimento dos atos escolares.

4.2.5 Deliberação 97/2010 e Indicação 97/2010

Trabalha normas para credenciamento e reconhecimentos de instituições de ensino e autorização de cursos e programas de educação a distância, no ensino fundamental e médio para jovens e adultos e na educação profissional técnica de nível médio, no sistema de ensino do Estado de São Paulo.

Nesta Deliberação aparece nova definição de EaD, que veio escrita anteriormente em um Decreto Federal de 2005. Em seu artigo primeiro, a Deliberação transcreve a definição de educação a distância tal como o Decreto nº 5622/05, e o cita textualmente:

Art. 1º Nos termos do Decreto nº 5.622/05, educação a distância, é uma modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e de aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação próprias, devendo ser prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliação dos estudantes e, quando for o caso, para estágio obrigatório e atividades relacionadas a laboratórios de ensino.

§ 2º Os cursos e programas de educação a distância devem ser programados com base nos respectivos cursos da modalidade presencial, inclusive quanto ao tempo de integralização.

Também traz logo em seu início, a obrigatoriedade de exames presenciais para certificação.

A Deliberação elenca características a serem observadas em todos os cursos ou programas de educação a distância: flexibilidade de tempo e espaço; utilização de TIC; acompanhamento da aprendizagem; avaliação e interatividade.

Art. 2º São características fundamentais a serem observadas em todo curso ou programa de educação a distância:

I - organização que flexibilize tempo e espaço na atividade pedagógica;

II - utilização de recursos de tecnologias de informação e comunicação e suas metodologias, para o desenvolvimento das atividades educativas;

III - acompanhamento sistemático dos processos de ensino e de aprendizagem;

IV - sistemática de avaliação da aprendizagem;

V - interatividade, inclusive com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

A Deliberação traz alguns conceitos inerentes à EaD, entre eles o de sede e polo. Tal como já disposto em Deliberações anteriores, a sede é a responsável pela expedição de históricos e certificados e cabe a ela garantir os registros das avaliações dos alunos. O polo, é uma unidade de apoio operacional, vinculado à sede. Deve ter funcionamento autorizado pelo CEESP e estar previsto no projeto pedagógico, com justificativa para atendimento de uma demanda social transitória, podendo ser autorizado em caráter temporário, para funcionar em locais cedidos por empresas, pela comunidade, em escolas de outra mantenedora ou em outras instituições, públicas ou privadas, por meio de parcerias ou convênios.

Continua previsto o trabalho de comissão de especialistas para elaboração de relatório. A Comissão de Especialistas realiza visita *in loco* verificando as condições da instituição interessada na oferta de cursos e programas de EaD e analisando a proposta pedagógica e capacidade tecnológica, elaborando relatório circunstanciado e conclusivo sobre o pedido, no

prazo máximo de 30 (trinta) dias após a visita de verificação

A deliberação traz preocupação com a qualidade dos cursos que serão ofertados e prevê que os pedidos devam atender aos referenciais de qualidade definidos pelo Ministério da Educação.

Porém, as duas versões dos referenciais de qualidade para cursos a distância elaborados pelo Ministério da Educação já eram antigas à época: a primeira lançada em 2003 sob o título “Referenciais de Qualidade para Cursos a distância”, e uma versão posterior, de 2007, sob o título “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a distância”. A deliberação não deixa claro qual das versões deve ser consultada, a primeira ou a segunda, que apesar de dirigida à educação superior, seria aplicada por analogia aos cursos de nível médio e técnico.

Nos referenciais de qualidade para cursos a distância de 2003, existe a informação de que se destinam também à cursos que não sejam de graduação, como um referencial básico de educação a distância.

O referencial de qualidade para educação superior a distância de 2007, atualiza a versão de 2003 e traz orientações especificamente para educação superior. Entretanto, adverte em seu texto, que é um instrumento para a cooperação e integração entre os sistemas de ensino²³, podendo servir de base para a elaboração de referenciais específicos para os demais níveis educacionais que podem ser ofertados a distância.

A Deliberação traz uma penalidade para a Instituição que não siga as recomendações e tenha o seu pedido negado. Uma vez indeferido o pedido inicial de credenciamento, a instituição somente poderá requerê-lo novamente depois de decorrido o prazo de dois anos: “Uma vez indeferido o pedido inicial de credenciamento, a instituição somente poderá requerê-lo depois de decorridos dois anos”.

As Deliberações anteriores não fixam um prazo para que a instituição faça novo pedido de credenciamento no caso de ter o pedido inicial de credenciamento indeferido.

A Indicação aponta que a EaD vem sendo objeto de estudo do CEESP, e que estudos demonstram o crescimento da modalidade:

Ao longo do tempo as questões relativas à educação a distância vêm merecendo, por parte dos Conselheiros, várias reuniões de estudo, pesquisas, discussões, elaboração de documentos e de instrumentos de avaliação dos cursos, inclusive a promoção de encontros e de seminários, com a participação de especialistas da área, representantes de instituições que mantêm cursos de educação a distância, tanto da rede pública, como da rede privada, assim como

²³ Art. 8º, Lei 9394/96. “Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”.

de supervisores da Secretaria de Estado da Educação.

[...]

Os resultados de avaliação dos cursos superiores de educação a distância promovidos pelo MEC demonstram ser essa uma modalidade de ensino válida que começa a ganhar credibilidade na sociedade. A Deliberação CEE nº 77/2008, ao possibilitar o uso dos recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação, em até 20% da carga horária anual no ensino médio, por exemplo, representa o reconhecimento deste Colegiado das diferentes possibilidades que se abrem para a educação brasileira com o uso da educação a distância nos cursos presenciais.

A Indicação reconhece que cabe ao Poder Público garantir a fiscalização e a qualidade dos cursos oferecidos, havendo necessidade de se aprimorar o apoio à Supervisão de Ensino e às Comissões de Especialistas na análise dos projetos e visitas *in loco*.

4.2.6 Deliberação 191/2020 e Indicação 202/2020

Esta é a Deliberação atualmente em vigor, e traz que uma nova definição de EaD:

Art. 1º Nos termos do Decreto 9.057/2017, que regulamenta o art. 80 da LDB, Educação a Distância / EaD, é uma modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e de aprendizagem, ocorre com desenvolvimento de atividades educativas por estudantes e profissionais da educação, em lugares e tempos diversos, com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros.

A Deliberação continua definindo que a EaD organiza-se segundo metodologia de acompanhamento ao estudante, gestão e avaliação próprias, devendo ser prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliação dos estudantes e, quando for o caso, para estágio obrigatório e atividades práticas relacionadas a laboratórios de ensino. Traz ainda que os cursos e programas de educação a distância devem ser programados com base nos respectivos cursos da modalidade presencial, inclusive quanto à carga horária e ao tempo de duração, atendidas as especificidades dessa modalidade de ensino e a normatização própria de cada curso.

Repete as informações da Deliberação anterior em relação às características a serem observadas em todos os cursos ou programas de educação a distância: flexibilidade de tempo e espaço; utilização de TIC; acompanhamento da aprendizagem; avaliação e interatividade.

Reafirma conceitos de Deliberações anteriores como o de sede e polo, e descreve o processo para uma Instituição solicitar um curso. Mantem a comissão de especialistas com

visita *in loco*. Caso o relatório dos especialistas seja favorável, o processo seguirá para o Conselheiro Relator para elaboração de Parecer. Caso o Relatório de Avaliação seja desfavorável, será encaminhado à Instituição para conhecimento e manifestação no prazo de 30 dias.

Quadro 4 – Legislação mencionada na sessão

Documento	Nº	Ano	Esfera
Deliberação CEE	05	1995	Estadual
Indicação CEE	03	1995	Estadual
Deliberação CEE	11	1998	Estadual
Indicação CEE	18	1998	Estadual
Decreto	2494	1998	Federal
Deliberação CEE	14	2001	Estadual
Indicação CEE	03/04	2001	Estadual
Deliberação CEE	41	2004	Estadual
Indicação CEE	42	2004	Federal
Deliberação CEE	97	2010	Estadual
Indicação CEE	97	2010	Federal
Decreto	9057	2017	Federal
Deliberação CEE	191	2020	Estadual
Indicação CEE	202	2020	Estadual

4.3. EaD no Ensino Superior

Conforme informação supra, a regulamentação da EAD no Brasil ocorreu, formalmente, com a LDB de 1996. Isso inclui o Ensino Superior, que tem parâmetros estabelecidos para o desenvolvimento de curso em EaD por atos do Ministério da Educação (MEC) e legislações federais.

Em outros países a EaD no ensino superior é praticada há muito mais tempo, desde o século XIX. A Universidade de Londres em 1858 se tornou o berço do ensino à distância, permitindo que os alunos estudassem fora de Londres, espalhando o ensino superior e oferecendo diploma a estudantes por todo o mundo²⁴. A ideia era dar aos alunos externos a oportunidade de continuar a ganhar a vida enquanto estudavam, e fazer exames sem ter a necessidade de se deslocar até Londres.

Até hoje a Universidade de Londres oferece vários cursos a distância. O programa da Universidade cita o diferencial do horário flexível, permitindo conciliar estudos com trabalho e outros compromissos, oferecendo suporte on-line e presencial, inclusive no Brasil. Nelson Mandela figura entre os ilustres alunos do programa de EaD da Universidade de Londres, mesmo aguardando o julgamento na prisão em 1963 (KIPNIS, 2009).

²⁴ Disponível em <https://london.ac.uk/about-us/history-university-london>. Acesso em 15 abr. 2022

A Universidade da África do Sul (*University of the Cape of Good Hope*), fundada em 1873, passou a oferecer EaD a partir do ano de 1946, com certificados e diplomas para diferentes níveis. Kipnis (2009) destaca que por ser EaD, permaneceu inter-racial mesmo durante o *apartheid*.

A Espanha também oferece curso superior a distância muito antes do Brasil, desde 1972. A *Universidad Libre a Distancia* contava com centros regionais para chegar às cidades mais distantes, e depois expandiu internacionalmente.

Talvez o exemplo mais conhecido de curso superior a distância, seja o da Universidade Aberta do Reino Unido (United Kingdom Open University – UKOU), que oferece EaD desde 1969. Em seu *site*²⁵, define que em 1969, uma ambição mudou o mundo, dando a qualquer pessoa, em qualquer lugar, o poder de aprender. Reconhecida mundialmente, a Open University é pioneira no ensino a distância, oferecendo ensino excepcional e excelente suporte a estudantes em todo o Reino Unido e no mundo. A UKOU nasceu para corrigir o déficit de matrículas no ensino superior no período pós-guerra (AZEVEDO, 2012).

Após a divulgação do Relatório Robbins (1963), que analisou o estado da educação inglesa após a 2ª Guerra Mundial, o governo do primeiro ministro Harold Wilson tomou duas providências para corrigir o enorme déficit de matrículas e de escolas de nível superior: criar universidades e escolas politécnicas de pequeno e médio portes em locais estrategicamente selecionados; assim nasceram nove universidades, nove escolas politécnicas e a Open University (em inglês UKOU — United Kingdom Open University).

A UKOU trouxe influência para o Brasil, e em 1979 a Universidade de Brasília assinou convênio com a UKOU e recebeu os direitos de tradução e distribuição do acervo em língua portuguesa, com pretensão de replicar o modelo inglês, que já havia sido adaptado em outros países.

Para assessorar a Universidade de Brasília, representantes da UKOU vieram ao Brasil.

Conversas iniciais para a criação de uma Universidade Aberta no nosso país foram feitas em 1972, quando Newton Sucupira, retornou de uma visita à UKOU, criada em 1969, em Londres. (NISKIER, 1999).

O conselheiro do Conselho Federal de Educação – Newton Lins Buarque Sucupira – apresentou um Parecer ao Ministro da Educação:

Após minuciosa análise do caso da Universidade Aberta, Newton Sucupira aponta as possibilidades de adaptação do sistema à realidade brasileira e

²⁵ <https://www.open.ac.uk/about/main/>. Acesso em 15 abr. 2022

justifica que seria “desejável uma Universidade Aberta para ajudar a resolver os problemas de expansão do ensino superior, desafogando a pressão exercida nos vestibulares”. Aponta ainda que uma universidade daquela natureza contribuiria para atender uma crescente demanda social, na medida em que possibilita a ampliação progressiva de vagas para adultos, por meio de diversificação dos cursos. Por outro lado, aponta que aliar às técnicas de comunicação de massa aos atraentes custos de implantação da Universidade Aberta amenizaria os problemas da expansão da educação superior. (LACÉ, 2014)

O relatório apresentado era favorável a criação de uma universidade aberta no Brasil, pois poderia ampliar o acesso à educação superior, e contribuir com um processo de educação superior permanente.

O projeto não se efetivou, pois não havia consenso para tal.

A ideia da criação de uma instituição específica para a oferta de cursos na modalidade a distância está presente, no cenário educacional brasileiro, desde o início da década de 70 do século XX, quando o Congresso Nacional recebeu, em 1972, o primeiro Projeto de Lei criando a universidade aberta, o que se repetiu em 1987, mas sem que nenhum deles pudesse ser efetivado. (COSTA, 2012).

Na década de 1990, com o avanço e disseminação das TIC as universidades começam a despertar para a EaD. O aumento da demanda e as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias encontraram na EaD uma alternativa para atendimento a este público (MARTELLI, 2013).

A partir de 1995 começaram a surgir iniciativas impulsionadas pelos governos, principalmente voltadas para formação de professores, e neste mesmo ano surgiu o projeto em caráter experimental da Universidade Federal do Mato Grosso.

O Governo de Minas Gerais, operacionalizou em 2002, o Projeto Veredas. Este projeto atendeu professores do ensino fundamental em exercício nas redes públicas, estadual e municipal de Minas Gerais. Por meio dele, os docentes participaram de um curso normal de formação superior, ministrado na modalidade de educação a distância. O projeto teve início em janeiro de 2002 e envolveu um consórcio de cooperação interuniversitária composto por 18 instituições de ensino superior.

O curso normal superior ²⁶na modalidade EaD também foi ofertado a docentes pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, com atendimento a 23 municípios do Paraná.

²⁶ O Curso Normal Superior com Mídias Interativas (CNSMI) foi criado, mediante solicitação e apoio da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, para atender a exigência legal e a necessidade pedagógica de graduar, em nível superior, todos os professores atuantes nas redes oficiais de ensino, até o ano de 2007, conforme prescreve a LDB, Lei nº 9.394/96

No Estado de São Paulo, em parceria com UNESP, USP e PUC também foi proposto curso superior em EaD voltado a professores da rede pública estadual. Foi um programa especial de licenciatura plena, com início em 2001.

Ainda em 2001, a Universidade de Brasília ofertou o curso superior em Pedagogia, na modalidade EaD para professores em exercício na rede pública.

A partir de 2004, o crescimento da oferta de cursos superiores em EaD em Municípios que não tinham curso superior, fez o número de matrículas apresentar um grande crescimento. (CHAVES FILHO, 2009).

O número de matrículas em EaD no Ensino Superior cresceu mesmo durante a pandemia, fator não observado nos cursos presenciais. É o que apresenta o Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2020:

No tangente ao número de matrículas na graduação, mesmo com a crise referente à pandemia, 19,77% dos respondentes declararam a manutenção do público, enquanto 10,47% informou um crescimento de até 50%. Apenas 2,33% declararam que houve algum tipo de redução. Observamos, portanto, que a redução de ingressantes no ensino superior, tão noticiada em relação aos cursos presenciais, não ocorreu com tamanha força nos cursos a distância.

No ano de 2022, o número de novos alunos em cursos EaD ultrapassou o de alunos nos cursos presenciais. Com dados de 2020, o balanço do MEC mostra que, apesar da influência da pandemia, o EAD cresce em ritmo acelerado no país há mais tempo: em dez anos, o número de novos alunos quadruplicou. Já na graduação presencial, a queda foi de quase 14% no mesmo período. (Portal G1, 2022)

Os dados do Censo da Educação Superior de 2020 ²⁷ demonstram que o número de matriculados em cursos a distância aumentou exponencialmente ao longo dos últimos anos. Em 2020, pela primeira vez na história, a quantidade de alunos que ingressou nessa modalidade ultrapassou o total de ingressantes em cursos de graduação presenciais — esse fenômeno havia sido constatado, em 2019, apenas na rede privada. Dos mais de 3,7 milhões de ingressantes de 2020 (instituições públicas e privadas), mais de 2 milhões (53,4%) optaram por cursos a distância e 1,7 milhão (46,6%), pelos presenciais.

²⁷ O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Inep, é um instrumento de pesquisa sobre as instituições de educação superior (IES) que ofertam cursos de graduação.

5. ENSINO REMOTO

Com o isolamento imposto pela pandemia – e sem saber quanto tempo iria durar a situação - as instituições de ensino se viram obrigadas a procurar novas formas para dar continuidade ao ano letivo.

A alternativa encontrada foi recorrer a atividades não presenciais como substitutas às aulas presenciais: assim surgiram as aulas remotas, ou ensino remoto, ou ensino remoto emergencial, com desenvolvimento de conteúdos fora do ambiente escolar para prosseguimento dos estudos. (SALDANHA, 2020).

Na educação básica e no ensino superior, tanto na iniciativa privada quanto nas redes públicas, em maior ou menor grau, improvisaram-se aulas remotas e se recorreu à produção de conteúdo digital mínimo para dar conta da continuidade das aulas. Lançou-se mão de plataformas virtuais, aplicativos de mensagens, TV aberta e até mesmo o rádio para que alunos mantivessem alguma atividade pedagógica ou acadêmica em suas casas, de forma síncrona ou assíncrona.

[...]

Nesse contexto, sobressaiu o discurso do ensino remoto, entendido como a resposta possível, ainda que improvisada, ao desafio da continuidade das atividades acadêmicas ante a impossibilidade das atividades presenciais.

O ensino remoto, transferiu o que já se fazia em sala de aula presencial para atividades não presenciais, com momentos síncronos e assíncronos e a utilização ou não, de TIC. Moreira e Barros (2020) classificam a comunicação assíncrona como aquela não sincronizada, que não exige a presença simultânea dos participantes - nem no espaço nem no tempo - para comunicarem entre si. Já a comunicação síncrona, indicam que ocorre de forma sincronizada, implicando que os participantes se encontrem num mesmo espaço (físico ou online) e em tempo real, para comunicarem entre si.

5.1 Pandemia e Aulas Não Presenciais

A palavra pandemia tem sua origem no grego *pandemias*; significa “todo o povo”. Também representada pela junção dos elementos gregos: “pan” (todo, tudo) e “demos” (povo). Tem como significado a epidemia que se dissemina por toda uma região; a doença infecciosa e contagiosa que se espalha muito rapidamente e acaba por atingir uma região inteira, um país, continente. Ocorre em grandes proporções em região, país, continente, ou até mesmo, por todo o planeta. A pandemia tem um alcance que excede os limites regionais, enquanto a epidemia

contém o problema em uma área.²⁸

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença. O termo passa a ser usado quando uma epidemia – surto que afeta uma região - se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. O termo pandemia se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade; a designação reconhece que existem surtos em vários países e regiões do mundo²⁹.

A Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) explica³⁰ que o nome Covid é a junção de letras que se referem ao (co)rona (vi)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria "doença do coronavírus". Já o número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados.

O diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou em 11 de março de 2020, em Genebra, na Suíça, que a Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, era agora caracterizada como uma pandemia nos seguintes termos: “Atualmente, existem mais de 118 mil casos em 114 países e 4,2 mil pessoas perderam a vida. Outras milhares estão lutando por suas vidas em hospitais. Nos próximos dias e semanas, esperamos ver o número de casos, o número de mortes e o número de países afetados aumentar ainda mais. A OMS tem tratado da disseminação em uma escala de tempo muito curta, e estamos muito preocupados com os níveis alarmantes de contaminação. Por essa razão, consideramos que o Covid-19 pode ser caracterizado como uma pandemia.”

A Fiocruz informa³¹ que antes da Covid-19, a pandemia mais recente havia sido em 2009, com a gripe suína. Acredita-se que o vírus veio do porco e de aves, e o primeiro caso foi registrado no México. A OMS elevou o status da doença para pandemia em junho após 36 mil casos em 75 países. No total, 187 países registraram casos e quase 300 mil pessoas morreram. O fim da pandemia da gripe suína ocorreu em agosto de 2010.

No Brasil, em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer 05/2020, por meio do qual esclareceu aos sistemas e às redes de ensino - de todos os níveis, etapas e modalidades - a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta da pandemia do Covid-19.

Uma nova doença sem causa conhecida, detectada inicialmente na cidade de Wuhan,

²⁸ Disponível em <http://ole.uff.br/>, <https://etimologia.com.br/pandemia-epidemia-endemia/>. Acesso em 08 mar. 2023.

²⁹ Disponível em <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 08 mar. 2023.

³⁰ Disponível em portal.fiocruz.br. Acesso em 13 mar. 2023.

³¹ Disponível em <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia#:~:text=Segundo%20a%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20pandemia%20%C3%A9,sustentada%20de%20pessoa%20para%20pessoa..> Acesso em 08 mar. 2023.

China. O aviso para a Organização Mundial de Saúde (OMS) se deu em 31 de dezembro de 2019. Foi declarada Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30 de janeiro de 2020. Segundo o Regulamento Sanitário Internacional³², a emergência de saúde pública de importância internacional é um evento extraordinário que constitui um risco para a saúde pública para outros Estados, devido à propagação internacional de doença e exige potencialmente uma resposta internacional coordenada.

A OMS declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da Covid-19 em todos os Continentes a caracteriza como pandemia. Para contê-la recomendavam-se três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.

Em solo nacional, o Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188, em 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Corona vírus.

No dia 17 de março de 2020, a Portaria MEC 343, dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do novo Coronavírus - Covid-19 (para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino).

Estados e Municípios já vinham editando decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares.

Para cumprimento do calendário escolar, o Parecer 05/2020 (CNE) apresentava algumas propostas: reposição presencial de carga horária ao fim do período emergencial; ampliação de carga horária com atividades não presenciais quando do retorno das aulas; ou, realização de atividades não presenciais enquanto persistirem restrições sanitárias. Destas – dada a incerteza do tempo de duração do afastamento social – a última medida se apresentou como a mais viável.

O desenvolvimento de atividades não presenciais (aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar) (PARECER 05/2020 CNE), é uma alternativa para permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados do ambiente físico da escola.

³² Disponível em <https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/paf/regulamento-sanitario-internacional/arquivos/7181json-file-1>. Acesso em 08 mar. 2023.

Por atividades não presenciais entende-se, neste parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar. (PARECER 05/2020, CNE)

Em decorrência deste cenário, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais. No estado de São Paulo, as aulas foram suspensas a partir de 16 de março de 2020.

Em abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória 934 que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. Em 3 de abril de 2020, o MEC publicou a Portaria 376 sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19.

O Parecer 05/2020 CNE já vislumbrava que a proposta de atividades não presenciais, guardaria distinção da EaD, ao mencionar que EaD sugere a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em sua essência; a saber:

Entretanto, em que pesem as possibilidades legais e normativas da oferta de ensino a distância, cumpre observar que as normas do CN, via de regra, definem a EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação.

Pode-se observar que o conceito de educação a distância no Brasil está intimamente ligado ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, além de um conjunto de exigências específicas para o credenciamento e autorização para que instituições possam realizar sua oferta.

[...]

Há, ainda, que se observar a realidade das redes de ensino e os limites de acesso dos estabelecimentos de ensino e dos estudantes às diversas tecnologias disponíveis, sendo necessário considerar propostas inclusivas e que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais.

Neste sentido, a fim de garantir atendimento escolar essencial, propõe-se, excepcionalmente, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares. Estas atividades podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível.

A urgência e excepcionalidade da situação proposta reconhecia que não seria plenamente possível a adoção de mediadas igualitárias para acesso às atividades não presenciais

por todos os estudantes do país, e as apresenta como soluções, convidando o povo brasileiro a participar do processo e se adequar – da melhor forma – a realidade que surgira.

Traz ainda o Parecer 05/2020 (CNE):

As orientações para realização de atividades pedagógicas não presenciais, para reorganização dos calendários escolares, neste momento, devem ser consideradas como sugestões. Nessa hora, a inovação e criatividade das redes, escolas, professores e estudantes podem apresentar soluções mais adequadas. Deve ser levado em consideração o atendimento dos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançados pelos estudantes em circunstâncias excepcionais provocadas pela pandemia.

[...]

Ao mesmo tempo cabe reiterar o disposto na LDB, e em diversas normas do CNE, sobre a necessidade de que as soluções a serem encontradas pelos sistemas e redes de ensino sejam realizadas em regime de colaboração, uma vez que muitas destas soluções envolverão ações conjuntas de todos os atores do sistema educacional local e nacional.

Em 05 de maio de 2023, a Organização Mundial da Saúde, declarou³³ o fim Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à Covid-19. Isso, contudo, não significa o fim da pandemia.

Segundo Rejane Maria Tommasini Grotto, docente da Faculdade de Ciências Agrônômicas da Unesp, em entrevista ao jornal da Unesp³⁴, permanece a importância de manter os cuidados contra a Covid-19, que ainda segue causando internações e óbitos, e o fim da emergência de saúde pública decretado pela OMS não implica término da pandemia

A Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, aparece descrita no Regulamento Sanitário Internacional (2005) como um evento extraordinário que, constitui um risco para a saúde pública para outros Estados, devido à propagação internacional de doença e potencialmente exige uma resposta internacional coordenada.

No Brasil, em 03 de fevereiro de 2020, O Ministério da Saúde (Portaria 188) declarou Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).

Segundo o Diretor Geral da OMS, Tedros Adhanom, a recomendação do fim da ESPII tem como base o acompanhamento do cenário epidemiológico da doença. “Por mais de um ano, a pandemia está em tendência de queda, com aumento da imunidade da população por

³³Disponível em <https://www.who.int>. Acesso em 10 maio 2023.

³⁴ Disponível em <https://jornal.unesp.br/2023/05/09/fim-da-emergencia-de-saude-publica-para-a-covid-19-decretado-pela-oms-nao-implica-termino-da-pandemia-alerta-pesquisadora-da-unesp/>. Acesso em 10 maio 2023.

vacinação e infecção, diminuição da mortalidade e diminuição da pressão sobre os sistemas de saúde. Essa tendência permitiu que a maioria dos países voltasse à vida como a conhecíamos antes da Covid-19³⁵”.

O Diretor da OMS reforça que tal fato, não significa o fim da pandemia:

No entanto, isso não significa que a Covid-19 acabou como uma ameaça à saúde global. Na semana passada, a Covid-19 tirou uma vida a cada três minutos — e essas são apenas as mortes que conhecemos. Enquanto falamos, milhares de pessoas em todo o mundo estão lutando por suas vidas em unidades de terapia intensiva. E outros milhões continuam a viver com os efeitos debilitantes da condição pós-Covid-19

No Brasil, o Ministério da Saúde – por meio de sua Ministra Nísia Verônica Trindade Lima – fez pronunciamento³⁶ em rede nacional destacando o fim da ESPIN, e indicando que isso não significa o fim da pandemia:

A Organização Mundial da Saúde declarou no dia 5 de maio que a pandemia de Covid-19 não é mais uma emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Depois de termos passado por um período tão doloroso, nosso país recebe essa notícia com esperança. Ainda vamos conviver com a Covid-19, que continua evoluindo e sofrendo muitas mutações, mas temos há mais de um ano a predominância em todo o mundo da variante ômicron e suas sub-linhagens, sem o agravamento do quadro sanitário. Temos uma redução progressiva do número de hospitalizações e óbitos, resultado de proteção da população pelas vacinas. Neste cenário, entende-se que o momento indica uma transição do modo de emergência para um enfrentamento continuado, como parte da prevenção e controle de doenças infecciosas. Infecções pelo vírus SARS-COV2 vão continuar e devemos manter cuidados. Portanto, sistemas de vigilância, diagnóstico, redes de assistência e vacinação precisam ser fortalecidos.

Para o período da pandemia foram implantadas propostas emergenciais, que a excepcionalidade da situação permitiu. Surgiu uma situação inédita, e as escolas – muito brilhantemente, por sinal – se valeram de medidas já existentes para enfrentar o inesperado. Porém, medidas estas que como os próprios documentos oficiais trazem, não devem ser confundidas com a EaD, modalidade já estabelecida.

³⁵ Disponível em [https://www.who.int/news/item/05-05-2023-statement-on-the-fifteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-\(covid-19\)-pandemic](https://www.who.int/news/item/05-05-2023-statement-on-the-fifteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-(covid-19)-pandemic). Acesso em 10 maio 2023.

³⁶ Disponível em <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/em-pronunciamento-nacional-ministra-da-saude-reforca-a-importancia-de-intensificar-a-vacinacao-contra-a-covid-19>. Acesso e, 10 maio 2023.

5.2. Ensino Remoto x EaD

Segundo Moreira e Schlemmer (2020), no ensino remoto, o ensino presencial físico, é transposto para os meios digitais, e a aula ocorre em um tempo síncrono, seguindo os princípios do ensino presencial. É uma transposição do ensino presencial, devido às restrições de contato social impostas.

Na situação atual que vivemos, com as restrições impostas pelo vírus, o Ensino Remoto de Emergência é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional online robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise.

O remoto é uma medida pensada para atendimento temporário de uma situação, e não um sistema educacional feito para perdurar. É pensado um termo final (ainda que não se tenha previsão da data certa) para que as práticas escolares presenciais sejam retomadas.

Hodges (2020) traz que ao contrário das práticas que são planejadas desde o início para serem online, no ensino remoto trabalha-se com uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise, envolvendo uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução, e isso o diferencia do ensino on-line.

O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas sim fornecer acesso temporário à instrução e suportes instrucionais de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise. Quando entendemos o ERT dessa maneira, podemos começar a separá-lo do "aprendizado online". (HODGES, 2020)

É importante fazer a diferenciação entre o ensino remoto e a EAD, visto que esta é modalidade instituída no Brasil, possuindo regulamentação e metodologias próprias, diferentes formatos de oferta e contextos específicos de aplicação.

Elemento central dessa justificativa seria o fato de o ensino remoto se constituir em uma solução emergencial, não planejada, provisória, rápida e viável para lidar com a suspensão das atividades pedagógicas presenciais no espaço escolar, lançando mão de recursos como Internet e mídias digitais. O caráter de provisoriedade, destituído, portanto, de projeto e planejamento pedagógicos próprios, destinados a embasar e orientar institucional, teórica e metodologicamente a prática das atividades pedagógicas em espaço ou até mesmo tempo diferidos, justificaria a distinção entre o ensino remoto e a educação a distância. (SALDANHA, 2020)

A Nota Técnica 17 do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), traz luz para essa diferenciação:

Estratégias de Aprendizagem Remota (EAR): Visam dar subsídios ao gestor público para mobilizar e planejar ações pedagógicas frente ao contexto de isolamento social.

Educação a Distância (EaD): É apoiada em trabalho sistematizado baseado em metodologias e processos de desenvolvimento de soluções para a aprendizagem.

Um outro fator a ser considerado na diferenciação entre ensino remoto e EaD, é o da infraestrutura, que afeta tanto docentes quanto discentes.

Uma pesquisa³⁷ realizada pelo Instituto Península (2020), mostra que 88% dos professores nunca tinham dado aula de forma remota e que mesmo após seis semanas de isolamento social, 83% dos professores brasileiros, ainda se sentiam nada ou pouco preparados para o ensino remoto (que já tinha virado rotina em diferentes pontos do Brasil).

Para o aluno que procura a EaD, é pressuposto que ele tenha os meios necessários para acesso ao conteúdo, que já é pensado e estará preparado para que o aluno tenha a melhor experiência ao acessá-lo.

No ensino remoto, não. Os alunos nem sempre dispunham de equipamentos (ou equipamentos minimamente apropriados), e o conteúdo era o mesmo da aula presencial.

Na mesma pesquisa é possível verificar que durante a pandemia 94% dos professores indicaram que agora enxergam a tecnologia como muito ou completamente importante no processo de aprendizagem dos alunos. Percentual que anteriormente à pandemia era de 57%. A falta de conectividade e infraestrutura dos alunos, é indicado por 79% dos respondentes como um dos desafios do ensino remoto.

No ensino remoto, as instituições praticaram uma virtualização da aula presencial, o que é diferente de EaD. As escolas, professores e alunos foram obrigados a adaptar a sua rotina e forma de interação para um ambiente virtual na internet. Já a EaD, é uma modalidade de ensino, com metodologia própria, estrutura e funcionamento já pensados para ocorrer na forma a distância.

Podemos fazer um comparativo da seguinte forma:

³⁷ pesquisa com mais de 7 mil professores de todo o país, das redes municipais, estaduais e particulares do Ensino Infantil ao Ensino Médio, via questionário e por meio de entrevistas diretas.

Quadro 5 – Diferenças entre Ensino Remoto e EaD

Ensino Remoto	EaD
Segue horário do curso presencial	Horário flexível
Disponibilização do conteúdo do ensino presencial	Ambiente Virtual de Aprendizagem com recursos e linguagem apropriadas
Situação emergencial temporária	Modalidade educacional estabelecida
Transmissão de informações	Protagonismo do aluno
Falta preparo ao Professor	Professores e Tutores habituados à prática
Falta de infraestrutura	Infraestrutura é requisito para o curso

Fonte: autor

Segundo Saldanha (2020), além de “ensino remoto”, outras expressões concorrentes foram: “aulas remotas”, “ensino remoto emergencial”, “educação remota”, “atividades remotas”, “aprendizagem remota”, “aprendizado remoto”, “estratégias de aprendizagem remota” e “sala de aula remota”.

Em vários textos publicados em órgãos de imprensa e na mídia digital, a diversidade de termos para designar as atividades pedagógicas não presenciais foi bastante comum

6. ENSINO HÍBRIDO

Quando procuramos a definição de “híbrido”, sempre vamos encontrar menção àquilo formado pela mistura de dois ou mais elementos.

Algumas definições encontradas são: “diz-se de organismo formado pelo cruzamento de dois progenitores de raças, linhagens, variedades, espécies ou gêneros diferentes”; “diz-se de ou palavra formada por elementos tomados de línguas diferentes”; “que ou o que é composto de elementos diferentes”; “que ou o que tem elementos diferentes em sua composição”; “que ou o que é composto de elementos distintos ou dispartados”; “diz-se de ou palavra composta de elementos provenientes de línguas diversas”.

O ensino híbrido também assim o é: uma mistura entre as modalidades de ensino presencial e educação a distância. O ensino híbrido é o resultado desta mistura, deste cruzamento, e não é considerado nem presencial, nem EaD; é uma forma própria de desenvolvimento do ensino.

Outros termos também podem ser encontrados para fazer menção ao ensino híbrido. Segundo MACHADO; LUPEPSO; JUNGBLUTH (2017) e Batista Junior (2018), podem ser encontrados os termos educação híbrida, *b-learning*, *blended learning*, educação bimodal, aprendizagem combinada, dual, semipresencial, semivirtual, bimodal e ensino híbrido, todos eles sendo utilizados como sinônimos.

O Conselho Nacional de Educação, elaborou um documento chamado “Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida”, em julho de 2022. Neste documento define a aprendizagem híbrida como uma metodologia flexível com interação de atividades presenciais e não presenciais, e que não se confunde nem com a EaD, nem com o ensino presencial.

A aprendizagem híbrida não se confunde com a estrutura de cursos ofertados na modalidade Educação a Distância (EaD), podendo ser adotada tanto por essa modalidade, quanto pela oferta de cursos presenciais.

[...]

As atividades educacionais híbridas podem contemplar a interação de atividades presenciais e não presenciais entre estudantes e docentes na própria instituição, bem como práticas remotas e diversificadas atividades de aprendizado vinculadas às respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais.

As “Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida”, fazem parte do Parecer CNE 14/2022, aprovado em 5 de julho de 2022, mas que ainda aguarda homologação do Ministério da Educação para passar a ter validade.

Em consulta do Ministério da Educação ficou esclarecido que, apesar da aprovação

pelo Conselho Nacional de Educação, se deve aguardar a homologação Ministerial:

Em³⁸ resposta à demanda apresentada no processo em epígrafe, ressaltamos que o Art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, dispõe que Art. 2º As deliberações e pronunciamentos do Conselho Pleno e das Câmaras deverão ser homologados pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto. Assim sendo, esclarecemos que o Parecer CNE/CP nº 14/2022, que trata das Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior, aprovado pelo Colegiado em 5 de julho de 2022, ainda não foi homologado pelo Ministro de Estado da Educação. Cumpre ressaltar que o referido Parecer terá eficácia plena somente após a publicação do ato homologatório do Senhor Ministro de Estado da Educação.

Atenciosamente,
Secretária Executiva Substituta
Conselho Nacional de Educação

Ante a esta falta de homologação oficial das diretrizes para o ensino híbrido, ainda é uma modalidade sem regulamentação no País. Moran (2022) traz contribuição nesse sentido:

Legalmente não existe no Brasil a modalidade híbrida, porque o MEC só reconhece, até o momento, o ensino presencial e a educação a distância. O Ensino Híbrido se expande, na prática, no Ensino Superior, a partir da permissão de 40% de atividades a distância em cursos presenciais e de 20%, na Educação Básica.

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, também diferencia ensino híbrido de EaD, mencionando o fato em seu Parecer 01/2021:

Seria adequado padronizar o termo “Ensino Híbrido” no documento e não “Educação Híbrida”, bem como deixar mais explícitas as justificativas para sua incorporação nos processos previstos nas propostas da SEDUC. Além disso, Ensino Híbrido não pode ser confundido com EaD que tem uma regulação própria, tanto federal quanto estadual.

A Prefeitura de São Paulo, por meio de documento de Recomendação da Secretaria Municipal de Educação de 24/03/2022 – que dispõe sobre a aprendizagem híbrida – também diferencia ensino híbrido e Ead, incluindo nas diferenciações, o ensino remoto:

é importante que a abordagem e metodologias híbridas não se confundam com a modalidade EAD, pois a Educação Híbrida pode ser desenvolvida na oferta comum de todo e qualquer curso, tanto na Educação Básica, como na

³⁸ Resposta recebida por meio de consulta provocada pelo autor ao sistema “Fala.BR - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação”, <<https://falabr.cgu.gov.br/>>, em 10 fev. 2023.

Educação Superior, contemplando a Educação Profissional e Tecnológica.

O ensino híbrido não pode ser confundido com a atividade remota. [...] o Ensino Remoto ou Aula Remota se configura como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, especialmente em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilitou a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. A partir dessa análise, o termo remoto faz apelo a algo distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. Nessa modalidade, o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede.

O ensino híbrido está associado ao que é realizado com auxílio de recursos digitais e aquilo que é realizado face a face, em uma sala de aula física, dentro das instituições de ensino. Para termos o ensino híbrido é fundamental a presença dos estudantes no espaço físico das instituições de ensino e a integração dos recursos digitais no processo de aprendizagem. (BACICH; MORAN; FLORENTINO, 2021).

É uma combinação de momentos nos quais o aluno estuda virtualmente, com outros em que a aprendizagem ocorre de forma presencial, valorizando a interação entre alunos e professores, sendo os dois momentos complementares. (SILVA; MACIEL; ALONSO, 2017).

O ensino híbrido pode ser considerado como uma das grandes apostas para o processo de ensino e aprendizagem devido ao seu modelo que une as melhores práticas das modalidades presencial com as melhores práticas da modalidade EaD; uma revolução na forma de ensinar e aprender. (OLIVEIRA, 2021).

O ensino híbrido já era praticado antes da pandemia, e com o retorno ao ensino presencial, ganhou mais força. Na pandemia em si, não se praticou o ensino híbrido, uma vez que se adotou o ensino remoto emergencial e todas as atividades, eram praticadas a distância. Professores, alunos e gestores perceberam que – pelo menos parte das atividades – poderiam continuar sendo praticadas de forma remota, trazendo, inclusive, ganho para o processo educativo.

Mattar (2022) traz que

Dessa maneira, pode-se prever que o ensino e a aprendizagem híbridos poderão se tornar até mesmo uma requisição desses próprios atores, ao menos em algumas situações específicas. Poderá ter se desenvolvido uma consciência teórica (e prática) de que (e como) é possível combinar adequadamente o presencial e o online no processo de ensino e aprendizagem

Moran (2022) também traz pensamento de que a pandemia contribuiu para o ensino

híbrido

A separação entre espaços físicos presenciais e digitais diminuiu, se reconfigurou - como em outras áreas da nossa vida - e há um crescente consenso de que construiremos, a partir de agora, muitas propostas diferentes de ensinar e de aprender híbridas, mais flexíveis, personalizadas e participativas, de acordo com a situação, necessidades e possibilidades de cada aprendiz.

Para o futuro, Moran (2022) pensa o ensino híbrido avançará de acordo com a etapa em que o estudante esteja. Vai variar com a idade e o progresso no currículo, sendo que predominará no Ensino Superior e na educação continuada. Isto isso também dependerá de infraestrutura e acesso: uma escola conectada, oferta de computadores, domínio de competências digitais por professores, gestores e alunos, o que se mostra inviável para a maioria, no curto prazo.

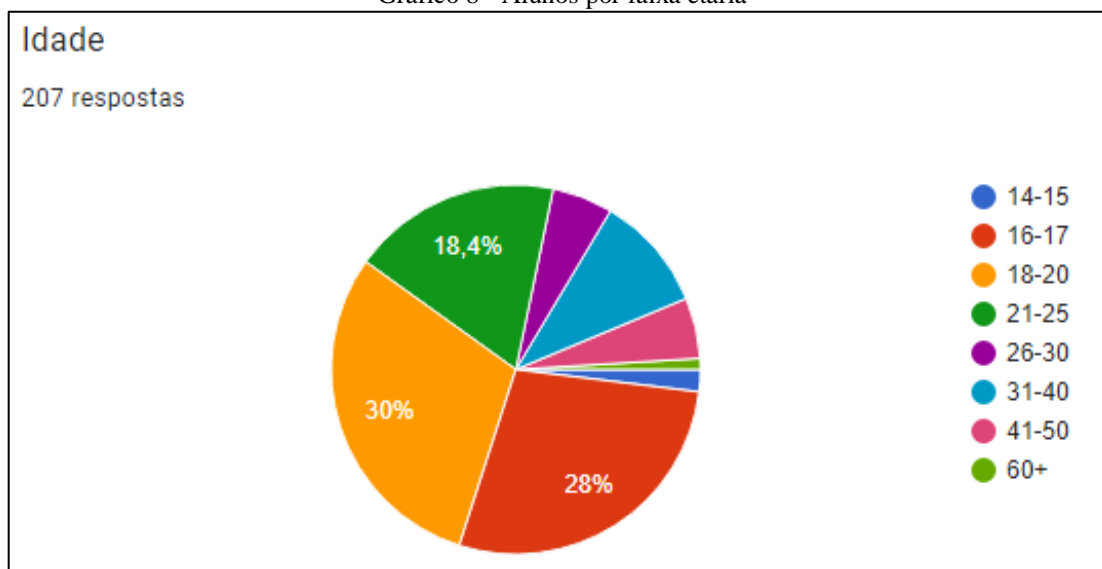
7. ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Os resultados complementam e contribuem com a análise dos dados documentais levantados.

7.1. Alunos

Houve a participação de 260 alunos na pesquisa. São consideradas válidas 207 respostas, pois os demais informaram que não participaram de aulas remotas.

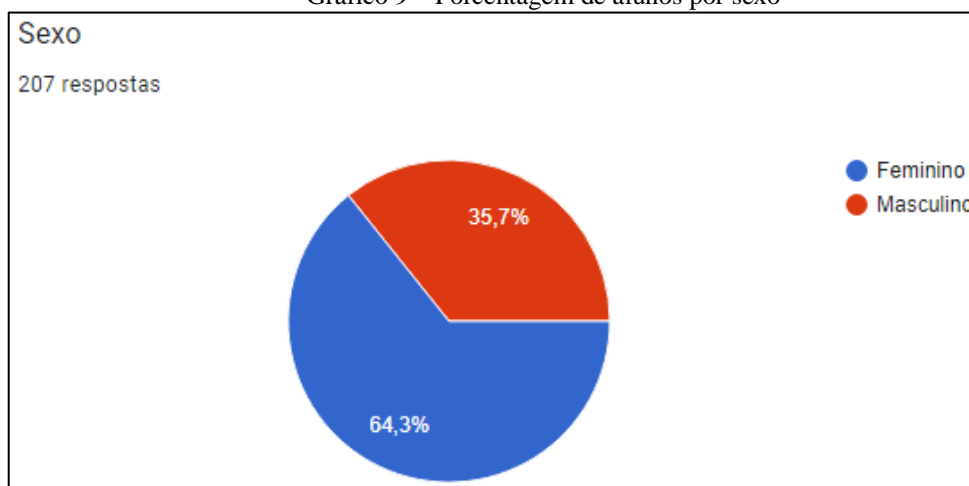
Gráfico 8 - Alunos por faixa etária



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

A maioria dos respondentes é do sexo feminino (64,3%). A faixa etária varia entre 18 e 20 anos (30%), seguidos da faixa etária entre 17 e 18 anos (28%), e na sequência entre 21 e 25 anos (18,4%). Tais dados vão ao encontro das informações trazidas pelo Censo da Educação Básica 2022, realizado pelo Inep, que apontou que a maior parte do público da educação profissional se compõe de jovens abaixo dos 30 anos, em sua maioria mulheres.

Gráfico 9 – Porcentagem de alunos por sexo

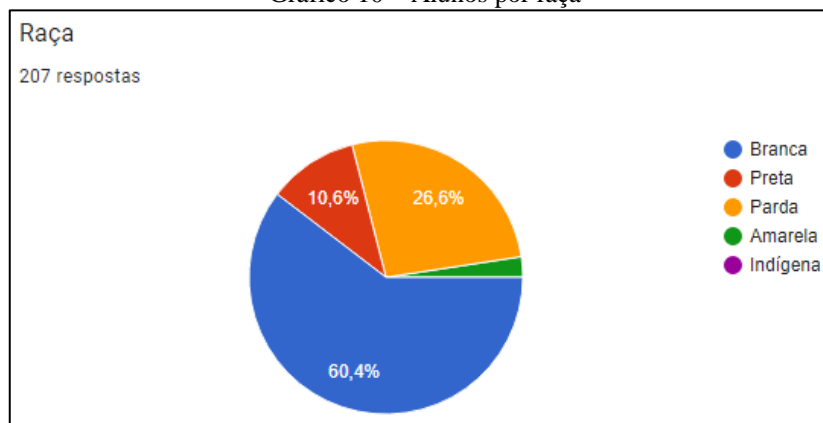


Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

A maioria dos respondentes é morador da Capital de São Paulo (43,5%), e estudam na mesma cidade onde residem (76,8%). Fora a Capital de São Paulo, outras 55 Cidades foram citadas: Adolfo, Alambari, Araras, Arujá, Atibaia, Barretos, Bom Jesus dos Perdões, Caçapava, Cachoeira Paulista, Cajamar, Campinas, Caraguatatuba, Diadema, Ferraz de Vasconcelos, Franca, Francisco Morato, Guaratinguetá, Guariba, Guarujá, Guarulhos, Iperó, Itapevi, Itatiba, Itatinga, Itu, Jacareí, Jumirim, Macatuba, Mairinque, Matão, Mauá, Mogi das Cruzes, Nova Granada, Osasco, Piracaia, Piracicaba, Poá, Rafard, Regente Feijó, Ribeirão Pires, Ribeirão Preto, Saltinho, Salto de Pirapora, Santa Bárbara D'Oeste, Santo André, São Bernardo do Campo, São Joaquim da Barra, São José dos Campos, São Sebastião, São Vicente, Sorocaba, Sumaré, Suzano, Taboão da Serra, Taubaté.

Em relação à raça, 60,4% dos respondentes se declararam de raça Branca. Tais dados diferem do Censo da Educação Básica 2022 que apontou predomínio de Preta/Parda em todas as modalidades da educação profissional.

Gráfico 10 – Alunos por raça



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

As aulas fora da escola foram novidade para a maioria dos alunos, uma vez 88,9% nunca havia estudado de forma remota.

Gráfico 11 – Alunos que estudaram de forma remota



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

A maioria dos alunos também não mantinha contato virtual com os professores (75,8%) antes da obrigatoriedade de isolamento social provocado pela pandemia do Covid 19.

Gráfico 12 – Interação Virtual com Professor



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

A grande maioria dos respondentes teve acesso à infraestrutura necessária (computador, celular, tablet ou outro aparelho para acessar as aulas remotas) para acesso às aulas remotas

durante a suspensão dos encontros presenciais. O acesso à infraestrutura necessária foi apontado por 99% dos alunos.

Ainda que com acesso à infraestrutura necessária, a maioria dos estudantes não se sentia preparado para o estudo de forma remota, sendo que somente 13,5% deles indicou se sentir preparado para a nova forma de estudos imposta. Fato importante para compensar essa falta de preparo apontada, foi a de que a maioria (72%) informou que recebeu orientação da escola sobre o ensino remoto que fora implantado.

Gráfico 13- Preparo para o ensino remoto



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

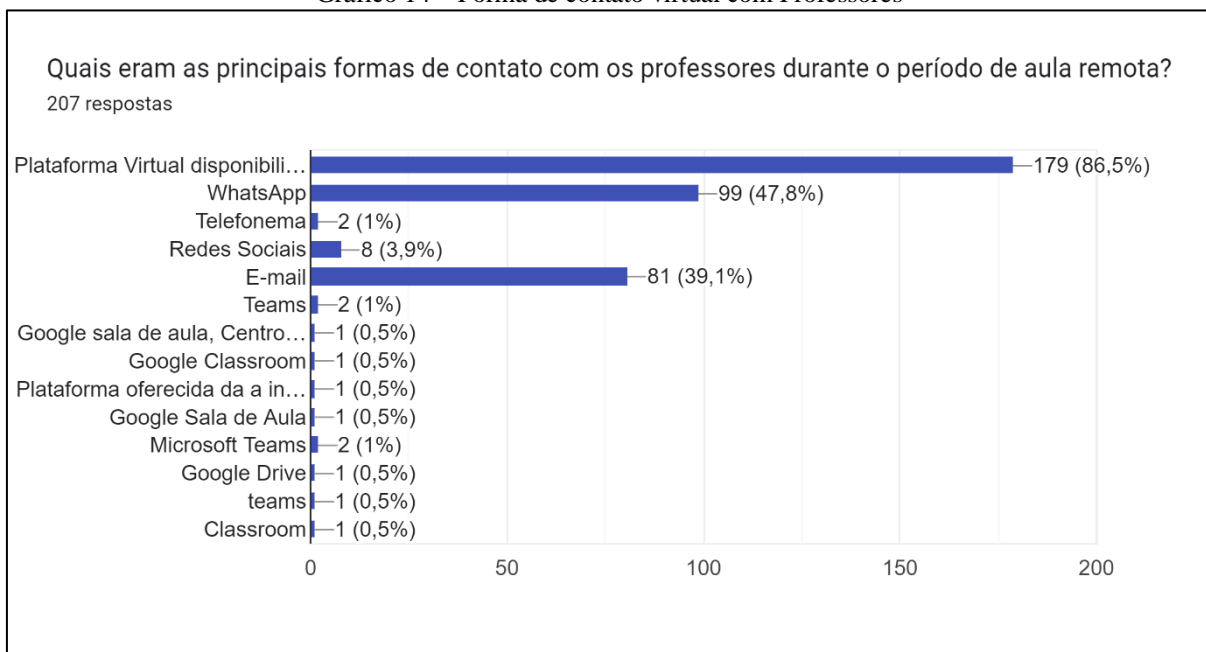
Para a participação nas aulas remotas, a maioria não precisou investir em novo equipamento (54,6%), e não precisou compartilhá-lo com outras pessoas da casa (53,1%). Porém, parcela dos alunos (23,2%) precisou trocar ou comprar computador, e alterar velocidade de internet (24,6%) para possibilitar a participação no ensino remoto.

A Plataforma Virtual utilizada pela escola, foi a principal forma de contato dos alunos com seus professores (86,5%). No Centro Paula Souza a plataforma utilizada foi o Microsoft Teams. Antes mesmo da pandemia, já havia contrato entre a Instituição e a Microsoft para o fornecimento de softwares gratuitos da companhia para alunos, professores e funcionários. O aluno do Centro Paula Souza recebe um e-mail da Instituição (@etec.sp.gov.br) que lhe dá o direito de baixar o Office 365, dando acesso gratuito a softwares como Teams, Word, Excel, Outlook e outros. Antes da pandemia não havia utilização desses softwares de forma institucionalizada. Durante a pandemia o Teams virou ferramenta oficial para contato e reuniões (aula on-line) entre alunos, professores e funcionários. Mesmo com o retorno às atividades

presenciais, o software Microsoft Teams, continua a ser utilizado na instituição.

Outras formas bastante mencionadas pelos alunos para contato virtual com os professores durante o ensino remoto foram o WhatsApp (47,8%) e o e-mail (39,1%).

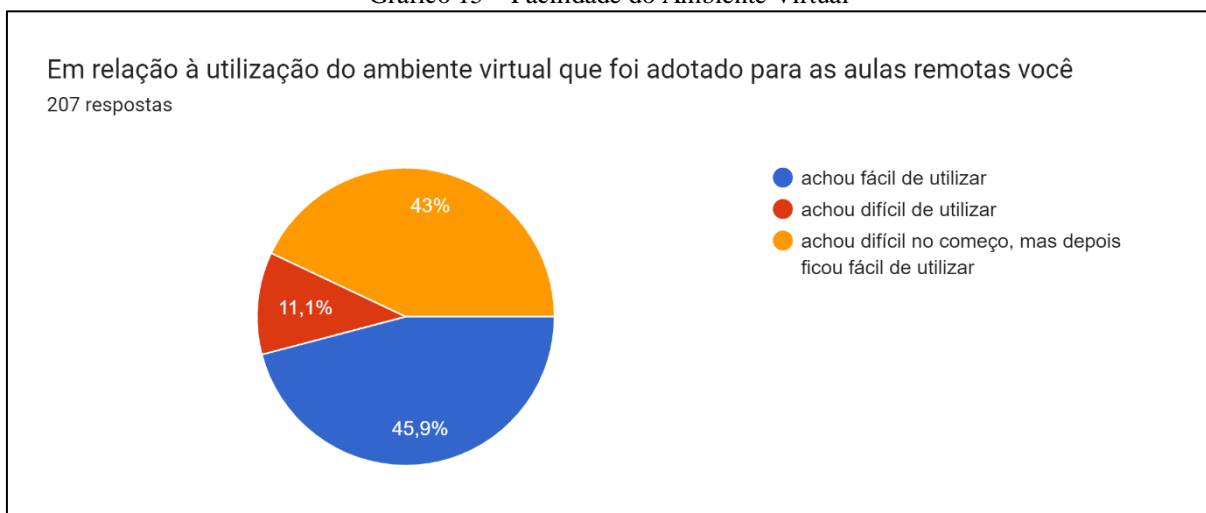
Gráfico 14 – Forma de contato virtual com Professores



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

Em relação à usabilidade da Plataforma Virtual adotada na Instituição – Microsoft Teams – os respondentes indicam que conseguiram utilizá-la, sendo que 45,9% indicaram ser de fácil utilização, e outros 43% indicaram que com o tempo conseguiram se adaptar à utilização da Plataforma sem dificuldade.

Gráfico 15 – Facilidade do Ambiente Virtual

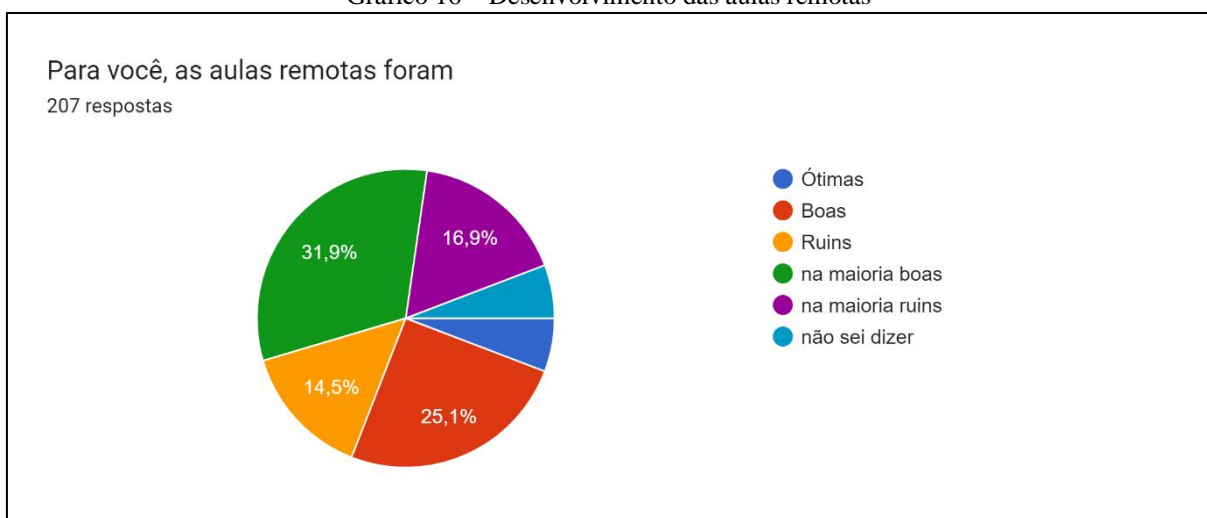


Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

Em relação aos seus professores, os respondentes perceberam (58,9%) que alguns professores tinham dificuldade em utilizar a Plataforma Virtual, e 19,8% apontam que a maioria dos professores tinham dificuldade na utilização.

Em relação ao desenvolvimento das aulas remotas, parece que os respondentes aprovaram como as aulas foram conduzidas, já que 69% (quando somadas “ótimas”, “boas” e “na maioria boas”) responderam positivamente. Quando somadas as porcentagens daqueles que consideraram as aulas “ruins” e “na maioria ruins”, temos 31,4%.

Gráfico 16 – Desenvolvimento das aulas remotas



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

Para a maioria dos estudantes houve alteração na rotina de estudos durante o ensino remoto, sendo que a maioria apontou que dedicava menor fração de tempo.

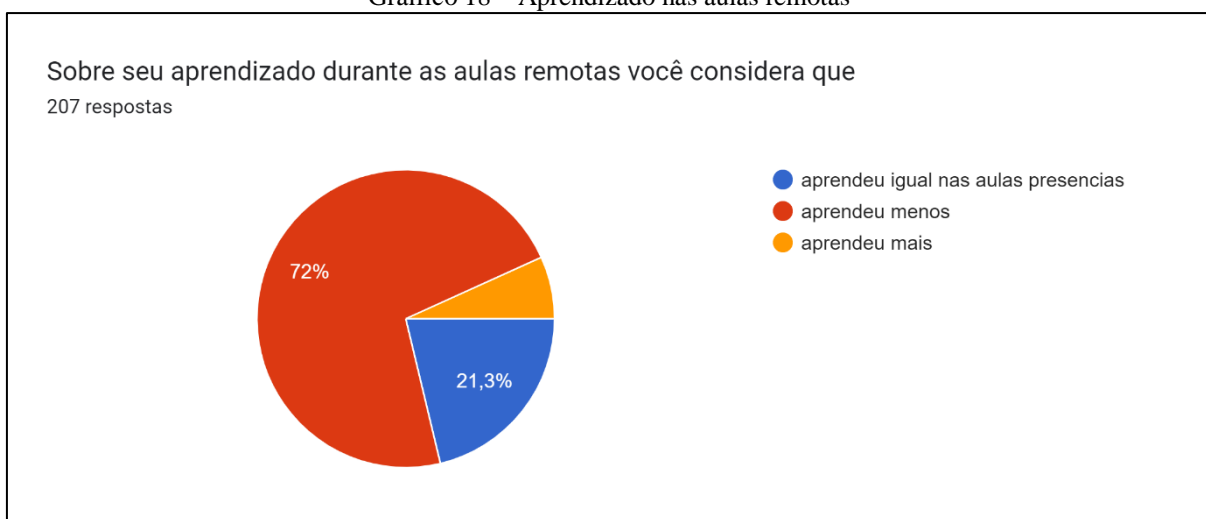
Gráfico 17 – Tempo de estudo



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

A menor dedicação aos estudos também foi acompanhada de menor aprendizado. Quando questionados sobre o próprio aprendizado nas aulas remotas, 72%, indicaram que aprenderam menos durante o ensino remoto. Somente 6,8% apontam que aprenderam mais neste período.

Gráfico 18 – Aprendizado nas aulas remotas

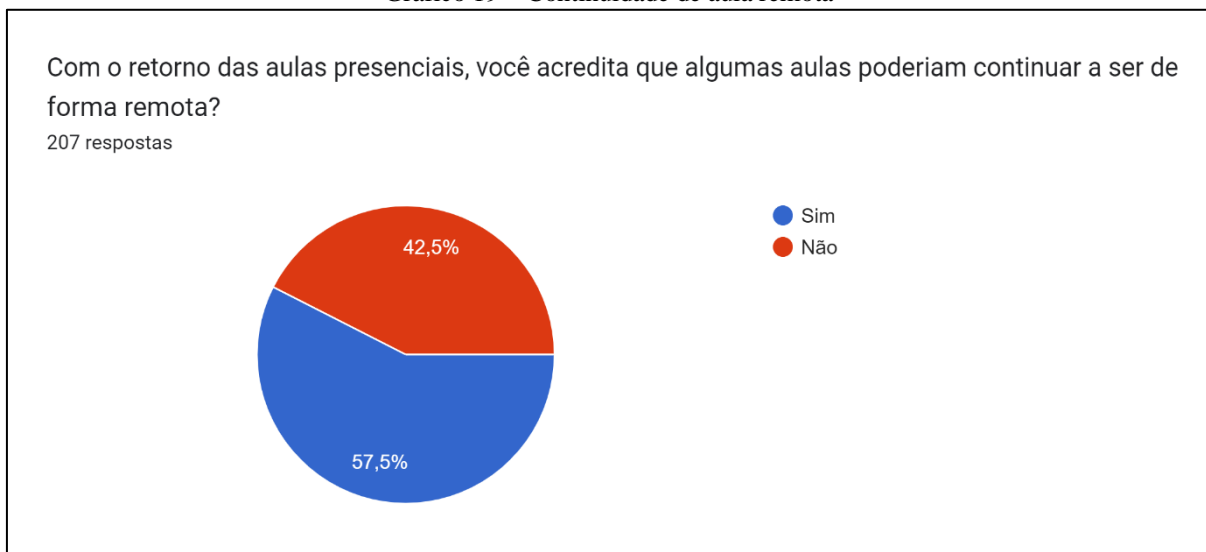


Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

É intenção da maioria dos respondentes a continuidade de contato virtual com os docentes, pois quando perguntados se com o retorno das aulas presenciais, deveria continuar sendo papel dos professores interagir remotamente com os alunos para tratar de conteúdos relacionados às aulas, 57% responderam afirmativamente, enquanto 43% indicaram que não deve haver continuidade no contato virtual com docentes.

Quando questionados se com o retorno das aulas presenciais, algumas aulas poderiam continuar de forma remota, 57,5% dos estudantes responderam positivamente.

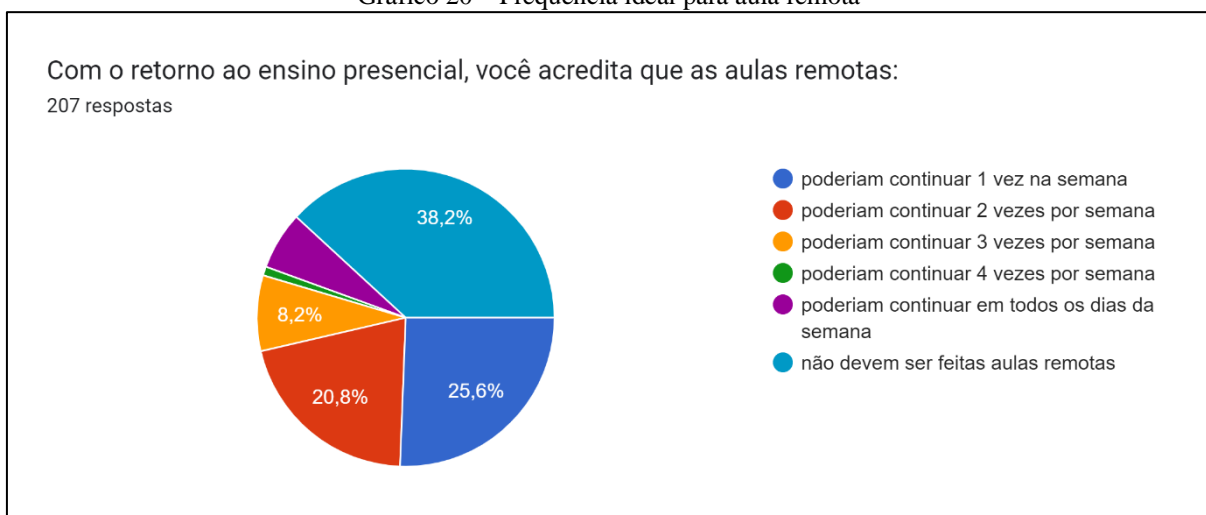
Gráfico 19 – Continuidade de aula remota



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

Sobre a frequência das aulas remotas, 25,6% dos alunos pensam que seria viável ocorrer aula remota uma vez na semana, e 20,8% duas vezes por semana.

Gráfico 20 – Frequência ideal para aula remota



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

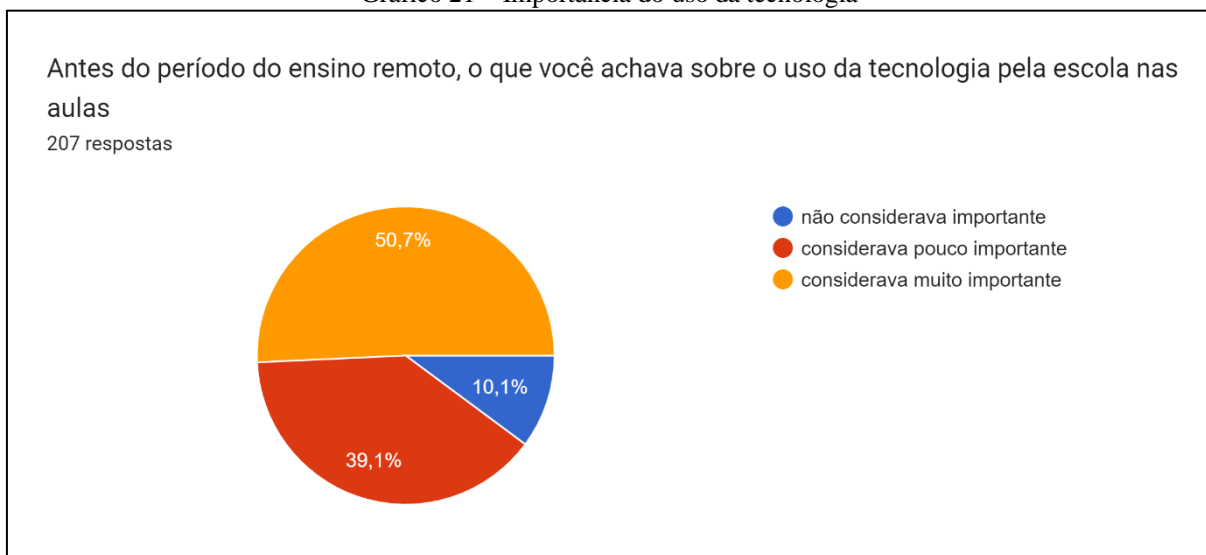
Já existe no Centro Paula Souza a oferta de cursos presenciais com 20% da carga a distância, o que na prática, configuraria “aula a distância” uma vez na semana. Esse tipo de curso já é ofertado para ingresso em algumas Etecs, e o número de cursos com essa característica e escolas que os oferecem, vem crescendo nos últimos 2 anos no Centro Paula Souza.

O Manual do Vestibulinho ³⁹para o candidato que deseja concorrer a uma vaga no segundo semestre de 2023, assim descreve este tipo de curso:

Para os **cursos que possuem até 20% de atividades não presenciais**, nos termos do Art. 26, § 5º, da RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021, da DELIBERAÇÃO CEE 207/2022 e indicação no CNCT, **este percentual da carga horária total do curso será ministrada através de atividades não presenciais**, com a utilização de recurso educacional digital e o restante da carga horária será desenvolvida conforme a modalidade presencial: em ambientes da unidade escolar, compreendendo salas de aula, laboratórios e oficinas, além da possibilidade, para o desenvolvimento da carga horária prática, de visitas técnicas a empresas/instituições. [grifo nosso]

O número de respondentes que acreditam ser importante a escola utilizar tecnologia nas aulas, aumentou após o período das aulas remotas. Antes do ensino remoto, cerca de metade dos alunos (50,7%) considerava importante o uso da tecnologia pela escola. Após a experiência com o ensino remoto, esse número saltou para 89,9%. Essa situação mostra que o uso da tecnologia durante o ensino remoto, trouxe impacto positivo na vida dos estudantes; que o uso fez sentido e houve aumento na percepção de que é importante o uso da tecnologia pela escola no dia a dia dos estudos.

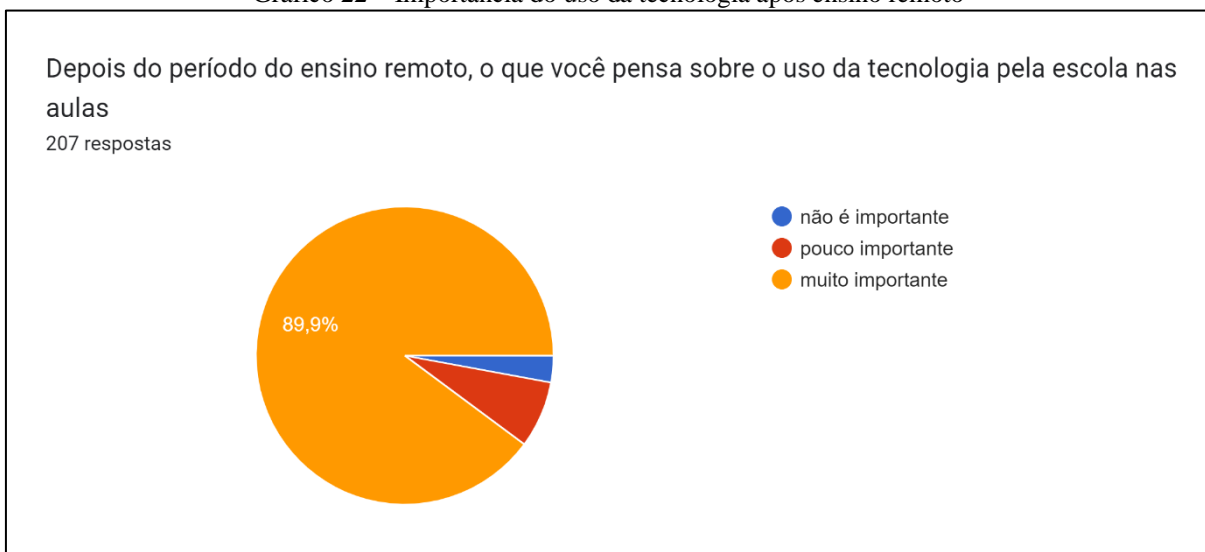
Gráfico 21 – Importância do uso da tecnologia



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

³⁹ Disponível em <https://fatweb.s3.amazonaws.com/vestibulinhoetec/documentos/2SEM-23/ManualCandidato.pdf?id=202323>. Acesso em 13 maio 2023.

Gráfico 22 – Importância do uso da tecnologia após ensino remoto

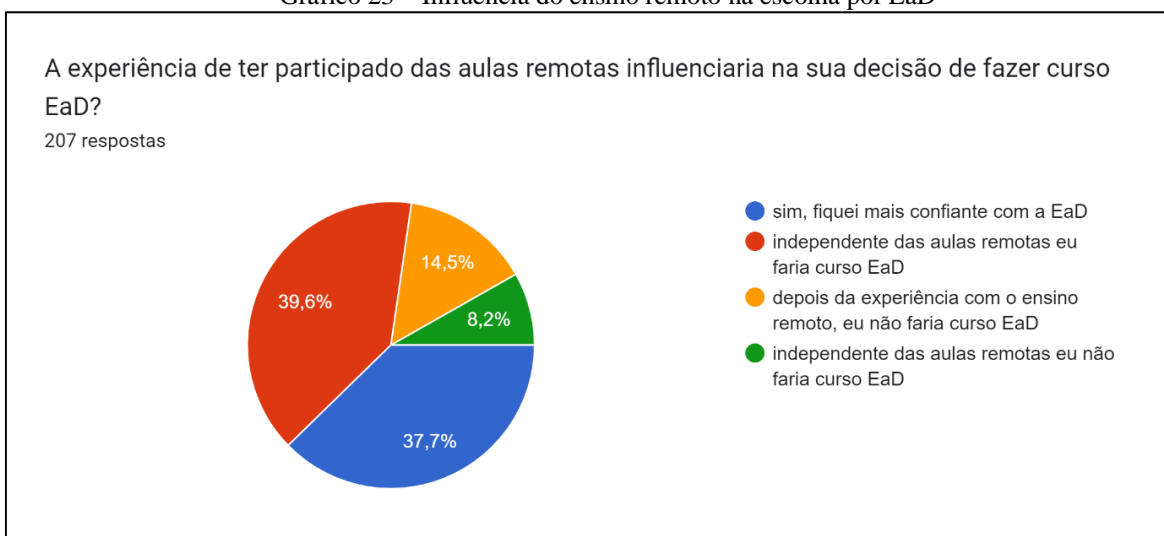


Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

A maioria dos alunos (72,5%) revela que nunca havia feito curso na modalidade EaD, e para 37,7% deles, a participação no ensino remoto os deixou mais confiante com a modalidade de Ensino a Distância. Outros 39,6% informam que independente da participação nas aulas remotas, faria um curso EaD.

Independente das aulas remotas, 8,2% dos respondentes não fariam curso na modalidade EaD. Em 14,5% dos estudantes que responderam à pesquisa, o ensino remoto trouxe impacto negativo na escolha de um eventual curso na modalidade EaD.

Gráfico 23 – Influência do ensino remoto na escolha por EaD



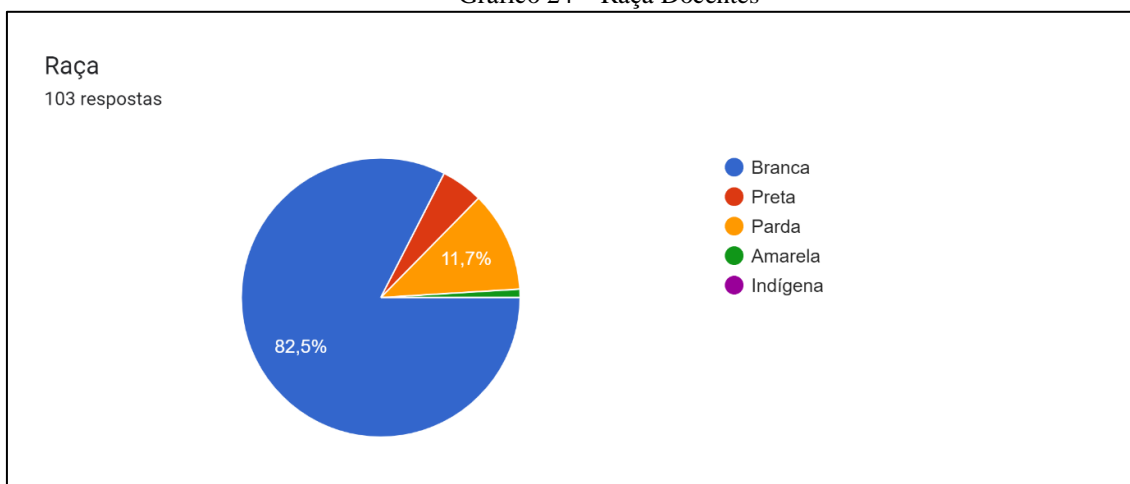
Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

7.2. Professores

Houve a participação de 105 docentes na pesquisa. São consideradas 103 respostas, pois dois dos respondentes não havia trabalhado com ensino remoto durante a pandemia.

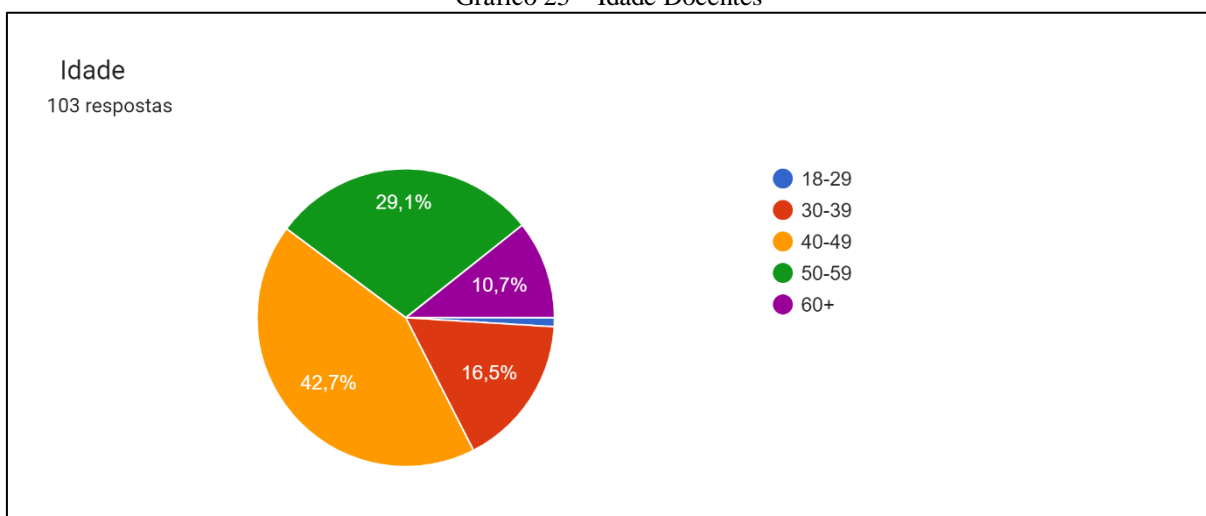
A maioria dos respondentes é do sexo feminino (54,4%), se declarou de raça Branca (82,5%), com idade entre 40 e 49 anos (42,7%), e possui mais de 15 anos de experiência no trabalho com educação (43,7%).

Gráfico 24 – Raça Docentes



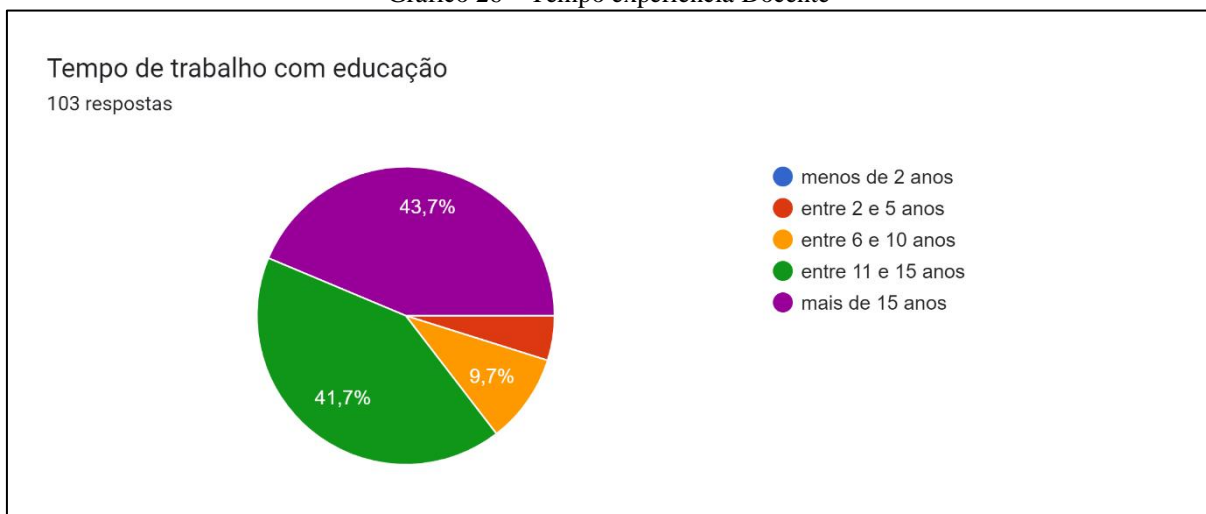
Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

Gráfico 25 – Idade Docentes



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

Gráfico 26 – Tempo experiência Docente



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

A maior parcela dos respondentes (17,5%) mora na Cidade de São Paulo e trabalha na mesma Cidade na qual reside (73,8%).

Além da Capital São Paulo, participaram docentes de outras 60 Cidades: Águas de Lindóia, Alambari, Alfredo Marcondes, Americana, Araçatuba, Araras, Barra Bonita, Barretos, Bragança Paulista, Cachoeira Paulista, Cafelândia, Campinas, Campo Limpo Paulista, Carapicuíba, Cerquilha, Espírito Santo do Pinhal, Franca, Guaratinguetá, Guarujá, Guarulhos, Itapeva, Itápolis, Itu, Ituverava, Jaboticabal, Jales, Jundiaí, Mairiporã, Matão, Mauá, Mocóca, Mogi das Cruzes, Mogi-Guaçu, Mogi-Mirim, Orlandia, Ourinhos, Piedade, Pindamonhangaba, Pirassununga, Poá, Praia Grande, Presidente Prudente, Registro, Ribeirão Preto, Santa Fé do Sul, Santa Rosa de Viterbo, Santana de Parnaíba, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São José dos Campos, São Roque, São Sebastião, São Vicente, Sorocaba, Suzano, Tabatinga, Taboão da Serra, Ubatuba, Vinhedo.

Antes da suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia, a maioria (60,2%) nunca havia trabalhado de forma remota, porém tinha o hábito (53,4%) de interagir remotamente com os alunos para tratar de assuntos relacionados às aulas.

No início do ensino remoto 35% dos docentes se declararam preparados para trabalhar naquele novo formato, enquanto 53,4% se diziam pouco preparados e 11,7%, nada preparados.

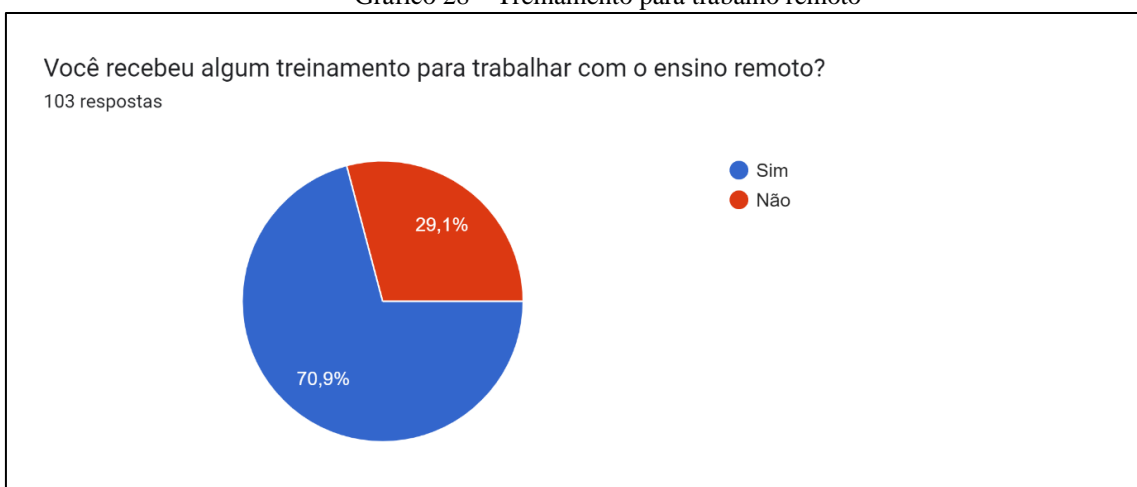
Gráfico 27 – Preparo Docente para o ensino remoto



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

Fator positivo para compensar que a maioria dos Decentes declarou estar nada ou pouco preparado para o ensino remoto, foi que 70,9% ter informado que recebeu treinamento para trabalhar com o ensino remoto.

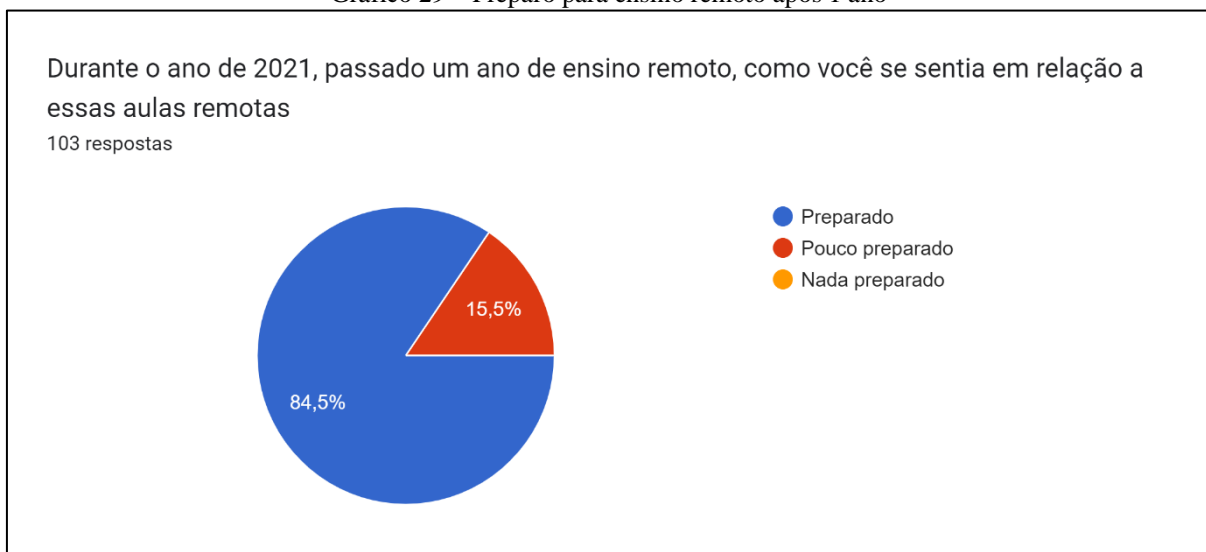
Gráfico 28 – Treinamento para trabalho remoto



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

Passado um ano de trabalho no ensino remoto, 84,5% dos professores indicaram que se consideravam preparados para o trabalho naquela modalidade.

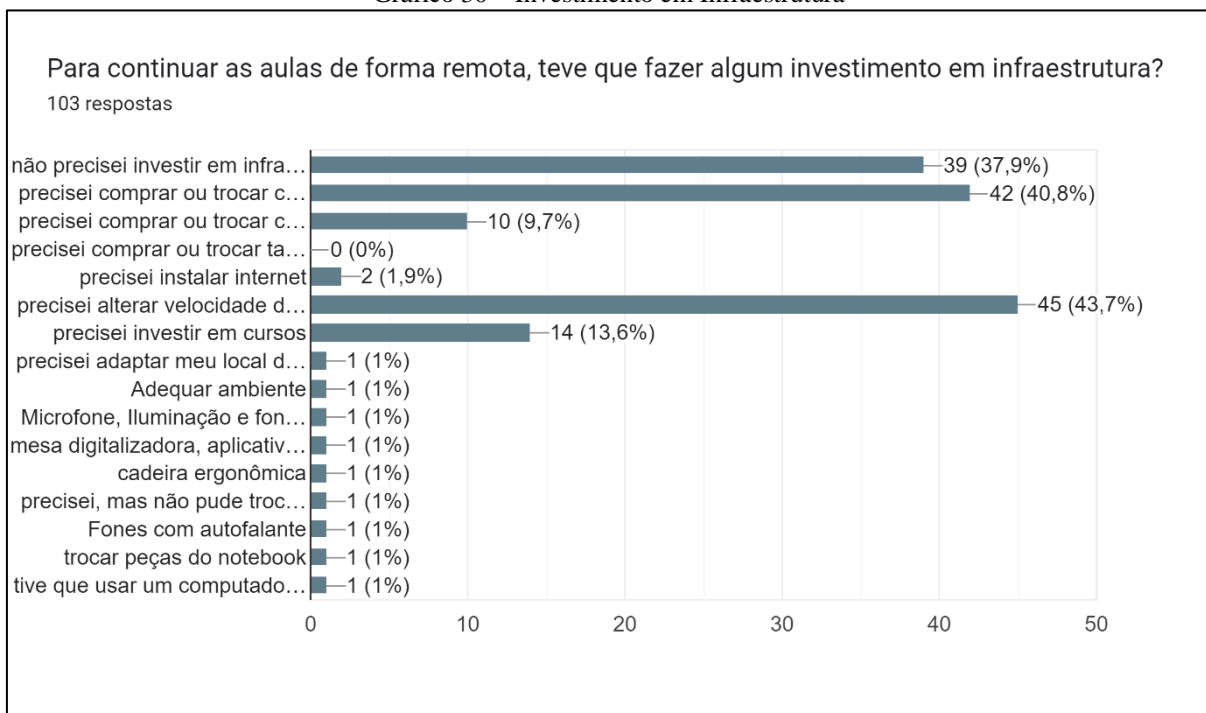
Gráfico 29 – Preparo para ensino remoto após 1 ano



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

Em relação à infraestrutura para trabalho com o ensino remoto, 40,8% dos professores informou que precisou comprar ou trocar o computador, e 43,7% precisou alterar a velocidade da internet. A maioria (67%) não precisava compartilhar o seu equipamento de trabalho com outras pessoas na residência.

Gráfico 30 – Investimento em Infraestrutura

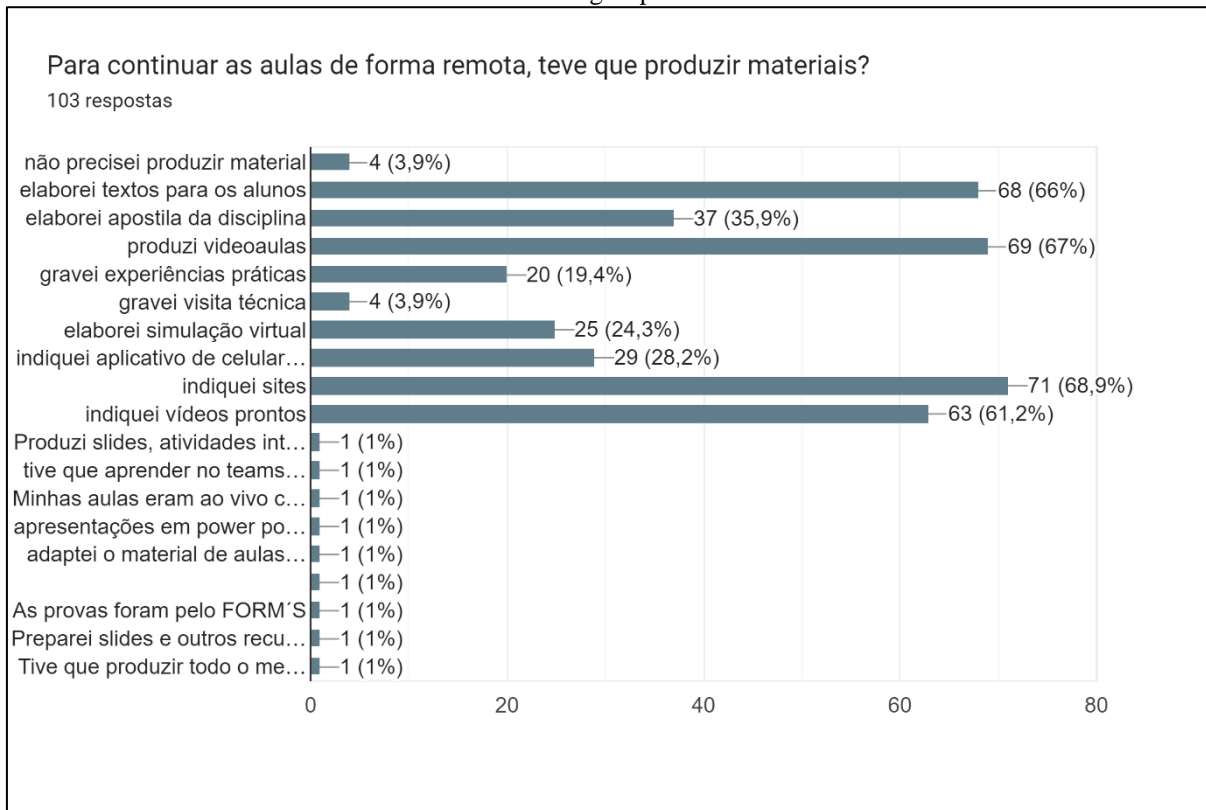


Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

Entre as estratégias utilizadas pelos professores nas aulas remotas, a mais citadas foram

a de indicação de sites na internet, elaboração de vídeo aulas, elaboração de textos, indicação de vídeos, elaboração de apostilas, indicação de aplicativos de celular, dentre outros.

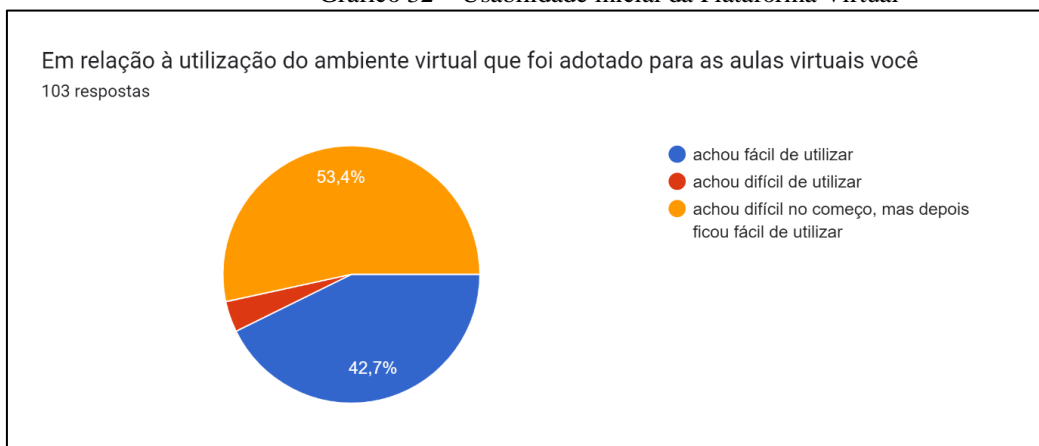
Gráfico 31 – Estratégias para ensino remoto



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

Apesar dos alunos apontarem que perceberam dificuldades dos professores na utilização da plataforma virtual, os professores indicam que não tiveram dificuldade na utilização da plataforma, e o caso em que havia dificuldade, foi ultrapassada após o período inicial.

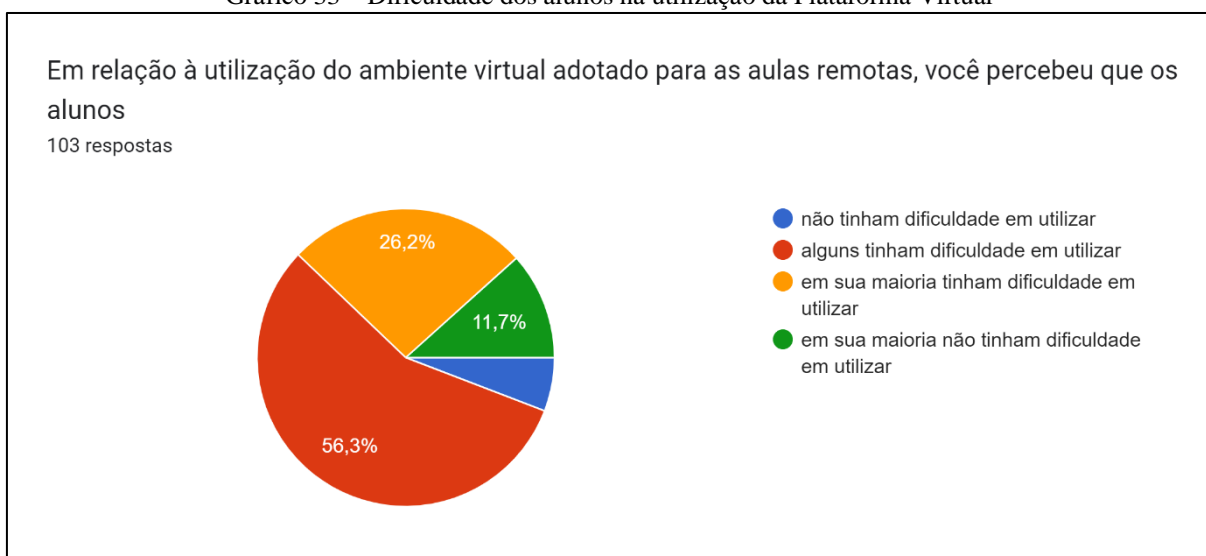
Gráfico 32 – Usabilidade inicial da Plataforma Virtual



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

Os professores perceberam que que alunos tinham dificuldade em utilizar a plataforma virtual, apesar dos alunos apontarem que não tinham dificuldade. Na visão de 56,3% dos professores alguns alunos tinham dificuldade em utilizar o ambiente virtual, e para 26,2% dos professores, a maioria dos alunos tinha dificuldade em utilizar o ambiente virtual. Somente 5,8% dos professores acreditavam que os alunos não tinham dificuldade em utilizar a plataforma virtual.

Gráfico 33 – Dificuldade dos alunos na utilização da Plataforma Virtual

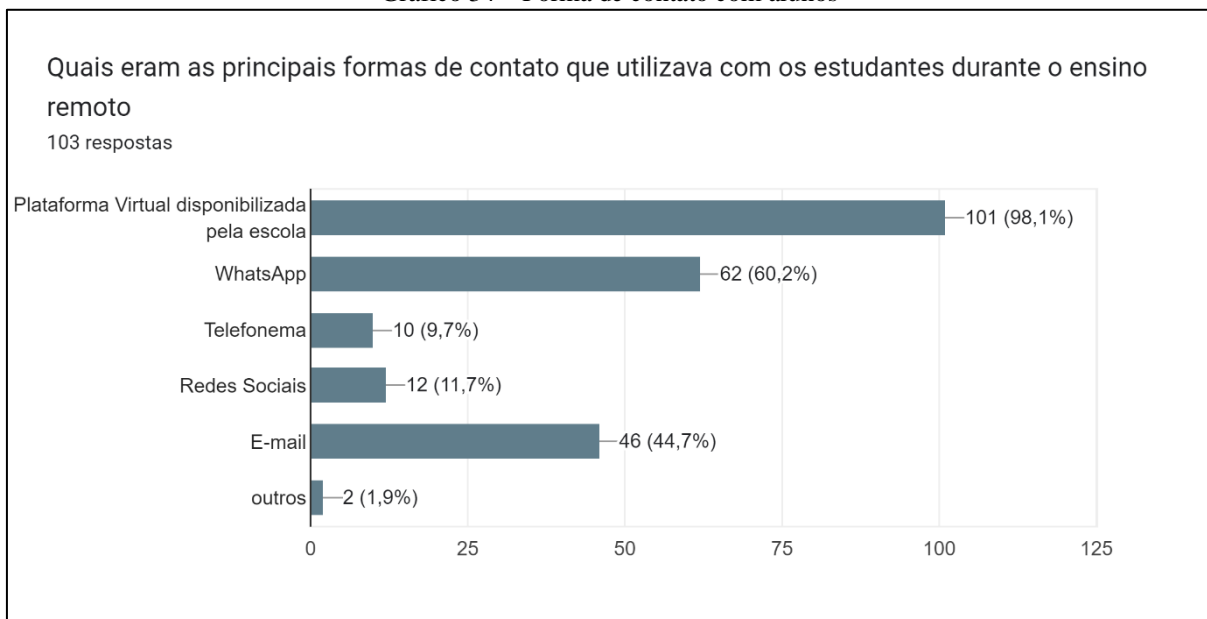


Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

Os professores, assim com os alunos possuem acesso gratuito a uma conta da Microsoft, utilizando seu e-mail institucional (@etec.sp.gov.br). Podem acessar o pacote Office 365, e baixar os softwares em seu computador, tablet ou celular. Este acesso dá permissão para uso do Teams, que foi a opção selecionada pela Instituição como plataforma/ambiente virtual.

Quase todos os professores (98,1%) indicaram que a plataforma virtual era a forma utilizada para entrar em contato com os alunos durante o ensino remoto. Como a questão possibilitava a marcação de mais de uma resposta, os docentes também indicaram o uso do WhatsApp (60,2%) e e-mail (44,7%) como forma de contato com seus estudantes durante a pandemia. Redes sociais e contato telefônico também foram mencionados como forma de contato com os alunos durante o período de aulas remotas.

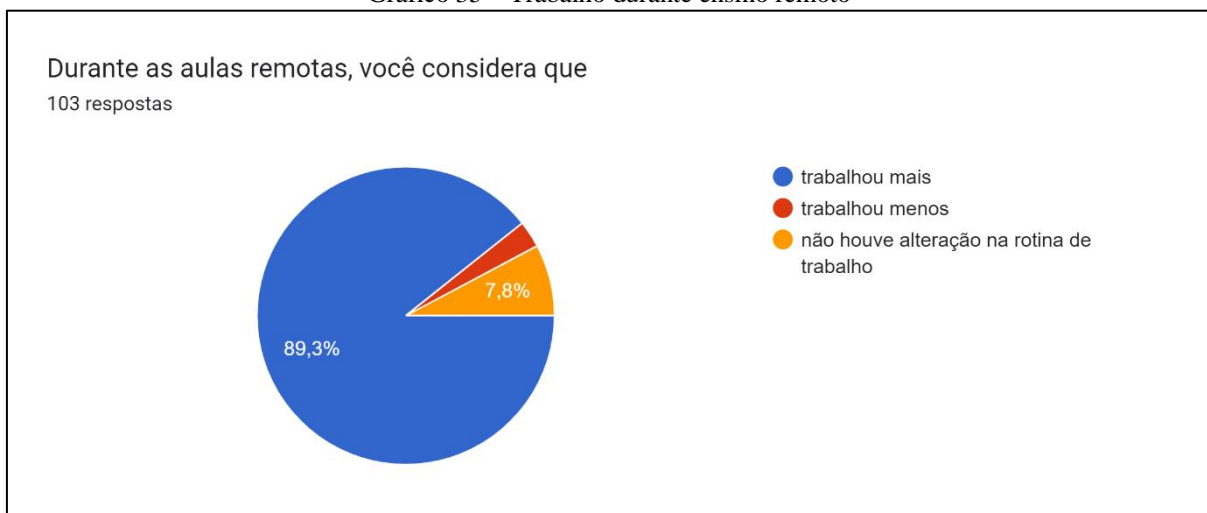
Gráfico 34 – Forma de contato com alunos



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

Para 89,3% dos docentes a carga de trabalho ficou maior; esta é a porcentagem de respondentes que indicou ter trabalhado mais durante as aulas remotas. Isso contrasta com a informação dos estudantes que alegam terem aprendido menos e estudado menos no mesmo período.

Gráfico 35 – Trabalho durante ensino remoto

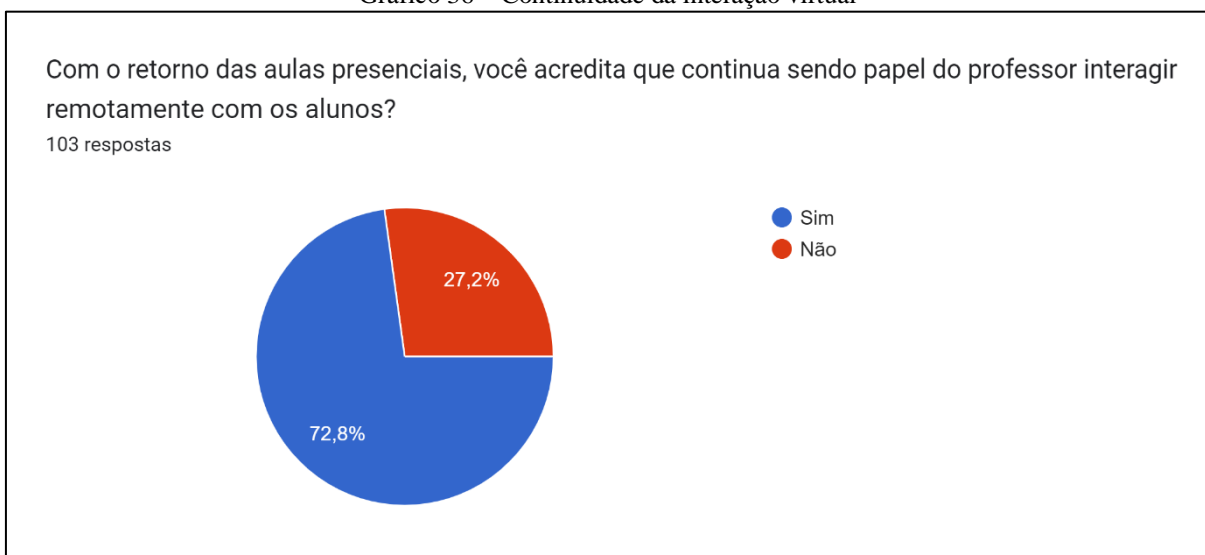


Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

Da mesma forma que indicado pelos estudantes, a maioria dos professores (72,8%) acredita que com o retorno das aulas presenciais continua sendo papel do docente interagir

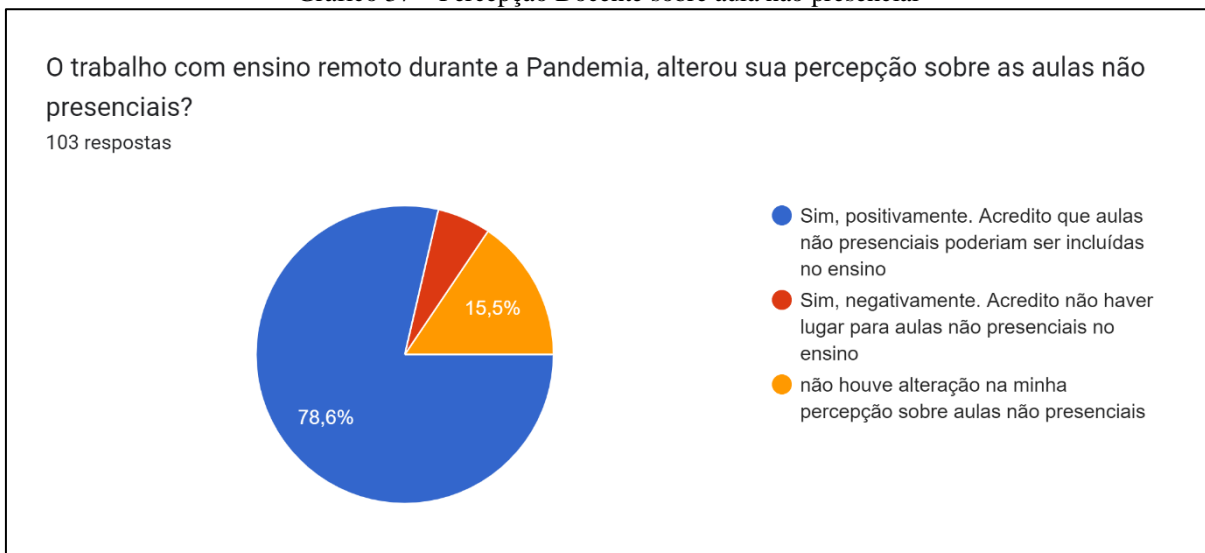
remotamente com seus alunos, e que as aulas remotas alteraram positivamente a percepção do ensino não presencial, considerando que este tipo de aula poderia continuar a ser incluído no ensino presencial, com 78,6% dos professores informando que algumas aulas poderiam continuar de forma não presencial.

Gráfico 36 – Continuidade da interação virtual



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

Gráfico 37 – Percepção Docente sobre aula não presencial

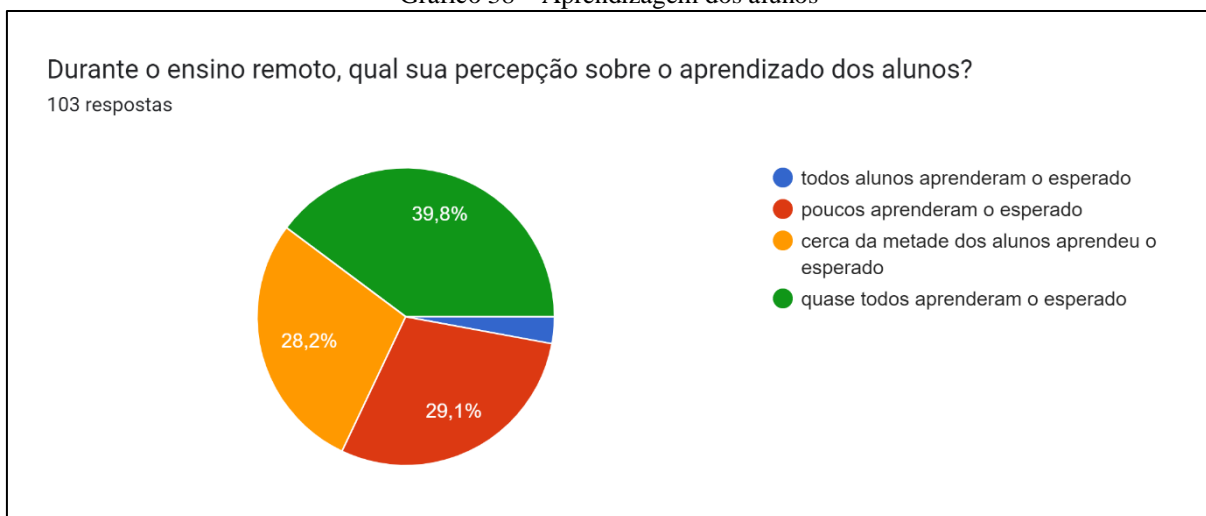


Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

Sobre o aprendizado dos alunos durante o ensino remoto, somente 2,9% dos docentes acreditam que todos os alunos aprenderam o que era esperado. Para a maioria (39,8%) quase todos os alunos aprenderam o que era esperado. Para 29,1%, poucos alunos aprenderam o que

era esperado durante o período do ensino remoto.

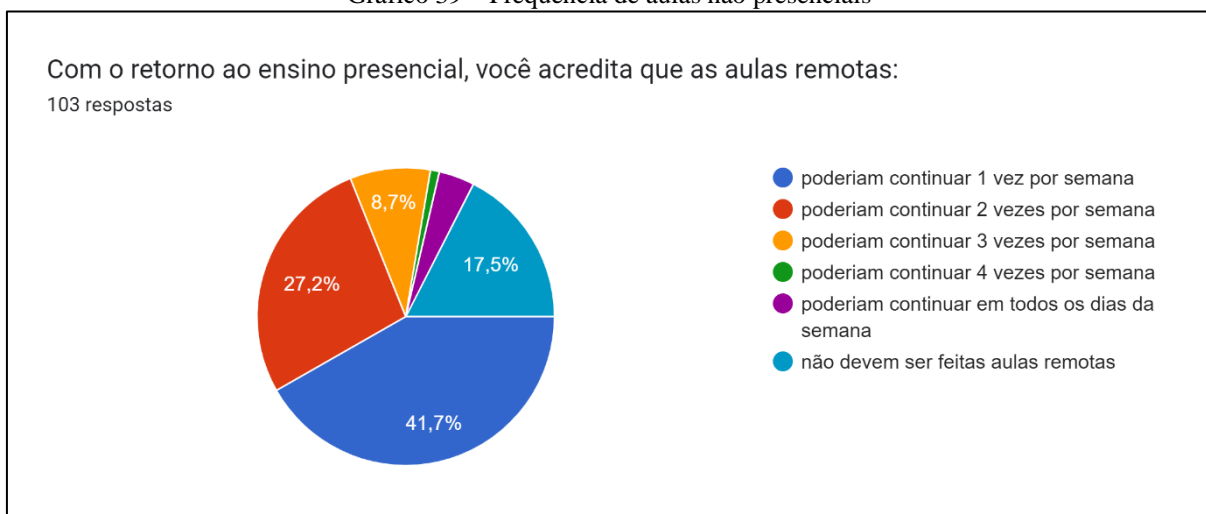
Gráfico 38 – Aprendizagem dos alunos



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

Para 86,4% dos docentes pesquisados, independentemente da pandemia, algumas aulas poderiam continuar a ser trabalhadas de forma não presencial. Quando questionados sobre a frequência em que poderiam ocorrer as aulas não presenciais, a maioria dos professores (41,7%) indica que elas poderiam continuar em uma vez na semana, ante a 17,5% daqueles que informam que não deveriam ocorrer aulas não presenciais. Para 27,2%, as aulas não presenciais poderiam continuar a ocorrer duas vezes na semana.

Gráfico 39 – Frequência de aulas não presenciais



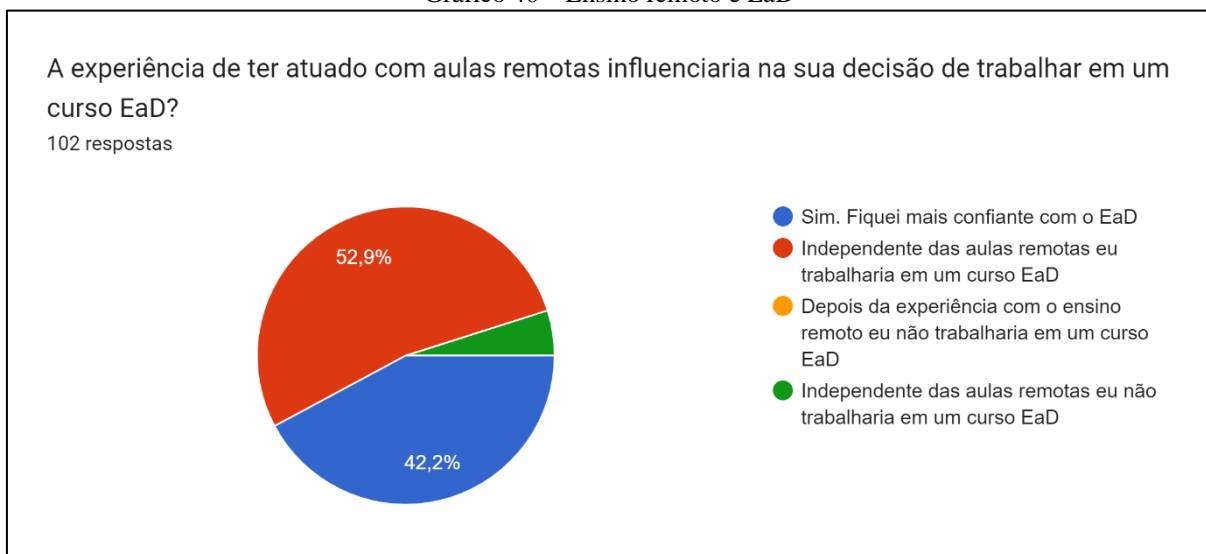
Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

Antes do ensino remoto, cerca de 77,7% dos professores considerava muito importante o uso da tecnologia pela escola. Após a experiência com o ensino remoto, esse número saltou para 94,2%. Essa situação mostra que o uso da tecnologia durante o ensino remoto, trouxe impacto positivo para os professores; que o uso fez sentido e houve aumento na percepção de que é importante o uso da tecnologia pela escola.

Os docentes informam que a experiência com o ensino remoto alterou a percepção sobre EaD, e os deixou mais confiantes com a modalidade: 42,2% informam que ficaram mais confiantes com a educação a distância, e 52,9% indicaram que trabalhariam em um curso EaD independente da experiência no ensino remoto.

Nenhum respondente informou que depois da experiência com o ensino remoto não trabalharia em um curso EaD, indicando que a experiência com o ensino remoto, não trouxe impacto negativo para um eventual trabalho com aulas não presenciais.

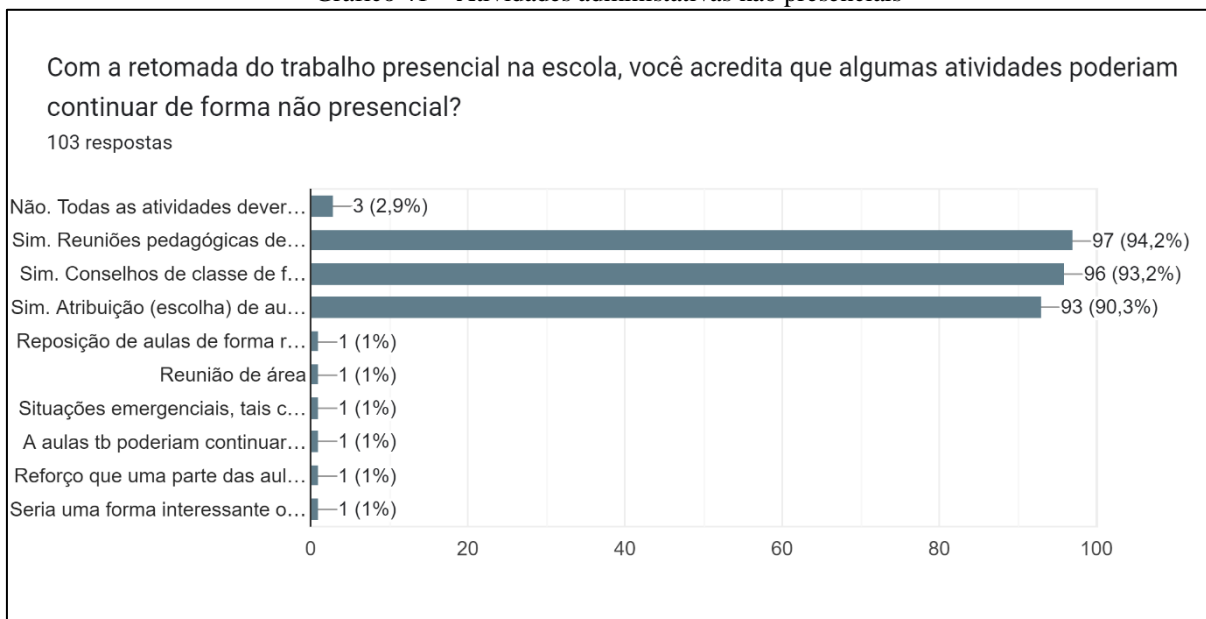
Gráfico 40 – Ensino remoto e EaD



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

Nas questões administrativas da vida docente, o ensino remoto também impactou. Os docentes apontam que reuniões pedagógicas (94,2%), conselhos e classe (93,2%) e atribuições de aula (90,3%), poderiam continuar a ser realizadas por meio remoto. Contudo 2,9% dos respondentes apontam que todas as atividades deveriam ser presenciais.

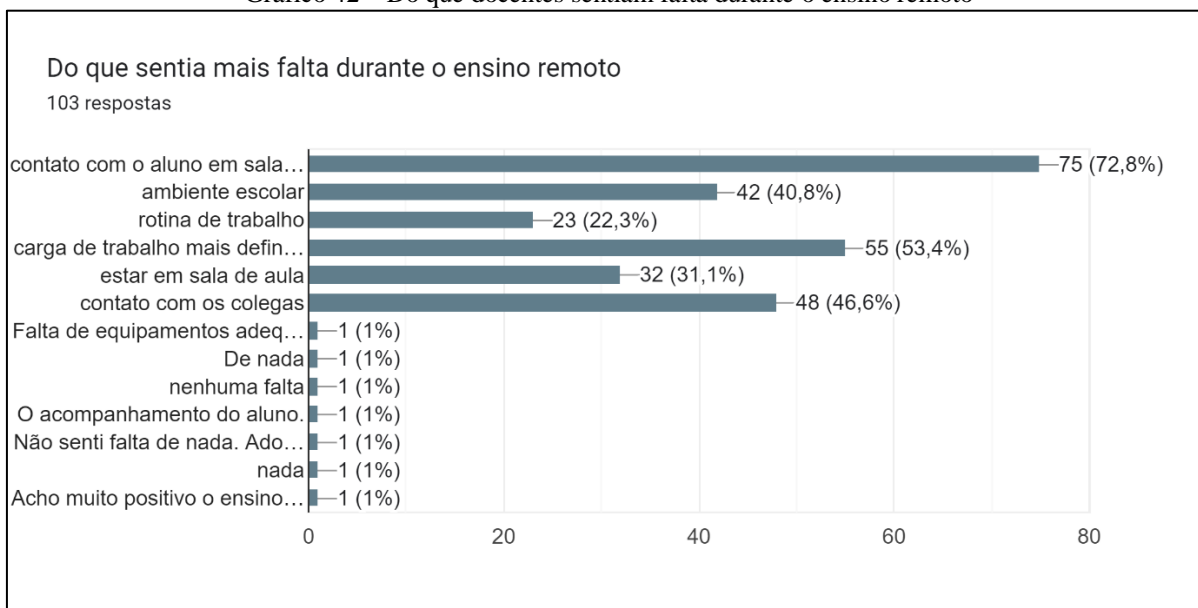
Gráfico 41 – Atividades administrativas não presenciais



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

Enquanto estavam trabalhando de forma remota, sem a possibilidade de retorno presencial, os docentes apontam que sentiam falta do contato presencial com os alunos (72,8%) e colegas (46,6%) e do ambiente escolar (40,8%), além de uma carga horária mais definida (53,4%) e de estar em sala de aula (31,1%).

Gráfico 42 – Do que docentes sentiam falta durante o ensino remoto



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor

7.3. Direção da Escola

Houve a participação de 04 diretores(as) de Etecs na pesquisa. Neste caso, foi feita uma conversa preliminar sobre o conteúdo da pesquisa com os respondentes, e indicado o endereço eletrônico para que as respostas pudessem ser enviadas. Foram perguntas abertas para que respondessem da forma que achassem mais adequada.

As Etecs em questão têm entre 1700 e 2000 alunos, e em média 170 professores e 13 funcionários. Os diretores foram informados sobre a suspensão das aulas presenciais e fechamento das Unidades – devido ao isolamento social imposto no início da pandemia de Covid-19 - por meio de Memorando da Superintendência do Centro Paula Souza, enviado via e-mail.

Alunos e professores, além de serem informados pela própria Unidade Escolar, também receberam e-mail da Superintendência, em 17/03/2020, com a notícia de que haveria suspensão das aulas nas escolas a partir do dia seguinte.

Os diretores informaram que não houve resistência inicial de professores, funcionários e alunos em relação à suspensão das aulas. Havia expectativa de breve retorno e conforme o tempo foi passando, houve uma divisão entre alguns que concordavam com a suspensão das aulas e outros não.

Inicialmente coube aos gestores somente informar a comunidade escolar, e aguardar novas orientações da Superintendência. O recesso escolar foi antecipado, e tiveram que ser tomadas decisões administrativas para compra de itens como álcool em gel, tapete sanitizante, termômetro, e providenciar configuração e acesso de todos à plataforma que seria utilizada.

A instituição decidiu que o ensino remoto seria síncrono com a utilização do Microsoft Teams. Após esta definição houve um treinamento para os professores durante o recesso escolar sobre a plataforma, conferência e configuração das turmas/classes no ambiente virtual.

Os gestores informam que, naquele momento inicial, não houve alteração na infraestrutura da escola, e que todos os gastos mensais da escola diminuíram. Em 2020 não houve alteração na infraestrutura visto que a escola ficou fechada, apenas alguns funcionários trabalhavam na unidade em regime de escala e momentos específicos. Um respondente indicou que houve melhoria na infraestrutura de internet na escola, e que equipamentos da escola foram cedidos para que funcionários pudessem realizar atividade on-line em trabalho remoto.

No final de 2021 com o retorno parcial das atividades, ocorreu uma reestruturação da utilização das dependências para garantir distanciamento físico, oferta de álcool gel, e alteração dos bebedouros, por exemplo.

Com a implantação das aulas remotas, os gestores informam que os principais problemas relatados por alunos, professores e funcionários, se referiam à comunicação: dificuldade de acesso à internet, falta de computadores, falta de interação, muitas pessoas trabalhando e estudando no mesmo ambiente (casa). Professores tinham dificuldade em trabalhar na plataforma, não queriam gravar aula, tinham angústia pela falta de definição de futuro breve, além do cansaço e preocupação com o fato de muitos alunos não participarem das aulas. Alunos também relataram o excesso de atividades propostas pelos professores na plataforma virtual.

Aos gestores e alunos, ficou a percepção de que alguns professores tinham dificuldade em trabalhar com a plataforma virtual, porém a maioria dos professores respondeu que não tinha dificuldade no trabalho com a plataforma virtual.

Como relatos positivos os gestores receberam de alunos, professores e funcionários, o fato de não terem que se locomover até a escola, maior liberdade para assistir as aulas e menos cansaço por não necessitar deslocamento. Também é considerado como fator positivo pela Direção, o desenvolvimento da autonomia nos estudos pelos alunos, e por parte dos professores o maior contato com a tecnologia, preparação de aulas em novo modelo utilizando mais vídeos, figuras, áudios.

Para a retomada (parcial) das atividades presenciais, os gestores apontaram os desafios que se fizeram presentes. No primeiro momento organizar as turmas em rodízios, estabelecer horários, organização das aulas práticas com a utilização de laboratórios, além do problema da limpeza, já que a escola tinha que fazer a limpeza do ambiente após o uso e não havia funcionários suficientes. Outro grande desafio foi a equipe de funcionários pequena para orientar e garantir o cumprimento dos protocolos de segurança exigidos.

As novas regras de convivência, respeitando o distanciamento e protocolo sanitário também foram apontadas como desafios. Um respondente indicou que na retomada parcial das aulas presenciais enfrentou alunos e professores com crises de ansiedade, violência entre os alunos e desrespeito com o espaço escolar, pichações, depredações; além do aumento de furtos. Na retomada parcial ainda havia uma alta taxa de transmissão do Covid-19 (muitas faltas de alunos e docentes devido ao fato de terem contraído a doença), e na escola havia medo de uma transmissão em massa da Covid-19. Havia dificuldade na organização dos estudos, por parte dos estudantes, por falta de uma rotina: euforia por estarem novamente frequentando a escola, que fez que muitos não assistissem as aulas para socializar com os demais.

Os respondentes afirmam que período de aulas remotas trouxe avanço para a escola. Eles apontam que a plataforma virtual, os novos recursos didáticos, o aumento no número de

participantes nas reuniões (pelo fato de serem online), e a percepção dos docentes de que é possível a aprendizagem de forma remota em que o aluno gerencia suas horas de estudo, foram ganhos.

Os respondentes afirmam que a escola poderia se beneficiar com a continuidade do ensino remoto em um ou alguns dias da semana. Um respondente faz a ressalva de que as aulas deveriam ser síncronas, pois no ensino remoto o aluno não era obrigado a assistir as aulas em tempo real. Foi mencionado que as inter-relações são importantes para a formação pessoal dos estudantes e o contato presencial com o professor é essencial, por isso apenas parte do conteúdo poderia ser trabalhado de forma não presencial. Uma resposta lembrou que esta prática já ocorre na instituição, e que o Centro Paula Souza oferece cursos técnicos com 20% da carga horária no formato online.

Na descrição⁴⁰ dos cursos com 20% da carga online, a instituição informa que “O curso conta com até 20% da carga horária com atividades não presenciais, nos termos do Art. 26, § 5º, da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.”

O Manual⁴¹ do Candidato ao vestibulinho, traz informação sobre como funciona este curso:

para os cursos que possuem até 20% de atividades não presenciais, nos termos do Art. 26, § 5º, da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021, da DELIBERAÇÃO CEE 207/2022 e indicação no CNCT, este percentual da carga horária total do curso será ministrada através de atividades não presenciais, com a utilização de recurso educacional digital e o restante da carga horária será desenvolvida conforme a modalidade presencial: em ambientes da unidade escolar, compreendendo salas de aula, laboratórios e oficinas, além da possibilidade, para o desenvolvimento da carga horária prática, de visitas técnicas a empresas/instituições.

Diz o Art.26, § 5º da Resolução CNE/CP nº 1/2021 (Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica):

Art. 26. A carga horária mínima dos cursos técnicos é estabelecida no CNCT ou por instrumento correspondente a vir substituí-lo, de acordo com a singularidade de cada habilitação profissional técnica.

[...]

§ 5º Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária, o plano de curso técnico, ofertado na modalidade presencial, pode prever carga horária na modalidade a distância, até o limite indicado no CNCT, ou em outro instrumento que venha a substituí-lo, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores.

⁴⁰ Disponível em <https://www.vestibulinhoetec.com.br>. Acesso em 11 mar. 2023.

⁴¹ Disponível em <https://www.vestibulinhoetec.com.br/documentos/>. Acesso em 11 mar. 2023.

Todos os gestores informaram que durante o período do ensino remoto a carga de trabalho deles aumentou significativamente e que trabalharam “muito mais”, “Exaustiva e extenuamente mais” e “muito mais, por muito mais tempo” durante o isolamento. Esse fato também é observado nas respostas dos docentes, que informam que trabalharam mais neste período. Ambas contrastam com as respostas da maioria dos alunos, que informam que estudaram menos – e também aprenderam menos - neste período.

Quando perguntados se haveria algum empecilho para a implantação de cursos na modalidade EaD na escola, os gestores responderam negativamente. Em algumas unidades que participaram da pesquisa já existe a oferta de cursos presenciais com 20% da carga horária online (sem relatos negativos), e também houve a informação de que apesar de não haver cursos na modalidade EaD naquela Unidade, o gestor vê benefício para o aluno que não consegue estar presencialmente e para o professor, destacando que muitos se adaptaram ao *home office* durante o período de ensino remoto. O gestor pensa que não existiria resistência, desde que houvesse a manutenção das turmas presenciais. Também houve indicação de que certamente, há benefícios, desde que exista estrutura para professores e para estudantes. Há de se ter um olhar global para aqueles que optam por essa modalidade, pois se deve ter perfil e disciplina. Outro gestor indica que a resistência em relação aos cursos EaD se deu mais em relação à competição com cursos presenciais, o que, com o passar do tempo, notou-se que não houve.

Quando questionados se a experiência com o ensino remoto tornaria mais viável a implantação de curso (ou novos cursos, caso já oferte) na modalidade EaD na escola, um respondente indicou que não, porém não fez qualquer justificativa ao fato.

Quando questionados se a gestão da escola junto aos funcionários, professores e alunos foi alterada depois da utilização do ensino remoto, os Diretores afirmaram que não. Porém um deles lembra que a estrutura do ensino remoto permaneceu e quando há alguma situação em que a escola tenha que ficar fechada por motivo de força maior, falta de água ou energia, por exemplo, as atividades são desenvolvidas de maneira remota.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao objetivo específico deste trabalho, identificar se os alunos e docentes do ensino presencial aceitariam a introdução de aulas remotas no curso, partia-se do pressuposto de que os alunos e docentes tenderiam a aceitar que algumas aulas fossem trabalhadas no formato online, pois estariam habituados com o formato devido às aulas remotas que foram desenvolvidas durante o isolamento social em virtude da pandemia do Covid-19.

Na pesquisa realizada com os alunos, a maioria (57,5%) se disse favorável ao fato de parte da carga horária do curso ser trabalhada no formato a distância. Em outra pergunta sobre quantas vezes na semana poderiam ocorrer aulas não presenciais, 25,6% dos alunos, se diz favorável a realização de aulas não presenciais uma vez por semana no curso.

Em relação aos docentes, 86,4% afirmaram que poderiam continuar a ocorrer aulas não presenciais no curso, sendo que 41,7% pensam em aulas não presenciais uma vez na semana e 27,2% em aulas não presenciais duas vezes na semana.

Consegue-se identificar que alunos e docentes aceitariam a realização de aulas não presenciais no curso, sendo que a maioria dos alunos e docentes indicou limite de uma vez na semana. Na pesquisa realizada com gestores, também houve identificação de que haveria inclinação para a introdução de aulas não presenciais no curso, pois professores estariam habituados ao fato devido à vivência do ensino remoto.

O Centro Paula Souza está apostando neste formato de ensino, com parte da carga horária do curso presencial sendo realizada no formato online. Desde 2021, passou a ofertar este tipo de curso, e a variedade de cursos e número de vagas vêm aumentando a cada semestre.

Para ingresso no primeiro semestre de 2023, foram ofertados os seguintes cursos técnicos com 20% da carga online: Administração (escolas de Carapicuíba, Guarulhos, Itu, Jaboticabal, São Paulo (3 escolas), Tanabi e Taubaté), Desenvolvimento de Sistemas (escolas de Guarulhos, Matão, Santana de Parnaíba, São Paulo (2 escolas) e Taboão da Serra), Eletrônica (nas cidades de Franca e São Paulo), Gastronomia (cidade do Guarujá), Logística (cidades de Guarujá, Orlândia, São Paulo (2 escolas) e Taubaté), Manutenção e Suporte em Informática (cidade de Jales), Nutrição e Dietética (cidades de Santo André e São Paulo), Química (cidade de São Paulo), Recursos Humanos (cidades de Franca e Ibitinga), Segurança do Trabalho (cidades de Bauru, São Paulo, Sorocaba e Taubaté), Serviços Jurídicos (cidades de Santa Bárbara D'Oeste e São Paulo).

O ensino híbrido ainda carece de regulamentação nacional. Como apontado, o Conselho Nacional de Educação já se debruçou sobre o tema e elaborou “Diretrizes Gerais Nacionais para

a Aprendizagem Híbrida” (nomenclatura utilizada no texto de referência). O Parecer 14/2022 do Conselho Nacional de Educação traz o “Projeto de Resolução para estas Diretrizes”, instituindo “Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior” (ainda aguardando homologação do Ministério da Educação). É uma manifestação oficial sobre o tema, e é destacado que o ensino híbrido não se confunde com EaD, e pode ser utilizado tanto no ensino presencial, quanto na EaD.

Fica uma lacuna para definição clara do ensino híbrido e todos os trâmites que devem ser seguidos na sua implementação. Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em São Paulo, por exemplo, para abertura de um curso na modalidade EaD são necessárias análise, manifestação e autorização do Conselho Estadual de Educação. Para o mesmo curso na modalidade presencial, o Conselho Estadual de Educação, não precisa se manifestar.

O Centro Paula Souza, por exemplo, tem autorização (já que conta com Supervisão própria delegada) de aprovar o seu Curso Técnico em Administração na modalidade presencial; enquanto o mesmo curso na modalidade EaD, tem que buscar autorização do Conselho Estadual de Educação.

E o ensino híbrido que fica nesse limiar de aulas a distância e presenciais, não merecia ter trâmite diferenciado também? Ou será que se deveria adotar o mesmo trâmite para o curso, independentemente da forma como ele será ofertado? Por enquanto, como o curso é considerado “presencial com até 20% de aulas a distância”, ele segue o mesmo trâmite do presencial e a instituição pode aprová-lo.

Outro objetivo específico proposto nesta Tese foi o identificar as mudanças provocadas pelo ensino remoto no trabalho docente e na gestão escolar. Os estudos permitiram verificar que ocorreram mudanças significativas na rotina de trabalho, e que parte das alterações advindas com o ensino remoto, tendem a permanecer. Tanto docentes quanto gestores indicam que durante o ensino remoto havia muito mais trabalho a ser feito, e que a carga horária de trabalho definida no ensino presencial, não era suficiente para a execução das tarefas.

Os professores se viram desafiados a preparar aulas remotas, mesmo sem nunca ter trabalhado na modalidade de aulas a distância. A carga horária dos professores, além do horário das aulas em si, foi consumida com treinamentos, ambientação na plataforma virtual, adaptação de conteúdo para formato digital, gravação de vídeos, pesquisa por materiais que poderiam ser utilizados virtualmente pelos alunos, além da tarefa de ter que providenciar a infraestrutura para o trabalho “*home office*” que seria necessário a partir daquele momento.

Os gestores também informam que a carga horária de trabalho aumentou muito. Eles não tinham carga de trabalho definida, pois não sabiam (ninguém sabia no momento) a

dimensão da situação e quando seria possível retomar as aulas presenciais na escola. Tiveram como tarefa informar a suspensão das aulas para todos, fechar a escola, manter atendimento mínimo por sistema de rodízio dos funcionários, atender pais e alunos, providenciar a disponibilização da plataforma virtual, garantir acesso dos docentes e alunos, tudo sempre com alterações constantes conforme a situação (e conhecimento) da pandemia da Covid-19, ia se apresentando.

Com o retorno para as aulas presenciais os professores informam que mudanças provocadas pelo ensino remoto podem permanecer em sua rotina. Quando questionados se com a retomada do trabalho presencial na escola, acreditam que algumas atividades poderiam continuar de forma não presencial, muitos respondem afirmativamente que sim. Indicam que atividades com reuniões, conselhos de classe e atribuições de aulas, podem ser feitas remotamente pela plataforma virtual estabelecida para o ensino remoto (Microsoft Teams), e que não haveria necessidade de encontros presenciais para tal. Gestores também informaram na pesquisa que veem vantagens pois, existe um número maior de docentes participando desses encontros, quando são realizados de forma online, por exemplo.

O terceiro objetivo específico definido foi o de identificar se alunos, docentes e gestores de cursos presenciais alteraram sua percepção em relação à Educação a Distância, devido à vivência do ensino não presencial imposto pela pandemia da Covid-19.

Como visto, ensino remoto e EaD não devem ser confundidos. Porém, o ensino remoto praticado emergencialmente durante a pandemia da Covid-19 foi a primeira forma de contato com aulas fora do ambiente escolar para muitos alunos e professores. Este tipo de estudo e o hábito que teve que ser adquirido com o estudo a distância, faria com que alunos e professores mudassem sua percepção em relação a EaD, ficando mais propensos a estudar/trabalhar nesta modalidade.

A maioria dos alunos (72,5%) informa que nunca fez nenhum curso na modalidade EaD. Informa ainda (37,7%) que após o período de ensino remoto ficaram mais confiantes com a EaD, e outros 39,6% informam que fariam curso EaD independente da experiência que tiveram no ensino remoto. Porém, 14,5% dos alunos responderam que após a experiência vivenciada o período do ensino remoto, não fariam curso na modalidade EaD.

Em relação aos docentes, 42,2% informam que depois da experiência com o ensino remoto, ficaram mais confiantes com a modalidade EaD. Também houve aumento no número de docentes que acredita ser importante o uso de tecnologias pela escola, passando de 77,7% (antes do ensino remoto), para 94,2% após a experiência de trabalhar com ensino remoto.

Os gestores pesquisados informaram que não existe empecilho à implantação de curso

na modalidade EaD na escola, que há benefícios para professores e estudantes, e que o ensino remoto teria ajudado na adaptação ao formato de estudo não presencial tanto para alunos como para professores.

A maioria dos gestores pesquisados declararam que a experiência com o ensino remoto tornaria mais viável a implantação de curso (ou novos cursos, caso já oferte) na modalidade EaD na escola.

Durante a suspensão do ensino presencial devido à pandemia, a legislação foi flexibilizada, e cursos presenciais e EaD funcionaram da mesma forma. Isso foi um avanço e poderia servir de base para uma legislação única para o nível de ensino, que englobasse todas as suas formas de oferta e desenvolvimento, sem distinção.

A flexibilização da legislação durante a pandemia do Covid-19, também permitiu que os cursos avançassem na questão dos limites geográficos/territoriais. Como o aluno não precisava frequentar presencialmente o curso, mesmo ele estando em outro estado ou país, teve a chance de participar do curso e se especializar, recebendo sua certificação. Mesmo nos cursos técnicos EaD, onde há obrigatoriedade de comparecimento presencial para realização de avaliações, também se permitiu que fossem desenvolvidas a distância durante a pandemia.

Esta pesquisa nos leva a concluir que, apesar do triste momento vivido no país pela pandemia de Covid-19, alguns aprendizados foram incorporados ao momento pós-pandemia. No que toca ao objeto de pesquisa que inspirou esta tese, sugerimos que todo o aprendizado obtido no ensino remoto emergencial poderia servir de base para uma legislação única na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, independente da forma de desenvolvimento do curso, para atender o maior número possível de alunos nesta realidade hiperconectada.

REFERÊNCIAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a distância. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2020. Curitiba, PR: InterSaberes, 2022.

ALMANDOZ, M. R. Políticas para la educación técnico profesional en la Argentina. In: ALMANDOZ, M. R. et al. Educación y trabajo: articulaciones y políticas. Buenos Aires: IPE- UNESCO, 2010.

ALMEIDA, N. M. P. **O ensino profissional técnico de nível médio no Brasil e no Chile- Convergências e divergências na formação profissional e no trabalho**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

ALVAREZ, J. A. J. **Cursos superiores de tecnologia**: a percepção dos egressos sobre o processo formativo e o desenvolvimento profissional. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, 2021.

ANDRADE, F. R. B. Tendências atuais da educação profissional na Alemanha: Sistema dual, investimentos das empresas e escolha da carreira pelos jovens. **O Público e o Privado**, v. 1, n. 1 jan. jun, p. 240-258, 2003.

ARAÚJO, E. B. O. A reestruturação do projeto pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio e a formação integral: o legado do Decreto nº 5154/2004. 2021. Dissertação de Mestrado. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Olinda.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Centro de Estudios de Población (CENEP). **Las escuelas técnicas secundarias en la argentina**: Características institucionales y rendimiento educativo. 2017. Disponível em https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_escuelas_tenicas_2911_2.pdf. Acesso em 16 jan. 2013.

Arquivo Nacional. **Memória da Administração Pública Brasileira**. Escola de Cirurgia da Bahia. Disponível em <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/172-escola-de-cirurgia-da-bahia>. Acesso em 19 abr. 2022.

ASSIS, S. M.; MEDEIROS NETA, O. M. **Educação Profissional no Brasil (1960-2010)**: Uma história entre avanços e recuos. 2015. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/84721674.pdf>. Acesso em 10 jan. 2023.

AZEVEDO, J.C.A. Os primórdios da EAD no ensino superior brasileiro. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a Distância**: o Estado da arte, volume 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

BACICH, L.; MORAN, J.; FLORENTINO, E. Educação Híbrida: reflexões para a educação pós-pandemia. **Políticas Educacionais em Ação–FGV EBAPE**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 1-13, 2021.

BARREIRO, C. B.; MOGARRO, M. Docência e ensino profissional no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

BATISTA, S. S.; FREIRE, E.; DELGADO, D.. Cursos superiores de tecnologia no contexto da internacionalização e da expansão da educação profissional e tecnológica no Estado de São Paulo. **Sér.-Estud.**, Campo Grande , v. 25, n. 54, p. 193-221, maio 2020 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822020000200193&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 ago. 2022.

BATISTA JÚNIOR, R. O. **Ensino híbrido: um estudo sobre a inserção de até 20% de EAD na carga horária de cursos presenciais da UFPE**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Brasília, 2022. Disponível em <http://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em 18 maio 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

_____. **Censo da Educação Básica 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

Disponível em

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em 25 maio 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em 06 jun. 2022

_____. Decisão 2/1808. Manda criar no hospital real da Cidade da Bahia. Disponível em https://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/Colecoes/Legislacao/Legimp-A2_2.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Parecer Conselho Nacional de Educação /Conselho**

Pleno nº 05/2020, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 mar. 2022.

_____. Ministério da Educação. Portaria 2117/2019. Brasil, 2019.

BRAZOROTTO, C. M.. Quem são os estudantes do ensino médio profissionalizante no Brasil e na Alemanha. **Colóquio Nacional**, v. 4, IFRN, Natal-RN, 2017.

_____. BRAZOROTTO, C. M. **Origem e destino: o ensino médio profissionalizante no**

Brasil e na Alemanha. 2020. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRETON, H. O reconhecimento e a validação de experiências adquiridas na França: o paradigma experiencial submetido à prova das certificações/The recognition and validation of experiences acquired in France: the experiential paradigm to provide certifications. **Trabalho & Educação**, v. 27, n. 3, p. 43-57, 2018.

BROTI, M. P. **O ensino superior no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula**

Souza: sujeitos, experiências e currículo (1969-1976). 2012. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRUCY, G. L'enseignement technique et professionnel français .Histoire et politiques. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, n.4, p.13-34. 2005. Disponível em <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/64183/35860>. Acesso em 23 Jan. 2023.

CAMPOS P.; QUINTÃO, G.; TORRECUSO, P. Ensino profissionalizante e sistema de certificações na França: o exemplo da Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). **Mundo Afora: educação profissional e tecnológica #14**. Ed. Brasília: 2016. Disponível em: https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/Oslo/pt-br/file/09_Cultural/09-10-Mundo_Afora_14.pdf. Acesso em 27 mai. 2022.

CASTIONI, R. educação profissional e tecnológica no Brasil: modelo dual desconectado. **Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Caderno do Observatório Nacional do Mercado de Trabalho**, v. 1, 2015. Disponível em <http://abet2017.com.br/wp-content/uploads/2015/09/REMI-CASTIONI.pdf>. Acesso em 23 Jan. 2023.

CAVACO, C. Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália. **Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália**, 2018.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. In: **29ª Reunião anual da Anped**. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu: ANPED, 2006.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS – CGEE. **Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras**. In: Mapa da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil. Brasília, DF: 2015.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). **Guia das Profissões Técnicas 2021**. São Paulo, SP: 2021.

_____. **Centro Paula Souza: 45 anos, 45 motivos de sucesso**. São Paulo, SP: 2014.

CHAVES FILHO, H. Regulação da modalidade de EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a Distância: o Estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

CHILE. Ministério da Educação. **História da educação técnico-profissional**. 2015. Disponível em <https://www.tecnico-profesional.mineduc.cl/secretaria-tecnico-profesional/historia/>. Acesso em 29 maio 2022.

_____. Ministério da Educação. **MANUAL PARA ESTUDIANTES EN PRACTICA PROFESIONAL EMTP - 2021**. 2021. Disponível em <https://tecnico-profesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/11/Manual-de-practica-2021.pdf>. Acesso em 29 maio 2022.

_____. Ministério da Educação. Orientaciones Educación Media Técnico-Profesional (EMTP): Implementación de la flexibilidad en la Práctica Profesional 2020/2021. 2021.

Disponível em <https://tecnicoprofesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/11/Orientaciones-implementaci%C3%B3n-flexibilidad-pr%C3%A1ctica-y-titulaci%C3%B3n-2020-y-20212.pdf>. Acesso em 17 Jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. Educación Media Técnico Profesional. 2020. Disponível em <https://tecnicoprofesional.mineduc.cl>. Acesso em 17 jan. 2023.

CIEB. **Notas técnicas #17**: Estratégias de aprendizagem remota (EAR): características e diferenciação da educação a distância (EAD). São Paulo: CIEB, 2020. Disponível em: https://cieb.net.br/wpcontent/uploads/2020/05/CIEB_NotaTecnica17_MAIO2020_FINAL_web.pdf. Acesso em: 06 abr. 2022.

COQUEIRO, N; SOUZA, E. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v.7, n.7, p. 66061-66075 jul. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/C/Downloads/32355-82692-1-PB.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2022.

CORDÃO, F.A. **Parecer 20% atividades não presenciais**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebido por <cesar.bento@unesp.br>. Acesso em 9 fev. 2023.

COSTA, M. L. F. História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o programa Universidade Aberta do Brasil em questão. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 12, n. 45, p. 281-295, 2012. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640149/7708>. Acesso 18 abr. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, p. 47-69, 2000.

CURY, W. **Caleb Phillips, a pioneer shorthand teacher**.S.d. Disponível em http://www.taquiografiaemfoco.com/artigos/caleb_phillips_a_pioneer_shorthand_teacher.pdf. Acesso em: 03 jun. 2022.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade do Brasil**: das origens à construção. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000. v. 1.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Título original: Qualitative Sozial for schung.

FLORIDI, L. (ED.). **The onlife manifesto**: being human in a hyperconnected era. Springer Open: Londres, 2015.

FUNDAÇÃO DE APOIO À TECNOLOGIA (FAT). Manual do Candidato: vestibulinho 1º semestre de 2022. São Paulo: Fundação FAT. 2021.

GALLART, M. A. **La escuela técnica industrial en Argentina**: ¿un modelo para armar? Montevideo: OIT/Cinterfor, 2006.

GONÇALVES, R. **Educação tecnológica e empregabilidade**: acompanhamento de egressos da Fatec-SP. 2007. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), São Paulo, 2007

G1 (Portal). Disponível em <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/02/21/pela-1a-vez-numero-de-novos-alunos-no-ensino-superior-a-distancia-supera-o-de-cursos-presenciais.ghtml> . Acesso em 18 abr. 2022.

HODGES, C. et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning | EDUCAUSE, 2020. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/212562/001116204.pdf?sequen>. Acesso 9 mar. 2023.

KIPNIS, B. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a Distância: o Estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

KORITIAKE, Luiz Antonio. **Reestruturação produtiva e educação: um estudo sobre a proposta do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza para o ensino médio e técnico**. Tese (Doutorado). Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba/Faculdade de Ciências Humanas, 2008.

LACÉ, A. M. **A Universidade Aberta do Brasil (UAB): das origens na ditadura militar ao século XXI**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

LAFONT, P; PARIAT, M. A validação da aprendizagem de experiência no espaço europeu: uma perspectiva comparada. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 5, p. 11-44, 2015. Disponível em <file:///C:/Users/C/Downloads/1384-Texto%20do%20artigo-3395-1-10-20150730.pdf>. Acesso em 30 maio 2022.

LIMA, Ana Paula Marinho et al. A legalização da dualidade no ensino técnico brasileiro: um estado do conhecimento sobre o Decreto nº 2.208/1997. **Divulgação científica e tecnológica do IFPB**. João Pessoa, PB: 2019.

LIMA FILHO, D. L. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa**. Tese. Faculdade de Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MACHADO, L. R. S. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. **Linhas Críticas**, p. 89-108, 2010. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312010000100006&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em 08 mar. 2023.

MACHADO, N. S.; LUPEPSO, M.; JUNGBLUTH, A. Educação híbrida. **Material Técnico da Universidade Federal Do Paraná Sistema De Bibliotecas-Biblioteca Central Coordenação De Processos Técnicos**, p. 48, 2017.

MANFREDI, Silvia Maria, **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTELLI, C.G.G. Desafios da universidade pública na hipermodernidade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**. Florianópolis, v.14, n.104, p.151-177, jan/jun 2013.

MARTINS, T. B.; BATISTA, S. S. S. A política de internacionalização da educação em institutos politécnicos de Portugal e as parcerias com instituições brasileiras de educação profissional e tecnológica. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 8, 2022.

- MASCHIO, Alcione Jacques. Educação técnica binacional na fronteira: inovação, conquistas e dificuldades. **Revista Thema**, v. 11, n. 2, p. 60-73, 2014.
- MATTAR, J. Educação a distância, ensino remoto emergencial e blended learning: metodologias e práticas. **Educação a distância pós pandemia: uma visão do futuro**. 2022.
- MEDEIROS NETA, O. M.; LIMA NETO, A. A.; THOMAS, J. Educação Profissional e Técnica na França e no Brasil: histórias cruzadas. **História Revista**, v. 25, n. 2, p. 7-30, 2020.
- Melo, S. O ensino médio profissional e o trabalho docente no Brasil e na Argentina. **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. São Paulo, 2011.
- MORAN, José. O Ensino Híbrido: emergência ou tendência. **Gazeta do Povo**, 2022.
- MOREIRA, D.; BARROS, D. M. V. Orientações práticas para a comunicação síncrona e assíncrona em contextos educativos digitais. 2020.
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, 2020, v.20. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em: 03 abr. 2022.
- MOTOYAMA, Shozo (org.). **Educação técnica e tecnológica em questão: 25 anos do CEETEPS. História vivida**. São Paulo: Editora da Unesp/CEETEPS, 1995.
- NISKIER, A. **Educação a Distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo, Loyola, 1999.
- NÓBREGA, E. F.; SOUZA, F. C. S. Educação profissional no Brasil: uma trajetória de dualidade e exclusão. **Revista Ensino Interdisciplinar**, 2015.
- OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2021: OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>. Acesso em 04 jun. 2022.
- OLIVEIRA, Muriel Batista et al. O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 918-932, 2021.
- PACHECO, E. Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio. **Proposta de diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo: Moderna, 2012.
- PATEO, F. V.; SILVA, S. P. O sistema alemão de qualificação profissional: complementariedades institucionais e desafios contemporâneos. **Revista Tempo do Mundo**, n. 28, p. 269-296, 2022. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/revistas/index.php/rtm/article/view/355/331>. Acesso em 23 Jan. 2023.
- PENÍNSULA, I. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/>. Acesso em: 04 abr. 2022.
- RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em 07 jan. 2023.

REIS, T. S. A. **Políticas de formação profissional: comparação entre Alemanha, Espanha e Portugal**. 2018. Tese de Doutorado.

RUSSO, E. M. B. et al. **Estudo comparado da educação profissional em países da América do Sul: os casos de Brasil, Bolívia, Colômbia e Uruguai**. 2020.

SACILOTTO, J. V. **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**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016.

SALDANHA, L. C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020.

SAMPAIO, H. **Evolução do Ensino Superior Brasileiro: 1808–1990**. Documento de Trabalho NUPES, 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANTOS, E. Ead, palavra proibida. Educação Online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para Hoje. Mas qual é mesmo a Diferença?. In: **Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes: narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 57-76.

SANTOS, L. F.; TAVARES, A. M. B. Políticas para a educação profissional e a influência de organismos internacionais: pontos e contrapontos sobre a educação para trabalhadores no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020. Disponível em <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4061/3505>. Acesso em 07 jan. 2023.

SANTOS, J. D. G. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 3, p. 230-240, 2017.

SÃO PAULO (Estado). Decreto Estadual 49.327, de 21 de fevereiro de 1968.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer 384/1969**. São Paulo, 2022

_____. **Deliberação CEE nº 207/2022 e Indicação CEE nº 2015/2022**. São Paulo, 2022.

_____. **Deliberação CEE nº 05/1995 e Indicação CEE nº 03/1995**. São Paulo, 1995.

_____. **Deliberação CEE nº 11/1998 e Indicação CEE nº 18/1998**. São Paulo, 1998.

_____. **Deliberação nº 14/2001 e Indicações nº 03 e 04/2001**. São Paulo, 2001.

_____. **Deliberação nº 41/2004 e Indicação nº 42/2004**. São Paulo, 2004.

_____. **Deliberação e Indicação nº CEE 97/2010**. São Paulo, 2010.

_____. **Deliberação nº 191/2020 e Indicação nº CEE 202/2020**. São Paulo, 2020.

SCHWARTZMAN, Simon. O Centro Paula Souza e a educação profissional no Brasil. **Educação Básica no Estado de São Paulo: avanços e desafios**. São Paulo: Fundação Seade, p. 187-216, 2014.

SILVA, D. B. M. **Estudo comparado sobre evasão escolar na educação profissional-Brasil e Argentina**. 2018. Tese de Doutorado.

SILVA, M. R. C.; MACIEL, C.; ALONSO, K. M.. Híbridização do ensino nos cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 1, p. 95-117, 2017.

SOUZA, E. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**. Vitória da Conquista, v. 17, n. 30, p. 110-118, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127>. Acesso em: 03 abr. 2022.

SOUZA, F. et al. O Decreto nº 2.208/1997 e a Lei nº 13.415/2017: uma reflexão para além das “coincidências”. **e-Mosaicos**, v. 8, n. 19, p. 79-93, 2019. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46589/31707>. Acesso em 06 jun. 2022.

SOUZA-GOMES, J. C. de. A educação profissional e tecnológica no Uruguai. In: Ministério das Relações Exteriores, SGECE. **Mundo Afora: educação profissional e tecnológica #14**. Ed. Brasília: 2016. Disponível em: https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/Oslo/pt-br/file/09_Cultural/09-10- Mundo_Afora_14.pdf. Acesso em 27 mai. 2022.

TREVISAN, L.; VELOSO, E. Gestão de competitividade e políticas públicas de formação de mão-de-obra: o caso Centro Paula Souza. **Revista de Administração Pública**, v. 41, p. 887-908, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rap/a/jqYYwPVWdykdG6swN7nTds/?format=html&lang=pt>. Acesso em 03 jun. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. **Sistema de Informação de Tendências Educativas na América Latina**. 2019. Disponível em https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs_pt/uruguay_17_05_por-br.pdf. Acesso em 29 maio 2022.

URUGUAY. **Ley General de Educación nº18.437. 12 de diciembre de 2008**. Montevideo. Disponível em: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-deeducacion.pdf>. Acesso em: 27 maio. 2022.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, A. M. D.; SOUZA JÚNIOR, A. A educação profissional no Brasil. **Interacções**, v. 12, n. 40, 2016. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>. Acesso em 01 jun. 2022.

WEINBERG, Pedro Daniel. Educação profissional na Argentina: rompimento, continuidade, inovação. **Boletim Técnico do Senac**, v. 43, n. 1, 2017.

ANEXOS

Anexo A – CNCT, Técnico em Administração

Perfil Profissional de Conclusão

O Técnico em Administração será habilitado para:

- Executar operações administrativas de planejamento, pesquisas, análise e assessoria no que tange à gestão de pessoal, de materiais e produção, de serviços, gestão financeira, orçamentária e mercadológica.
- Utilizar sistemas de informação e aplicar conceitos e modelos de gestão em funções administrativas, sejam operacionais, de coordenação, de chefia intermediária ou de direção superior, sob orientação.
- Elaborar orçamentos, fluxos de caixa e demais demonstrativos financeiros.
- Elaborar e expedir relatórios e documentos diversos.
- Auxiliar na elaboração de pareceres e laudos para tomada de decisões.

Para atuação como Técnico em Administração, são fundamentais:

- Conhecimentos e saberes relacionados à área administrativa, com atuação em conformidade com as legislações e diretrizes de conduta, como também com as normas de saúde e segurança do trabalho, pautada em ações empreendedoras e inovadoras, com foco em geração de novas oportunidades de negócio e geração de renda.
- Exercício da profissão pautado no comprometimento com necessidades, desejos e percepção da realidade social de clientes, além de respeito à diversidade e à sustentabilidade.

Carga horária mínima

800 horas

O curso terá duração estimada em 1 ano.

O curso ofertado, na modalidade presencial, poderá prever até 20% da sua carga horária diária em atividades não presenciais.

O curso poderá ser realizado na modalidade EaD com, no mínimo, 20% da carga horária em atividades presenciais, nos termos das normas específicas definidas em cada sistema de ensino.

A instituição, ofertante do curso, poderá desenvolver a carga horária em regime de alternância, com períodos de estudos na escola e outros períodos no campo/local de trabalho.

Além da carga horária mínima prevista, o curso poderá ter estágio curricular supervisionado obrigatório, a critério da instituição ofertante.

Caso o curso seja ofertado na modalidade EaD, a carga horária de estágio será cumprida de forma presencial.

Pré-requisitos para ingresso

- Para ingresso no Curso Técnico Subsequente, o estudante deverá ter concluído o Ensino Médio.
- Para ingresso no Curso Técnico Concomitante, o estudante deverá estar cursando o Ensino Médio.
- Para ingresso no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, o estudante deverá ter concluído o Ensino Fundamental.
- Para ingresso no Curso Técnico Integrado à Educação de Jovens e Adultos, o estudante deverá ter concluído o Ensino Fundamental.

Legislação profissional

- [Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965](#)
- [Lei nº 7.321, de 13 de junho de 1985](#)

Itinerários formativos

Possibilidades de qualificação profissional com certificações intermediárias, no curso técnico, considerando ocupações previstas na CBO:

- Agente de Microcrédito
- Almoxarife
- Assistente de Planejamento e Controle de Produção
- Assistente Administrativo
- Auxiliar de Faturamento
- Auxiliar de Crédito e Cobrança

- Auxiliar de Pessoal
- Auxiliar de Recursos Humanos
- Auxiliar de Tesouraria
- Auxiliar Financeiro
- Assistente de Marketing
- Assistente de Logística

Possibilidades de formação continuada em cursos de especialização técnica (pós-técnico):

- Especialização Técnica em Administração de Materiais
- Especialização Técnica em Administração de Produção
- Especialização Técnica em Educação Ambiental

Possibilidades de verticalização para cursos de graduação (Curso Superior de Tecnologia, bacharelado e licenciatura):

- Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais
- Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos
- Curso Superior de Tecnologia em Marketing
- Curso Superior de Tecnologia em Logística
- Curso Superior de Tecnologia em Gestão Financeira
- Bacharelado em Administração
- Bacharelado em Ciências Contábeis

Campo de atuação

Locais e ambientes de trabalho:

Indústrias e/ou Comércios em Geral
Prestadores de Serviços
Organizações do Terceiro Setor

Ocupações CBO associadas

351305 - Técnico em Administração

Infraestrutura mínima

Biblioteca com acervo físico ou virtual específico e atualizado
Laboratório de informática com programas específicos

Nomeclaturas anteriores

- Administração de empresas
- Administração
- Assistente em administração
- Gerente administrativo
- Gestão administrativa
- Gestão estratégica administrativa
- Operações gerenciais
- Planejamento administrativo
- Processos administrativos
- Serviços administrativos

Anexo B – Listagem das Etecs, por ano de criação

	MUNICÍPIO	NOME	ANO	GOVERNADOR
1.	Americana	ETEC de Americana	1980	Paulo Salim Maluf
2.	Campinas	ETEC Conselheiro Antônio Prado	1980	Paulo Salim Maluf
3.	Jundiaí	ETEC Vasco Antonio Venchiarutti	1980	Paulo Salim Maluf
4.	Mococa	ETEC João Baptista de Lima Figueiredo	1980	Paulo Salim Maluf
5.	São Bernardo do Campo	ETEC Lauro Gomes	1980	Paulo Salim Maluf
6.	São Caetano do Sul	ETEC Jorge Street	1980	Paulo Salim Maluf
7.	Mogi das Cruzes	ETEC Presidente Vargas	1982	Paulo Salim Maluf
8.	Santo André	ETEC Júlio de Mesquita	1982	Paulo Salim Maluf
9.	São Paulo (Ipiranga)	ETEC Getúlio Vargas	1982	Paulo Salim Maluf
10.	São Paulo (Mooca)	ETEC Professor Camargo Aranha	1982	Paulo Salim Maluf
11.	Sorocaba	ETEC Fernando Prestes	1982	Paulo Salim Maluf
12.	Sorocaba	ETEC Rubens de Faria e Souza	1982	Paulo Salim Maluf
13.	São Paulo (Bom Retiro)	ETEC de São Paulo/Bom Retiro (ETESP)	1988	Orestes Quércia
14.	Taquaritinga	ETEC Dr. Adail Nunes da Silva	1988	Orestes Quércia
15.	Adamantina	ETEC Engenheiro Herval Bellusci	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
16.	Adamantina	ETEC Prof. Eudécio Luiz Vicente	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
17.	Amparo	ETEC João Belarmino	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
18.	Andradina	ETEC Sebastiana Augusta de Moraes	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
19.	Araraquara	ETEC Prof. Anna de Oliveira Ferraz	1993	Luiz Antonio Fleury Filho

20.	Araras	ETEC Prefeito Alberto Feres	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
21.	Assis	ETEC Pedro D'Arcadia Neto	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
22.	Barra Bonita	ETEC Comendador João Rays	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
23.	Batatais	ETEC Antonio de Pádua Cardoso	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
24.	Botucatu	ETEC Dr. Domingos Minicucci Filho	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
25.	Cabrália Paulista	ETEC Astor de Mattos Carvalho	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
26.	Caçapava	Escola Tecnica Estadual - ETEC Machado de Assis	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
27.	Cachoeira Paulista	ETEC Prof. Marcos Uchôas dos Santos Penchel	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
28.	Cafelândia	ETEC Prof. Helcy Moreira Martins Aguiar	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
29.	Campinas	ETEC Bento Quirino	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
30.	Cândido Mota	ETEC Prof. Luiz Pires Barbosa	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
31.	Casa Branca	ETEC Dr. Francisco Nogueira de Lima	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
32.	Catanduva	ETEC Elias Nechar	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
33.	Cerqueira César	ETEC Prefeito José Esteves	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
34.	Cruzeiro	ETEC Prof. José Sant'Ana de Castro	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
35.	Dracena	ETEC Prof. Carmelina Barbosa	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
36.	Espirito Santo do Pinhal	ETEC Dr. Carolino da Motta e Silva	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
37.	Franca	ETEC Dr. Júlio Cardoso	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
38.	Franca	ETEC Prof. Carmelino Correa Junior	1993	Luiz Antonio Fleury Filho

39.	Garça	ETEC Deputado Paulo Ornellas Carvalho de Barros	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
40.	Garça	ETEC Monsenhor Antonio Magliano	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
41.	Guaratinguetá	ETEC Prof. Alfredo de Barros Santos	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
42.	Igarapava	ETEC Antonio Junqueira da Veiga	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
43.	Iguape	ETEC Eng.º Agr. Narciso de Medeiros	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
44.	Ilha Solteira	ETEC de Ilha Solteira	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
45.	Ipaussu	ETEC Pedro Leme Brizolla Sobrinho	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
46.	Itapetininga	ETEC Prof. Edson Galvão	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
47.	Itapeva	ETEC Dr. Demétrio Azevedo Júnior	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
48.	Itatiba	ETEC Rosa Perrone Scavone	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
49.	Itu	ETEC Martinho Di Ciero	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
50.	Jacareí	ETEC Cônego José Bento	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
51.	Jales	ETEC Dr. José Luiz Viana Coutinho	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
52.	Jaú	ETEC Joaquim Ferreira do Amaral	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
53.	Jaú	ETEC Prof. Urias Ferreira	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
54.	Jundiaí	ETEC Benedito Storani	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
55.	Leme	ETEC Deputado Salim Sedeh	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
56.	Limeira	Escola Tecnica Estadual - ETEC Trajano Camargo	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
57.	Marília	ETEC Antonio Devisate	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
58.	Matão	ETEC Sylvio de Mattos Carvalho	1993	Luiz Antonio Fleury Filho

59.	Miguelópolis	ETEC Laurindo Alves de Queiroz	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
60.	Mirassol	ETEC Prof. Matheus Leite de Abreu	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
61.	Mococa	ETEC Francisco Garcia	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
62.	Mogi Mirim	ETEC Pedro Ferreira Alves	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
63.	Mongaguá	ETEC Adolpho Berezin	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
64.	Monte Aprazível	ETEC Padre José Nunes Dias	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
65.	Orlândia	ETEC Prof. Alcidio de Souza Prado	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
66.	Oswaldo Cruz	ETEC Amim Jundi	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
67.	Ourinhos	ETEC Jacinto Ferreira de Sá	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
68.	Paraguaçu Paulista	ETEC Augusto Tortorelo Araújo	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
69.	Penápolis	ETEC João Jorge Geraissate	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
70.	Pindamonhangaba	ETEC João Gomes de Araújo	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
71.	Piracicaba	ETEC Cel. Fernando Febeliano Costa	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
72.	Presidente Prudente	ETEC Prof. Dr. Antonio Eufrásio de Toledo	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
73.	Presidente Venceslau	ETEC Professor Milton Gazzetti	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
74.	Quatá	ETEC Dr. Luiz Cesar Couto	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
75.	Rancharia	ETEC Deputado Francisco Franco (Chiquito)	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
76.	Ribeirão Preto	ETEC José Martimiano da Silva	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
77.	Rio Claro	ETEC Prof. Armando Bayeux da Silva	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
78.	Rio das Pedras	ETEC Dr. José Coury	1993	Luiz Antonio Fleury Filho

79.	Santa Cruz do Rio Pardo	ETEC Orlando Quagliato	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
80.	Santa Rita do Passa Quatro	ETEC Manoel dos Reis Araújo	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
81.	Santos/Baixada Santista	ETEC Aristóteles Ferreira	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
82.	São Carlos	ETEC Paulino Botelho	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
83.	São Joaquim da Barra	ETEC Pedro Badran	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
84.	São José do Rio Preto	ETEC Philadelpho Gouvea Netto	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
85.	São Manuel	ETEC Dona Sebastiana de Barros	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
86.	São Paulo (Brás/Pari)	ETEC Carlos de Campos	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
87.	São Paulo (Casa Verde)	ETEC Albert Einstein	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
88.	São Paulo (Penha)	ETEC Prof. Aprígio Gonzaga	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
89.	São Paulo (Pinheiros)	ETEC Guaracy Silveira	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
90.	São Paulo (Tatuapé)	ETEC Martin Luther King	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
91.	São Paulo (Vila Guilherme)	ETEC Prof. Horácio Augusto Silveira	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
92.	São Paulo (Vila Leopoldina)	ETEC Prof. Basilides de Godoy	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
93.	São Paulo (Vila Prudente)	ETEC José Rocha Mendes	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
94.	São Simão	ETEC Prof. Francisco dos Santos	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
95.	Taquarivaí	ETEC Dr. Dario Pacheco Pedroso	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
96.	Tatuí	ETEC Sales Gomes	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
97.	Vera Cruz	ETEC Paulo Guerreiro Franco	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
98.	Votuporanga	ETEC Frei Arnaldo Maria de Itaporanga	1993	Luiz Antonio Fleury Filho
99.	Barretos	ETEC Cel. Raphael Brandão	1994	Luiz Antonio Fleury Filho

100.	Hortolândia	ETEC de Hortolândia	2002	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
101.	Santa Bárbara D'Oeste	ETEC Prof. Dr. José Dagnoni	2002	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
102.	São Roque	ETEC de São Roque	2002	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
103.	Santos/Baixada Santista	ETEC Dona Escolástica Rosa	2004	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
104.	São Paulo (Guaianazes)	ETEC de São Paulo/Guaianazes	2004	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
105.	Birigui	ETEC Doutor Renato Cordeiro	2005	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
106.	Capão Bonito	ETEC Dr. Celso Charuri	2005	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
107.	Mauá	ETEC de Mauá	2005	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
108.	Taubaté	ETEC Dr. Geraldo José Rodrigues Alckmin	2005	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
109.	Bebedouro	ETEC Professor Idio Zucchi	2006	Cláudio Salvador Lembo
110.	Guarujá	ETEC Alberto Santos Dumont	2006	Cláudio Salvador Lembo
111.	Lins	ETEC de Lins	2006	Cláudio Salvador Lembo
112.	Osasco	ETEC Professor André Bogasian	2006	Cláudio Salvador Lembo
113.	Praia Grande	ETEC de Praia Grande	2006	Cláudio Salvador Lembo
114.	São José do Rio Pardo	ETEC Rodolpho José Del Guerra	2006	Cláudio Salvador Lembo
115.	São Paulo (Campos Elíseos)	ETEC Dra. Maria Augusta Saraiva	2006	Cláudio Salvador Lembo
116.	Teodoro Sampaio	ETEC Professora Nair Luccas Ribeiro	2006	Cláudio Salvador Lembo

117.	Atibaia	ETEC Professor Carmine Biagio Tundisi	2006	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
118.	Avaré	ETEC Prof. Fausto Mazzola	2006	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
119.	Bauru	ETEC Rodrigues de Abreu	2006	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
120.	Carapicuíba	ETEC de Carapicuíba	2006	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
121.	Fernandópolis	ETEC Professor Armando José Farinazzo	2006	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
122.	Franco da Rocha	ETEC Dr. Emilio Hernandez Aguilar	2006	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
123.	Pirassununga	ETEC Tenente Aviador Gustavo Klug	2006	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
124.	Ribeirão Pires	ETEC Professora Maria Cristina Medeiros	2006	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
125.	São Paulo (Zona Sul)	ETEC Carolina Carinhato Sampaio	2006	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
126.	Taquarituba	ETEC Prof. ^a Terezinha Monteiro dos Santos	2006	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
127.	Tupã	ETEC Professor Massuyuki Kawano	2006	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
128.	Araçatuba	ETEC de Araçatuba	2007	José Serra
129.	Diadema	ETEC Juscelino Kubitschek de Oliveira	2007	José Serra
130.	Ferraz de Vasconcelos	ETEC de Ferraz de Vasconcelos	2007	José Serra
131.	Ibitinga	ETEC Vereador e Vice Prefeito Sérgio da Fonseca	2007	José Serra
132.	Itanhaém	ETEC de Itanhaém	2007	José Serra

133.	Palmital	ETEC Professor Mário Antônio Verza	2007	José Serra
134.	Piraju	ETEC Waldyr Duron Junior	2007	José Serra
135.	São Paulo (Itaquera)	ETEC de São Paulo/Itaquera	2007	José Serra
136.	São Paulo (Santana)	ETEC Parque da Juventude	2007	José Serra
137.	São Paulo (Sapopemba)	ETEC de São Paulo/Sapopemba	2007	José Serra
138.	Cajamar	ETEC Gino Rezaghi	2008	José Serra
139.	Cubatão	ETEC de Cubatão	2008	José Serra
140.	Piracicaba	ETEC Deputado Ary de Camargo Pedroso	2008	José Serra
141.	Santana de Parnaíba	ETEC Professora Ermelinda Giannini Teixeira	2008	José Serra
142.	São José dos Campos	ETEC Professora Ilza Nascimento Pintus	2008	José Serra
143.	São Paulo (Arthur Alvim)	ETEC Tereza Aparecida Cardoso Nunes de Oliveira	2008	José Serra
144.	São Paulo (Santana)	ETEC de Artes	2008	José Serra
145.	São Paulo (Vila Formosa)	ETEC de São Paulo/Vila Formosa	2008	José Serra
146.	São Sebastião	ETEC de São Sebastião	2008	José Serra
147.	São Vicente	ETEC Doutora Ruth Cardoso	2008	José Serra
148.	Suzano	ETEC de Suzano	2008	José Serra
149.	Vargem Grande do Sul	ETEC de Vargem Grande do Sul	2008	José Serra
150.	Votorantim	ETEC Professor Elias Miguel Júnior	2008	José Serra
151.	Aguaí	ETEC Arnaldo Pereira Cheregatti	2009	José Serra
152.	Campo Limpo Paulista	ETEC de Campo Limpo Paulista	2009	José Serra
153.	Caraguatatuba	ETEC de Caraguatatuba	2009	José Serra
154.	Cotia	ETEC de Cotia	2009	José Serra

155.	Itapira	ETEC João Maria Stevanatto	2009	José Serra
156.	Mogi Guaçu	ETEC Euro Albino de Souza	2009	José Serra
157.	Monte Mor	ETEC de Monte Mor	2009	José Serra
158.	Novo Horizonte	ETEC Professora Marinês Teodoro de Freitas Almeida	2009	José Serra
159.	Piedade	ETEC de Piedade	2009	José Serra
160.	Poá	ETEC de Poá	2009	José Serra
161.	Porto Ferreira	ETEC Professor Jadyr Salles	2009	José Serra
162.	Santa Isabel	ETEC de Santa Isabel	2009	José Serra
163.	São Paulo (Cidade Tiradentes)	ETEC de São Paulo/Cidade Tiradentes	2009	José Serra
164.	São Paulo (Heliópolis)	ETEC de São Paulo/Heliópolis	2009	José Serra
165.	São Paulo (Jardim Ângela)	ETEC de São Paulo/Jardim Ângela	2009	José Serra
166.	São Paulo (Jardim Paulistano)	ETEC de São Paulo/Jardim Paulistano	2009	José Serra
167.	São Paulo (Paraisópolis)	ETEC Abdias do Nascimento	2009	José Serra
168.	São Paulo (Parque Belém)	ETEC de São Paulo/Parque Belém	2009	José Serra
169.	São Paulo (Parque Santo Antônio)	ETEC Professor Adhemar Batista Heméritas	2009	José Serra
170.	São Paulo (Santo Amaro)	ETEC Takashi Morita	2009	José Serra
171.	São Paulo (Tiquatira)	ETEC de São Paulo/Tiquatira	2009	José Serra
172.	São Paulo (Zona Leste)	ETEC de São Paulo/Zona Leste	2009	José Serra
173.	Serrana	ETEC Angelo Cavalheiro	2009	José Serra
174.	Cerquilha	ETEC de Cerquilha	2010	Alberto Goldman
175.	Embu das Artes	ETEC de Embu das Artes	2010	Alberto Goldman
176.	Itaquaquecetuba	ETEC de Itaquaquecetuba	2010	Alberto Goldman

177.	Itararé	ETEC de Itararé	2010	Alberto Goldman
178.	Lençóis Paulista	ETEC Cidade do Livro	2010	Alberto Goldman
179.	Lorena	ETEC Padre Carlos Leôncio da Silva	2010	Alberto Goldman
180.	Mairinque	ETEC de Mairinque	2010	Alberto Goldman
181.	Osasco	ETEC Dr. Celso Giglio	2010	Alberto Goldman
182.	Registro	ETEC de Registro	2010	Alberto Goldman
183.	Santa Rosa de Viterbo	ETEC de Santa Rosa do Viterbo	2010	Alberto Goldman
184.	São Paulo (Capela do Socorro)	ETEC Irmã Agostina	2010	Alberto Goldman
185.	São Paulo (Mandaqui)	ETEC de São Paulo/Mandaqui	2010	Alberto Goldman
186.	São Pedro	ETEC Gustavo Teixeira	2010	Alberto Goldman
187.	Tietê	ETEC Dr. Nelson Alves Vianna	2010	Alberto Goldman
188.	Barueri	ETEC de Barueri	2010	José Serra
189.	Francisco Morato	ETEC de Francisco Morato	2010	José Serra
190.	Ituverava	ETEC Professor José Ignácio Azevedo Filho	2010	José Serra
191.	Nova Odessa	ETEC Ferrucio Humberto Gazzetta	2010	José Serra
192.	Olímpia	ETEC Professor José Carlos Seno Junior	2010	José Serra
193.	São Paulo (Cepam)	ETEC de São Paulo/CEPAM	2010	José Serra
194.	São Paulo (Jaraguá)	ETEC de São Paulo/Jaraguá	2010	José Serra
195.	São Paulo (Perus)	ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão	2010	José Serra
196.	São Paulo (Raposos Tavares)	ETEC de São Paulo/Raposos Tavares	2010	José Serra
197.	São Paulo (São Mateus)	ETEC de São Paulo/São Mateus	2010	José Serra
198.	São Paulo (Uirapuru)	ETEC de São Paulo/Uirapuru	2010	José Serra
199.	Guariba	ETEC Bento Carlos Botelho do Amaral	2011	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho

200.	Monte Alto	ETEC Alcides Cestari	2011	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
201.	Presidente Prudente	ETEC Professor Adolpho Arruda Mello	2011	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
202.	São Paulo (Brooklin)	ETEC Jornalista Roberto Marinho	2011	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
203.	São Paulo (Pirituba)	ETEC Professora Doutora Doroti Quiomi Kanashiro Toyohara	2011	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
204.	Ibaté	ETEC de Ibaté	2012	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
205.	Itapetininga	ETEC Darcy Pereira de Moraes	2012	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
206.	Peruíbe	ETEC de Peruíbe	2012	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
207.	Santana de Parnaíba	ETEC Bartolomeu Bueno da Silva (Anhanguera)	2012	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
208.	São Paulo (Parque Novo Mundo)	ETEC de Esportes Curt Walter Otto Baumgart	2012	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
209.	São Paulo (Santa Ifigênia)	ETEC de São Paulo/Santa Ifigênia	2012	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
210.	Sorocaba	ETEC Armando Pannunzio	2012	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
211.	Jandira	ETEC Prefeito Braz Paschoalin	2013	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
212.	Apiaí	ETEC de Apiaí	2014	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
213.	Arujá	ETEC Professora Luzia Maria Machado	2014	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho

214.	Caieiras	ETEC Paulo do Carmo Monteiro	2014	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
215.	Mairiporã	ETEC de Mairiporã	2014	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
216.	Rio Grande da Serra	ETEC de Rio Grande da Serra	2014	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
217.	Santa Fé do Sul	ETEC de Santa Fé do Sul	2014	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
218.	São Paulo (Sebrae)	ETEC São Paulo/SEBRAE	2014	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
219.	São Paulo (Itaquera)	ETEC de São Paulo/Itaquera II	2015	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
220.	Santa Cruz das Palmeiras	ETEC João Elias Margutti	2016	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
221.	Porto Feliz	ETEC de Porto Feliz	2017	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
222.	Taboão da Serra	ETEC de Taboão da Serra	2018	Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho
223.	Guarulhos	Escola Técnica Estadual – ETEC de Guarulhos	2018	Márcio França
224.	Itapevi	Escola Técnica Estadual - ETEC de Itapevi	2022	João Dória
225.	Bragança Paulista	Escola Técnica Estadual - ETEC de Bragança Paulista	2023	Tarcísio de Freitas
226.	Guaíra	Escola Técnica Estadual - ETEC de Guaíra	2023	Tarcísio de Freitas
227.	Sumaré	Escola Técnica Estadual – ETEC de Sumaré	2023	Tarcísio de Freitas

228.	Cravinhos	Escola Técnica Estadual – ETEC de Cravinhos	2023	Tarcísio de Freitas
------	-----------	---	------	---------------------

Fontes: Centro de Gestão Documental – Centro Paula Souza / Assembleia Legislativa de São Paulo

ANEXO C - Parecer CEE 47/1969, criação do Inst. de Ens. Técnico "Paula Souza"

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

CÂMARA DE PLANEJAMENTO

PROCESSO CEE Nº: 739/69

INTERESSADO : ASSESSORIA TÉCNICO-LEGISLATIVA.

ASSUNTO : S/criação do Instituto de Ensino-Técnico "Paula Souza". RELATOR :
Conselheiro Jesus Marden dos Santos.

P A R E C E R Nº 47/69-C P I _____

Senhor Presidente da Câmara de Planejamento.

O processo 739/69 deste Conselho Estadual de Educação trata da "criação no Sistema Estadual de Ensino Técnico Paula Souza".

HISTÓRICO:

No dia 9 de abril de 1969, pela resolução 2.227 do Excelentíssimo Senhor Governador do Estado foi constituída uma Comissão Especial formada pelos senhores Osvaldo Fadigas Pontes Torres(Presidente), Vicente Chiaverini e Octávio Gaspar de Souza Ricardo para estudar a possibilidade de instalação do Instituto de Ensino Técnico "Paula Souza".

O Sr. Assessor Chefe da Assessoria Técnico-Legislativa do Governo do Estado de São Paulo encaminhou, no dia 2 de julho de 1969, ao CEE um anteprojeto de Decreto-lei apresentado pela citada comissão, para estudos.

A Consultoria Jurídica deste CEE estudando aquele anteprojeto propôs algumas modificações contidas às folhas 6, 7 e 8 do Processo 739/69. O Sr. Presidente do CEE, Dr. Paulo Ernesto Tolle, em 21 de julho de 1969, por ofícios 418/69 e 419/69 comunicou, ao Dr. João António da Fonseca, Assessor Chefe e ao Excelentíssimo Sr. Governador do Estado de São Paulo, a impossibilidade de realizar a tramitação do processo pelos diversos órgãos deste Conselho, dentro do prazo estabelecido por aquelas autoridades, tendo em vista o recesso do mês de julho.

Ao mesmo tempo, com base nas informações da Assessoria Jurídica do CEE, apresentou um anteprojeto de Decreto-lei, de sua autoria.

Este anteprojeto foi apresentado no expediente da 263ª sessão plenária do CEE em 23 de julho de 1969.

Sob a recomendação de urgente, o processo foi distribuído às Câmaras do Ensino Superior e do Planejamento.

PARECER: _____

Creemos ser notável a iniciativa do Excelentíssimo Sr. Governador do Estado nomeando uma Comissão de tão alto nível para os estudos relativos ao Instituto de Ensino Técnico "Paula Souza". Apreciamos o trabalho da Comissão através do anteprojeto apresentado e achamo-lo muito bom. As modificações apresentadas pelo Dr. Paulo Ernesto Tolle com base nas sugestões da Consultoria Jurídica são perfeitamente aceitáveis e trazem ótima contribuição ao anteprojeto inicial.

É nosso parecer, salvo melhor juízo, está em condições de ser estudado pela CES, com a sugestão de que se procure concretizar o plano através de um convênio entre o Governo Estadual e o Municipal.

Este fato viria mostrar, de maneira inequívoca, o interesse do Excelentíssimo Sr. Governador do Estado na solução de um problema sui-generis do atual projeto, que procura integrar os diversos níveis de ensino da Tecnologia em uma única instituição, incentivando e abrindo oportunidades para assinatura de novos convênios com prefeituras do interior do Estado de São Paulo visando o instalação de outros Institutos de Ensino Tecnológico.

São Paulo, 25 de agosto de 1969.

as.) Conselheiro JESUS MARDEN DOS SANTOS = Relator =

O Parecer supra foi aprovado por unanimidade na 123ª, sessão da Câmara de Planejamento em sessão realizada em 25 de agosto de 1969.

São Paulo, 25 de agosto de 1969.

as.) Conselheiro PAULO GOMES ROMEO

= Presidente =

APÊNDICES

Apêndice A – Pesquisa com Alunos

UNESP - Pesquisa com Estudantes do Ensino Médio/Técnico

Sou Professor do Ensino Técnico e estou realizando uma pesquisa para conclusão do curso de Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, com estudantes do Ensino Médio/Técnico.



Solicito sua colaboração para responder à pesquisa.

Em nenhum momento seu nome é solicitado, preservando sua identidade e liberdade de expressão. As respostas serão tratadas de forma confidencial e os dados somente utilizados dentro das finalidades do estudo.



O questionário é fácil e rápido de ser respondido.

Agradeço a sua colaboração.

Contato: cesar.bento@unesp.br

 cesar.bento@unesp.br (não compartilhado) [Alternar conta](#) 

***Obrigatório**

unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara

1. Cursa ou cursou o ensino médio ou técnico durante os anos de 2020, 2021, 2022? (pode responder sim ou não. Se responder não, vai sair da pesquisa).
2. Você participou de aulas remotas (a distância) por causa da pandemia? (pode responder sim ou não. Se responder não, vai sair da pesquisa).
3. Idade (14-15; 16-17; 18-20; 21-25; 26-30; 31-40; 41-50; 60+).
4. Sexo (masc, fem).
5. Raça (Branca / Preta / Parda / Amarela / Indígena)
6. Cidade em que mora
7. Estuda na mesma cidade onde reside? Sim/Não

8. Antes da suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia (março/2020), você já tinha estudado de forma remota? (s/n)
9. Durante a Pandemia você teve acesso à infraestrutura (computador, celular, tablet ou outro aparelho) para acessar as aulas remotas? (s/n)
10. Antes da suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia (março/2020), você interagiu remotamente com os professores para falar sobre o conteúdo das aulas? (s/n)
11. No início do ensino remoto, como você se sentia em relação a essas aulas que começaram a ser a distância? Preparado

pouco preparado

nada preparado

12. Você recebeu alguma orientação da escola de como estudar no ensino remoto? (s/n)
13. Para fazer as aulas de forma remota, você ou sua família tiveram que fazer algum investimento em infraestrutura?

não precisei investir em infraestrutura

precisei comprar ou trocar computador

precisei comprar ou trocar celular

precisei comprar ou trocar tablet

precisei instalar internet

precisei alterar velocidade de conexão da internet

precisei investir em cursos

outros

14. O(s) equipamento(s) que utilizava para acessar a aula remota, era(m) compartilhado(s) com mais pessoas da casa? (s/n)
15. Quais eram as principais formas de contato com os professores durante o período de aula remota

Plataforma Virtual disponibilizada pela escola

WhatsApp

Telefonia

Redes Sociais

E-mail

Outro)

16. Para você, as aulas remotas foram

Ótimas

Boas

Ruins

na maioria boas

na maioria ruins

não sei dizer

17. Durante as aulas remotas, você

estudou mais

estudou menos

não houve alteração na rotina de estudos

18. Sobre seu aprendizado durante as aulas remotas você considera que

aprendeu igual nas aulas presenciais
aprendeu menos
aprendeu mais

19. Em relação à utilização do ambiente virtual que foi adotado para as aulas remotas você

achou fácil de utilizar
achou difícil de utilizar
achou difícil no começo, mas depois ficou fácil de utilizar
achou difícil de utilizar

20. Em relação à utilização do ambiente virtual utilizado pelos professores para ministrar as aulas, você percebeu que:

os professores não tinham dificuldade em utilizar
alguns professores tinham dificuldade em utilizar
a maioria dos professores tinha dificuldade em utilizar
a maioria dos professores não tinha dificuldade em utilizar

21. Com o retorno das aulas presenciais, você acredita que continua sendo papel do professor interagir remotamente com os alunos para tratar dos conteúdos da aula? (s/n)

22. Com o retorno das aulas presenciais, você acredita que algumas aulas poderiam continuar a ser de forma remota? (s/n)

23. Com o retorno ao ensino presencial, você acredita que as aulas remotas:

poderiam continuar 1 vez por semana
poderiam continuar 2 vezes por semana
poderiam continuar 3 vezes por semana
poderiam continuar 4 vezes por semana
poderiam continuar em todos os dias da semana
não devem ser feitas aulas remotas

24. Antes do período do ensino remoto, o que você achava sobre o uso da tecnologia pela escola nas aulas

não considerava importante
considerava pouco importante
considerava muito importante

25. Depois do período do ensino remoto, o que você pensa sobre o uso da tecnologia pela escola nas aulas

não é importante
pouco importante
muito importante

26. Antes das aulas remotas na escola, você tinha feito algum curso em EaD? (s/n)

27. A experiência de ter participado das aulas remotas influenciaria na sua decisão de fazer curso EaD?

sim, fiquei mais confiante com a EaD

independente das aulas remotas eu faria curso EaD

depois da experiência com o ensino remoto, eu não faria curso EaD

independente das aulas remotas eu não faria curso EaD

Apêndice B – Pesquisa com docentes

Unesp - Pesquisa com Docentes do Ensino Médio/Técnico

Sou Professor do Ensino Técnico e estou realizando uma pesquisa para conclusão do curso de Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, com docentes do Ensino Médio/Técnico.



Solicito sua colaboração para responder à pesquisa.

Em nenhum momento seu nome é solicitado, preservando sua identidade e liberdade de expressão. As respostas serão tratadas de forma confidencial e os dados somente utilizados dentro das finalidades do estudo.



O questionário é fácil e rápido de ser respondido.

Agradeço a sua colaboração.

Contato: cesar.bento@unesp.br

 cesar.bento@unesp.br (não compartilhado) [Alternar conta](#) 

***Obrigatório**

unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara

1. Atua no ensino médio ou técnico? (s/n) – (Se responder não, vai sair da pesquisa).
2. Estava lecionando/trabalhando com ensino desde o início da Pandemia? (Se responder não, vai sair da pesquisa).
3. Cargo que ocupa
 - Professor
 - Coordenador
 - Professor e Coordenador
4. Cidade em que reside
5. Trabalha na mesma cidade onde reside? Sim/Não
6. Tempo de trabalho com educação

menos de 2 anos
entre 2 e 5 anos
entre 6 e 10 anos
entre 11 e 15 anos
mais de 15 anos

7. Idade

18-29
30-39
40-49
50-59
60+

8. Sexo (masc, fem).

9. Raça

Branca
Preta
Parda
Amarela
Indígena

10. Campo de atuação profissional:

Ensino Médio
Eixo de Ambiente e Saúde
Eixo de Controle e Processos Industriais
Eixo de Desenvolvimento Educacional e Social
Eixo de Gestão e Negócios
Eixo de Informação e Comunicação
Eixo de Infraestrutura
Eixo de Produção Alimentícia
Eixo de Produção Cultural e Design
Eixo de Produção Industrial
Eixo de Recursos Naturais
Eixo de Segurança
Eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer
Eixo Militar

11. Antes da suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia (março/2020), você já tinha trabalhado com aula de forma remota? (s/n)

12. Antes da suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia (março/2020), você interagiu remotamente com os alunos para tratar de assuntos relacionados às aulas? (s/n)

13. No início do ensino remoto, como você se sentia em relação a essas aulas remotas

Preparado
Pouco preparado
Nada preparado

14. Você recebeu algum treinamento para trabalhar com o ensino remoto? (s/n)
15. Para continuar as aulas de forma remota, teve que fazer algum investimento em infraestrutura?

não precisei investir em infraestrutura
precisei comprar ou trocar computador
precisei comprar ou trocar celular
precisei comprar ou trocar tablet
precisei instalar internet
precisei alçar velocidade de conexão da internet
precisei investir em cursos
outros

16. Para continuar as aulas de forma remota, produziu materiais?

não precisei produzir material
elaborei textos para os alunos
elaborei apostila da disciplina
produzi videoaulas
gravei experiências práticas
gravei visita técnica
elaborei simulação virtual
indiquei aplicativo de celular com conteúdo da disciplina
indiquei sites
indiquei vídeos prontos
outros

17. O(s) equipamento(s) que você utilizava para trabalhar na aula remota, era(m) compartilhado(s) com mais pessoas da casa? (s/n)

18. Em relação à utilização do ambiente virtual que foi adotado para as aulas virtuais você

achou fácil de utilizar
achou difícil de utilizar
achou difícil no começo, mas depois ficou fácil de utilizar
achou difícil de utilizar

19. Em relação à utilização do ambiente virtual adotado para as aulas remotas, você percebeu que os alunos

não tinham dificuldade em utilizar
alguns tinham dificuldade em utilizar
em sua maioria tinham dificuldade em utilizar
em sua maioria não tinham dificuldade em utilizar

20. Quais eram as principais formas de contato que utilizava com os estudantes durante o ensino remoto

(múltiplas respostas:
Plataforma Virtual disponibilizada pela escola
WhatsApp
Telefonema
Redes Sociais

E-mail
outros

21. Durante o ano de 2021, passado um ano de ensino remoto, como você se sentia em relação a essas aulas remotas

Preparado
Pouco preparado
Nada preparado

22. Durante as aulas remotas, você considera que

trabalhou mais
trabalhou menos
não houve alteração na rotina de trabalho

23. Com o retorno das aulas presenciais, você acredita que continua sendo papel do professor interagir remotamente com os alunos? (s/n)

24. O trabalho com ensino remoto durante a Pandemia, alterou sua percepção sobre as aulas não presenciais?

Sim, positivamente. Acredito que aulas não presenciais poderiam ser incluídas no ensino
Sim, negativamente. Acredito não haver lugar para aulas não presenciais no ensino
não houve alteração na minha percepção sobre aulas não presenciais

25. Durante o ensino remoto, qual sua percepção sobre o aprendizado dos alunos?

quase nenhum aluno aprendeu o esperado
poucos aprenderam o esperado
cerca da metade dos alunos aprendeu o esperado
quase todos aprenderam o esperado

26. Você acredita que, independentemente da Pandemia, algumas aulas poderiam continuar a ser trabalhadas de forma não presencial? (s/n)

27. Com o retorno ao ensino presencial, você acredita que as aulas remotas:

múltiplas respostas
poderiam continuar para algumas disciplinas
poderiam continuar 1 vez por semana
poderiam continuar 2 vezes por semana
poderiam continuar 3 vezes por semana
poderiam continuar 4 vezes por semana
não devem ser feitas aulas remotas

28. Antes do período do ensino remoto, o que você achava sobre o uso da tecnologia pela escola no aprendizado do aluno

não era importante
pouco importante
muito importante

29. Depois do período do ensino remoto, o que você pensa sobre o uso da tecnologia pela escola no aprendizado do aluno

não é importante
pouco importante
muito importante

30. Do que sentia mais falta durante o ensino remoto

múltiplas respostas:
contato com o aluno em sala de aula
ambiente escolar
rotina de trabalho
carga de trabalho mais definida
estar em sala de aula
contato com os colegas
outros

31. Com a retomada do trabalho presencial na escola, você acredita que algumas atividades poderiam continuar de forma não presencial?

Múltipla escolha
Não. Todas as atividades deveriam ocorrer presencialmente
Sim. Reuniões pedagógicas de forma remota
Sim. Conselhos de classe de forma remota
Sim. Atribuição (escolha) de aulas de forma remota
Outros.

32. A experiência de ter atuado com aulas remotas influenciaria na sua decisão de trabalhar em um curso EaD?

Sim. Fiquei mais confiante com o EaD
Independente das aulas remotas eu trabalharia em um curso EaD
Depois da experiência com o ensino remoto eu não trabalharia em um curso EaD
Independente das aulas remotas eu não trabalharia em um curso EaD

Apêndice C – Entrevista com gestores

Unesp - Pesquisa com Diretores de Etec



Sou Professor do Ensino Técnico e estou realizando pesquisa para conclusão do curso de Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp. Este formulário é para Diretores, mas a pesquisa é também realizada com alunos e professores.

Solicito sua colaboração para responder à pesquisa.



Em nenhum momento seu nome é solicitado, preservando sua identidade e liberdade de expressão. As respostas serão tratadas de forma confidencial e os dados somente utilizados dentro das finalidades do estudo.

Agradeço a sua colaboração.

Contato: cesar.bento@unesp.br

 cesar.bento@unesp.br (não compartilhado) [Alternar conta](#) 

***Obrigatório**

unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara

1. Estava trabalhando na Direção da Unidade Escolar durante o período de transição de aulas presenciais para aulas remotas, em virtude do isolamento social provocado pela Pandemia?
2. Em média, quantos alunos, professores e funcionários existem na Unidade?
3. Como chegaram as orientações para suspensão do ensino presencial em virtude do isolamento social provocado pela Pandemia?
4. Houve resistência por parte de professores, funcionários e/ou alunos para a suspensão do ensino presencial e fechamento da Unidade Escolar (em virtude do isolamento social/Pandemia)?
5. Quais as providências iniciais que teve que tomar?
6. Quais medidas foram tomadas para a implantação do ensino remoto?
7. Houve alteração na infraestrutura da escola em decorrência disso?
8. Houve alteração nos gastos mensais com a escola? Se sim, quais aumentaram e quais diminuíram?

9. Quais os principais problemas relatados por alunos, professores e funcionários durante o período das aulas remotas?
10. Quais os principais aspectos positivos relatados por alunos, professores e funcionários durante o período das aulas remotas?
11. Quais os desafios que se apresentaram para a retomada das aulas presenciais e retorno da rotina escolar?
12. Você acredita que este período de aulas remotas, trouxe algum avanço para a escola?
13. Pensa que a escola poderia se beneficiar com a continuidade do ensino remoto em um ou alguns dias da semana?
14. Durante as aulas remotas, você acredita que trabalhou mais, trabalhou menos ou não houve alteração na sua rotina de trabalho?
15. Existe algum empecilho à implantação de curso na modalidade EaD na escola? Existiriam benefícios? Caso a sua Unidade Escolar já ofereça cursos na modalidade EaD, houve resistência quando da Implantação/início da oferta?
16. A experiência com o ensino remoto tornaria mais viável a implantação de curso (ou novos cursos, caso já ofereça) na modalidade EaD na escola?
17. Você mudou a sua percepção com relação ao ensino remoto? Em quais aspectos?
18. A gestão da escola junto aos funcionários, professores e alunos foi alterada depois da utilização do ensino remoto? Em quais aspectos?

