

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290005026



FE

TCC/UNICAMP So89p

Liliane Bordignon de Souza

**PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO, NO ESTADO DE SÃO
PAULO, 1990-2009: REFORMAS EDUCACIONAIS E MUDANÇAS
NAS CONDIÇÕES E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO**

Campinas

2010

917ne0108

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Liliane Bordignon de Souza

**PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO, NO ESTADO DE SÃO
PAULO, 1990-2009: REFORMAS EDUCACIONAIS E MUDANÇAS
NAS CONDIÇÕES E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO**

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza.

Campinas

2010

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA	TCC/Unicamp
	So89p
V:	EX:
Título:	5026
PROG:	134110
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	05/10/10
COD TÍTULO:	77914

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

So89p	Souza, Liliane Bordignon de Professores do ensino técnico, no Estado de São Paulo, 1990-2009 : reformas educacionais e mudanças nas condições e organização do trabalho / Liliane Bordignon de Souza. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010. Orientador : Aparecida Neri de Souza. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Professores – Trabalho. 2. Relações de trabalho. 3. Educação profissional. I. Souza, Aparecida Neri de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	10-178-BFE

RESUMO

O trabalho tem por objetivo compreender como, no Brasil e no estado de São Paulo, as reformas da educação profissional, nas duas últimas décadas (1990-2009), produziram mudanças no trabalho dos professores e na organização deste nível de ensino. Quais são as evidências de que estaria em curso um processo de flexibilização e precarização do trabalho de professores? Quais são as contribuições das reformas na educação profissional para este processo? Investiga-se, a partir destas questões, especificamente, as mudanças desencadeadas pelas políticas educacionais para o ensino técnico de nível médio no âmbito do estado de São Paulo, no período entre 1990 e 2009, assim como aquelas produzidas pela implementação das políticas nacionais. Em São Paulo, parte-se da transferência das escolas técnicas estaduais, em 1993, da Secretaria da Educação para o Centro de Educação Técnica e Tecnológica Paula Souza, até o atual Plano de Expansão da Educação Profissional, que nos últimos três anos aumentou em 30% o número de vagas neste nível de ensino.

A hipótese levantada no início do trabalho, que o processo de flexibilização e precarização vivenciado pelos trabalhadores do setor privado, seja também vivenciado pelos trabalhadores do setor público, quando confrontada com depoimentos orais de professores e questionários sobre suas condições de trabalho no ensino técnico, indicaram um processo contraditório. A análise dos dados coletados aponta um mercado de trabalho no campo do ensino técnico, ao mesmo tempo, competitivo, estável e desprestigiado, frente às outras profissões. A escola técnica atrai profissionais com alto grau de formação a procura de maior estabilidade no emprego e possibilidades de alteração anual da jornada de trabalho. No entanto, os professores consultados afirmaram exercer outra atividade profissional além do magistério devido aos baixos salários, a possibilidade de diminuição de aulas e a desvalorização da docência no setor público.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho de professores; relações e condições de trabalho; educação profissional.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

- Quadro 1.** Professores entrevistados
- Quadro 2.** Legislação federal da educação profissional no Brasil 1909 – 2008
- Gráfico 1.** Número de matrículas no ensino técnico (nível médio), no Brasil (1999 – 2009)
- Gráfico 2.** Número de matrículas no ensino técnico público (nível médio), no estado de São Paulo (1999 – 2009)
- Gráfico 3.** Número de matrículas no ensino técnico (nível médio) por dependência administrativa, no estado de São Paulo (2007 – 2009)
- Gráfico 4.** Número de matrículas ensino técnico (nível médio) por dependência administrativa, no Brasil (2007 – 2009)
- Gráfico 5.** Número de matrículas ensino técnico (nível médio) por áreas profissionais, no Brasil (2009)
- Gráfico 6.** Número de professores do ensino técnico (nível médio), no Brasil (1999 – 2009)
- Gráfico 7.** Número de professores do ensino médio (nível técnico), no estado de São Paulo (1999 – 2009)
- Gráfico 8.** Número de professores da rede estadual de ensino técnico (nível médio), no estado de São Paulo (1999 – 2009)
- Gráfico 9.** Professores do ensino técnico (nível médio) por sexo, no Brasil (2007 – 2009)
- Gráfico 10.** Professores do ensino técnico (nível médio) por sexo, no estado de São Paulo (2007 – 2009)
- Gráfico 11.** Professores do ensino técnico (nível médio) por faixa etária, no Brasil (2007 – 2009)
- Gráfico 12.** Professores do ensino técnico (nível médio) por faixa etária, no estado de São Paulo (2007 – 2009)
- Gráfico 13.** Professores do ensino técnico (nível médio) por escolaridade, no Brasil (2007 – 2009)
- Gráfico 14.** Professores do ensino técnico (nível médio) por escolaridade, no estado de São Paulo (2007 – 2009)
- Gráfico 15.** Professores do ensino técnico (nível médio) segundo a área de formação, no Brasil (2008 – 2009)

- Gráfico 16.** Professores do ensino técnico (nível médio) segundo a área de formação, no estado de São Paulo (2008 – 2009)
- Gráfico 17.** Professores do ensino técnico (nível médio) com formação superior, licenciados e não licenciados, no Brasil (2007 – 2009)
- Gráfico 18.** Professores do ensino técnico (nível médio) com formação superior, licenciados e não licenciados, no estado de São Paulo (2007 – 2009)
- Gráfico 19.** Professores do ensino técnico (nível médio) por dependência administrativa, no Brasil (2007 – 2009)
- Gráfico 20.** Professores do ensino técnico (nível médio) por dependência administrativa, no estado de São Paulo (2007 – 2009)
- Gráfico 21.** Professores ensino técnico (nível médio) por posição na ocupação, no Brasil (2007)
- Gráfico 22.** Professores ensino técnico (nível médio) por posição na ocupação, no estado de São Paulo (2007)
- Gráfico 23.** Professores ensino técnico (nível médio) por renda em todos os trabalhos em salários mínimos, Brasil (2007)
- Gráfico 24.** Professores ensino técnico (nível médio) por renda em todos os trabalhos em salários mínimos, no estado de São Paulo (2007)
- Gráfico 25.** Professores ensino técnico (nível médio) por associação sindical, no Brasil (2007)
- Gráfico 26.** Professores ensino técnico (nível médio) por associação sindical, no estado de São Paulo (2007)
- Gráfico 27.** Professores da escola por sexo
- Gráfico 28.** Professores licenciados pelo Esquema I
- Gráfico 29.** Professores por curso de pós-graduação
- Gráfico 30.** Professores por tempo de tempo de trabalho na escola
- Gráfico 31.** Professores que consideram ou não a carreira competitiva
- Gráfico 32.** Professores que realizam outras atividades profissionais além do magistério

LISTA DE SIGLAS

- ACT – Admitido em Caráter Temporário
- APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
- CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
- CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
- CNI – Confederação Nacional da Indústria
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CREA – Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ETEC – Escola Técnica
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação
- ONG – Organização Não-Governamental
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
- PT – Partido dos Trabalhadores
- SEE-SP – Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
- SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários
- SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola
- SEMTEC – Secretaria da Educação Média e Tecnológica
- SINTEPS – Sindicato dos Trabalhadores do Centro Paula Souza
- UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo
- USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

RESUMO	IV
LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS	V
LISTA DE SIGLAS	VII
INTRODUÇÃO	1
1. Procedimentos metodológicos	2
CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO: BREVE HISTÓRICO	11
1.1. Educação profissional no Brasil.....	11
1.2. Educação Profissional a partir da década de 1960	20
1.3. A Reforma da Educação Profissional na década de 1990	31
1.4. Educação Profissional no Estado de São Paulo: O Centro de Educação Tecnológica “Paula Souza”.....	40
CAPÍTULO 2. MERCADO DE TRABALHO: OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ..	50
2.1. Distribuição das matrículas no ensino técnico (nível médio) no Brasil e no estado de São Paulo.....	52
2.2. Número de professores do ensino técnico (nível médio)	60
2.3. A docência no ensino técnico (nível médio) é um trabalho de mulheres?	63
2.4. Faixa etária dos professores do ensino técnico (nível médio).....	65
2.5. Formação e área de trabalho dos professores do ensino técnico (nível médio)	67
2.6. Dependência administrativa de trabalho professores do ensino técnico (nível médio)....	71
2.7. Vínculo empregatício dos professores do ensino técnico (nível médio).....	73
2.8. Salário dos professores do ensino técnico (nível médio)	75
2.9. Associação sindical dos professores do ensino técnico (nível médio)	78
2.10. Mercado de trabalho dos professores do ensino técnico (nível médio).....	79
CAPÍTULO 3. RELAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DA ESCOLA TÉCNICA	84
3.1. A escola pesquisada	84
3.2. Emprego e carreira dos professores da escola técnica.....	86
3.3. Os professores da escola técnica	90
3.4. Trajetórias profissionais e de escolarização dos professores.....	94
3.5. Mudanças na organização do trabalho docente.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
Legislação consultada	113
Sinopses estatísticas consultadas.....	114
Sítios Consultados:.....	115

INTRODUÇÃO

O Trabalho de Conclusão de Curso, aqui apresentado, tem por objetivo compreender como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)*; as reformas educacionais dos governos *Fernando Henrique Cardoso* e *Luis Inácio Lula da Silva*; e dos governos do estado de São Paulo, nas duas últimas décadas, produziram mudanças nas condições e nas relações de trabalho dos professores e na organização da educação profissional de nível médio. A pesquisa teve origem na discussão sobre “*Qual é o sentido social da modernização do trabalho?*”, projeto de cooperação internacional entre a FAPESP¹ e o CNRS², que indaga o processo de multiplicação das formas precárias de trabalho e emprego; bem como a expansão das formas de organização do trabalho baseadas em processos de individualização, no mérito, no desempenho individual que rompem com as bases do coletivo de professores e outros trabalhadores. Assim,

as formas que adquirem as mudanças nas relações de trabalho, na organização dos assalariados, bem como as implicações sociais dessas transformações nas formas cotidianas de viver - modos de vida - , todas estão vinculadas a reformas justificadas em nome de um processo de mudança geral da sociedade denominado modernização. (...) Hoje a modernização é fortemente associada às noções de *economia do conhecimento* e de *sociedade cognitiva* nos discursos de tipo programáticos. O apelo a estas noções é acompanhado por políticas essencialmente focalizadas na demanda e na responsabilidade individual. O papel dos poderes públicos na organização, gestão e financiamento dos sistemas de educação e formação, por exemplo, perdem a importância em benefício dos modelos de parceiros e divisão de responsabilidades. (SEGNINI e TANGUY, 2006).

Nesta direção, interrogamos: quais são as evidências de que estaria em curso um processo de flexibilização e precarização do trabalho de professores? Quais são as contribuições das reformas educacionais, nas duas últimas décadas, para este processo? E quais os reflexos destas mudanças, segundo os próprios professores, na organização do trabalho nas escolas técnicas?

Na pesquisa para a produção deste trabalho tomamos, para o estado de São Paulo, como recorte temporal a transferência dos professores e das escolas técnicas da Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e

¹ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

² Centre National de la Recherche Scientifique.

Desenvolvimento Econômico (SCTDET/SP), em 1993³. Assim, selecionamos como objeto de estudo uma das escolas transferidas, que passaram a compor a rede de escolas técnicas estaduais, vinculada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), alocado na Secretaria de Desenvolvimento do Estado de São Paulo.

Assim, investigamos, especificamente, as mudanças desencadeadas pelas políticas educacionais para o ensino técnico de nível médio no âmbito do estado de São Paulo, no período entre 1990 e 2009, bem como aquelas produzidas pela implementação das políticas nacionais. O período estudado tem como referência a transferência das escolas técnicas estaduais até o atual Plano de Expansão da Educação Profissional, que nos últimos três anos aumentou em 30% o número de vagas neste nível de ensino.

A hipótese que orientou a pesquisa é de que o processo de flexibilização e precarização vivenciado pelos trabalhadores do setor privado, também estão sendo vivenciados pelos trabalhadores do setor público. Entretanto, o desenvolvimento da pesquisa indicou um processo singular e contraditório, como poderá ser observado neste texto.

Apresentaremos, a seguir, os caminhos da pesquisa, os procedimentos selecionados e uma breve apresentação dos professores pesquisados.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A década de 1990 foi um período profícuo em mudanças na educação profissional: em 1996, promulgou-se uma nova lei de diretrizes e bases da educação; em 1997, um decreto federal que regulamentou a LDB; além do fato de quase uma centena de escolas terem sido transferidas, no estado de São Paulo, da Secretaria de Educação para a Secretaria de Ciência e Tecnologia. Neste sentido, indagamos como estas mudanças foram vivenciadas pelos professores pesquisados. Como as trajetórias profissionais nos permitem compreender as mudanças e seus reflexos nas condições de trabalho dos professores?

Para melhor compreender estas questões, organizamos dois instrumentos de pesquisa – questionários e entrevistas – que submetemos aos professores da escola

³ Era governador do estado de São Paulo: Luis Antonio Fleury Filho (PMDB).

pesquisada, com indagações sobre as trajetórias de formação e escolarização, os percursos profissionais, a origem social dos professores e as representações que constroem sobre o trabalho docente. Além destes instrumentos, trabalhamos também com dados censitários produzidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP) do Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

A seleção destes instrumentos de pesquisa não foi arbitrária; assim como a utilização de pesquisa qualitativa e quantitativa. De forma geral, a pesquisa qualitativa permitiu construir dados “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16). Os dados estatísticos e os questionários complementam os estudos qualitativos, pois permitiram a construção de hipóteses e o levantamento de problemas. As entrevistas “semi-estruturadas” com roteiro flexível, permitiu compreender o que os professores pensam sobre as mudanças em curso, as condições e as relações de trabalho, apreendendo a interpretação que fazem do trabalho docente.

QUESTIONÁRIOS

O questionário foi organizado em sete blocos, são eles: origem social; escolaridade; opção pela profissão; carreira no magistério; representações sobre a docência; jornada de trabalho e participação em associações sindicais ou profissionais. Esses questionários tinham como objetivo auxiliar na construção da trajetória profissional desses professores, compreendendo como eles interpretavam as condições de desenvolvimento na carreira em um mercado de trabalho cada vez mais instável e precarizado. A análise destes questionários é apresentada no terceiro capítulo, simultaneamente à análise das entrevistas.

DADOS ESTATÍSTICOS

Além das entrevistas e dos questionários, coletamos dados estatísticos nos ajudaram a compreender a dinâmica do mercado de trabalho para professores de escola técnica em São Paulo, possibilitando a comparação com a situação geral desses

profissionais em âmbito nacional. O estudo dos dados se circunscreveu na análise da composição e da estrutura do emprego no campo do ensino técnico de nível médio. No segundo capítulo apresentamos a análise dos dados sobre a composição etária, de sexo e a formação escolar; os vínculos empregatícios, salários e vinculação sindical dos professores.

ENTREVISTAS

“(...) a partir do momento em que se admitiu que valores e opiniões tinham base coletiva, não eram produtos essencialmente individuais, que as histórias de vida ganharam importância para a sociologia; ao seu primeiro ponto de vista puramente objetivo e exterior seguiu-se outro, o de “compreender” o social não apenas como o que se realiza por meio [da humanidade], mas como o que é vivido e agido [por ela] (DUNFRENNE, 1952), isto é, o estudo do fato social humanizado, encarado na sua matriz que é o indivíduo, criador e criatura do grupo (QUEIROZ, 1983 in LUCENA et al, 2008, p.80)”.

Nesta perspectiva, dentre os dados coletados e aqueles levantados por outros pesquisadores, estão as entrevistas que realizamos com docentes e administradora de escola técnica.

“Não se trata de considerá-lo [indivíduo] isoladamente, nem de compreendê-lo em sua unicidade; o que se quer captar, através de seus comportamentos, é o que se passa no interior das coletividades de que participa. O indivíduo não é mais o ‘único’; ele agora é uma pessoa indeterminada, que nem mesmo é necessário nomear, é somente unidade dentro da coletividade. Todavia, em seu anonimato, contém o indivíduo num microcosmo as configurações que sua coletividade abarca, ao ordenar umas em relação as outras unidades de que se compõe o grupo (QUEIROZ, 1988 in LUCENA et al, 2008, p.50)”.

Por meio dos depoimentos orais constituímos documentos que expressam uma perspectiva dos fatos, no entanto, não separada de um contexto mais amplo e dinâmico. Trabalhamos com a técnica da entrevista semi-estruturada, procurando obter e compreender as relações e posições sociais que formam uma configuração social, compreender os laços que unem, separam ou hierarquizam os professores como grupo social.

“Seja qual for a técnica empregada, seu campo de ação para coligir dados é constituído pelos documentos, que são registros da realidade em determinado momento e em determinado local (...). Eles se apresentam em geral sob três formas: documentos escritos; documentos orais; documentos iconográficos (QUEIROZ, 1993, p. 21)”.

Trabalhamos com cinco entrevistas: três professores, uma professora e uma profissional que é responsável pelo setor de “recursos humanos”. Destas entrevistas, duas haviam sido realizadas no interior do projeto temático: “*Trabalho e formação no campo da cultura: professores, bailarinos e músicos*”⁴. As duas entrevistas selecionadas foram realizadas em 2004, pela professora Aparecida Neri de Souza e as outras três foram realizadas especificamente para esta pesquisa, no ano de 2009. Na seleção dos entrevistados priorizamos professores da área técnica que trabalhavam na escola antes e depois da sua transferência da Secretaria de Educação para a Secretaria de Desenvolvimento e, também, antes e depois da reforma da educação profissional em âmbito nacional na década de 1990. O objetivo era buscar apreender as diferentes trajetórias e concepções sobre o trabalho docente. Também queríamos professores de diferentes áreas técnicas, assim selecionamos professores de eletrônica (entrevista 2004 e 2009); edificações (entrevista 2004); administração (2009), três áreas que acompanham o desenvolvimento do ensino técnico nesta escola.

O projeto inicial era analisar somente as entrevistas realizadas em 2004; entretanto, no decorrer da pesquisa novos fatos surgiram, como o *Plano de carreiras, de empregos públicos e sistema retributivo*⁵ dos trabalhadores do Centro Paula Souza, promulgado, em maio de 2008. Este Plano alterou a realização dos concursos para ingresso de professores, bem como as formas de progressão na carreira destes e outros profissionais do Centro Paula Souza. Assim, era necessário compreender estas novas mudanças e decidimos realizar mais duas entrevistas com professores e outra com a responsável pela área de contratação e carreiras. A partir deste fato novo, primeiramente realizamos uma entrevista com a diretora de serviços⁶ da escola pesquisada, responsável pela contratação e acompanhamento da carreira dos professores na escola.

Como havíamos selecionado duas entrevistas realizadas em 2004, optamos pela realização de duas novas entrevistas com professores de sexo e áreas diferentes. Assim, em 2009, no decorrer do primeiro semestre, realizamos duas novas entrevistas com professores da área técnica: um professor do curso de eletrônica e uma professora do

⁴ Projeto financiado pela FAPESP.

⁵ Lei Complementar no. 1044, de 13 de maio de 2008, publicada no Diário Oficial do Estado em 14 de maio de 2008.

⁶ Cabe ressaltar que a contratação está descentralizada em núcleos de gestão administrativa. Deliberação CEETEPS nº 02, de 30 de janeiro de 2006. Regimento Comum das Escolas Técnicas do CEETEPS. Seção II Artigo 4º.

curso de administração. Procuramos observar as questões iniciais da pesquisa e quais as mudanças que ocorreram no período que as separa das primeiras entrevistas com professores (2004), como as recentes modificações na regulamentação da educação profissional⁷, no país e no estado.

A primeira entrevista, em 2009, com a professora do curso de administração, foi realizada na própria escola, na sala dos professores em um horário vago da professora. A segunda entrevista foi realizada em uma sala de aula disponível no momento da entrevista. Ambas foram orientadas por um roteiro flexível contendo temas que deveriam ser desenvolvidos pelos professores: origem social; trajetória familiar e de escolarização; formação profissional; inserção e desenvolvimento na carreira e condições de trabalho.

Embora o roteiro tivesse questões pré-determinadas sobre os temas sinalizados acima, não se constituiu em uma composição fechada, limitadora do relato. Ao considerarmos a entrevista como constituidora de processo no qual o entrevistado aborda aspectos e situações que abrangem diferentes momentos de sua vida, que vão além daqueles levantados pela questão inicial, foi necessário estarmos atentas para as outras interrogações que surgiram no diálogo e não deixá-las secundarizadas em relação ao estabelecido no roteiro.

A coleta dos dados, a transcrição e análise têm como referência os procedimentos metodológicos de histórias de vida inacabadas (DEMARTINI, 1992). O trabalho com os dados coletados por meio de entrevistas foi realizado de forma que eles revelassem a participação e vivência dos sujeitos em determinadas situações. A análise das entrevistas é apresentada no terceiro capítulo.

Abaixo apresentamos o quadro de professores entrevistados com suas características principais:

⁷ Decreto nº. 5.514 e Lei nº. 11.741, de 16 de julho de 2008.

QUADRO 1. PROFESSORES ENTREVISTADOS

Professores	Alvaro	Carlos	Julio	Marta
Idade	30 anos	56 anos	45 anos	55 anos
Cônjuge	-	divorciado	sim	Sim
Nº Filhos	0	0	0	0
Ensino Fundamental	-	Público	-	Privado e público
Ensino Médio	Escola Técnica Pública	Público	-	Privado
Curso Técnico nível médio	Técnico em Edificações	Técnico em Edificações incompleto	Não	Magistério
Ensino superior	FATEC	Engenharia Elétrica – FEI ⁸	Engenharia Elétrica – Faculdade São Judas Tadeu - SP	Direito – Faculdade de Direito da USP
Pós-graduação	Mestrado em Engenharia Civil – materiais de construção. Instituição Pública	Não	Não	Mestrado em direito Instituição Privada
Licenciatura	Esquema I	Esquema I – FATEC/FAT ⁹ , 2008	Esquema I – CEFET, 1994	Esquema I – Faculdade Campos Salles
Escolaridade dos pais	Superior	Não informou	Fundamental I	Superior
Escolaridade do cônjuge	Não informou	Não informou	Superior	Superior
Ano de início na docência	1992	1986	1989	1984
Tem outro emprego?	SABESP	Engenheiro Elétrico Autônomo	Engenheiro Elétrico Autônomo	Advogada – Vice-presidente da 13ª JARI ¹⁰

⁸ Faculdade de Engenharia Industrial, fundada em 1946. Atual Centro Universitário da FEI.

⁹ Parceria do Centro Paula Souza com a Fundação de Amparo a Tecnologia.

¹⁰ Junta Administrativa de Recursos de Infrações.

Carga Horária	-	20 aulas ¹¹ semanais	33 aulas semanais	35 aulas por semana
Tempo de Trabalho na escola pesquisada	12 anos	18 anos	20 anos	10 anos
Ano de entrada na ETEC	1992	1991	1989	1999
Cargo	Professor e coordenador de Edificações	Professor de Eletrônica	Professor de Eletrônica	Professora de Administração
Posição na carreira¹² do CEETEPS	C	E	-	F
Disciplinas	Não informou	Manutenção de sistemas industriais I e II, etc.	Instalações Elétricas, Máquinas Elétricas, Matérias Elétricas, Desenho Técnico, Eletrônica Industrial de Potência.	Direito empresarial, Planejamento jurídico empresarial, Direito e legislação, Ética e cidadania, Direito Tributário.
Lecionou no curso técnico integrado do CEETEPS	Sim	Sim	Sim	Sim
Iniciou carreira no ensino privado?	Não	Sim 1989	Não	Sim 1984 - Colégio Mauá
Possui outro emprego como professor?	Não	Não	Curso Técnico - CEDEP	Faculdade Mário de Andrade

(*) Nomes fictícios. Entrevistas realizadas pela professora Aparecida Neri de Souza

(**) Nomes fictícios. Entrevistas realizadas pela estudante Liliane Bordignon.

Por que estudar apenas uma escola técnica? O estudo de caso nos permite, a partir da trama social observada, distinguir similitudes e singularidades em relação às análises globalizantes (SEGNINI, 1996, p.14). Para tanto, selecionamos uma escola técnica localizada em um bairro de classe média na cidade de São Paulo, caracterizada por atrair estudantes das classes populares de outros bairros, em sua maioria, da região

¹¹ Cada aula possui 50 minutos.

¹² A carreira do Centro Paula Souza era dividida por letras de A à F, após a aprovação do *Plano de carreiras, de empregos públicos e sistema retributivo*, passou a ser dividida por números de 1 à 7.

periférica da cidade, que se deslocam a procura de educação profissional; assim convivem na escola classes sociais diferenciadas.

Neste sentido, ao analisarmos as configurações sociais estabelecidas no interior da ETEC, pudemos, ao mesmo tempo, evidenciar elementos que nos permitiram compreender as relações e as condições de trabalho dos professores em escola técnica e as singularidades das transformações na educação profissional relacionada às mudanças na organização do trabalho na sociedade capitalista.

“O conceito de configuração serve, portanto, como simples instrumento conceitual que tem em vista afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o indivíduo e a sociedade fossem antagônicos e diferentes (ELIAS, 2005, p.141)”.

Os professores são analisados inseridos em um contexto sócio-histórico, considerando a noção de configuração em Norbert Elias (2005). Apropriando-se dos conceitos deste autor, entendemos o trabalho de professores em escola técnica inserido numa configuração, por compreendê-lo como construção histórica. Os professores, num processo de interdependência com os demais atores que compõe o contexto escolar, conformam um entrelaçado de relações e tensões. Assim, é possível compreender os constrangimentos sociais a que estão submetidos os professores.

As trajetórias profissionais são categorias analíticas que permitem compreender os conflitos, contradições, consentimentos nos percursos dos professores no interior da profissão. Cada professor é analisado inserido em configurações, isto é, num conjunto de relações sociais interdependentes que informam as mudanças na profissão docente. A partir de Elias (2005), entendemos que a análise das trajetórias permite compreender o trabalho de professores, como se construíram e constroem as relações de trabalho, como respondem aos processos de mudanças na educação profissional. A dificuldade analítica foi o estudo de um período curto de tempo, apenas duas décadas, para compreender os processos de mudança. Para defrontar esta dificuldade decidimos pela análise dos depoimentos dos professores investigando como estes vivenciaram as transformações nas relações de trabalho em escola técnica de nível médio. A pesquisa apresenta as representações que os professores construíram sobre o processo de mudança administrativa e educacional.

Para tanto, o trabalho está assim constituído:

Capítulo 1. *A educação profissional no Brasil: um breve histórico*: Análise desenvolvimento da educação profissional no Brasil a partir do estudo das mudanças na legislação que regulamenta esta modalidade de ensino, relacionado ao contexto econômico, político e social nos quais estas transformações se inserem. O panorama sobre a organização deste nível de ensino no decorrer do século XX apresenta elementos que indicam a direção das transformações no trabalho de professores neste nível de ensino nas duas últimas décadas (1990-2000).

Capítulo 2. *Mercado de trabalho: os professores da educação profissional*: análise de dados censitários coletados por meio de pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) e dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), buscando compreender o oferecimento da educação profissional e também a dinâmica do mercado de trabalho no campo da educação profissional.

Capítulo 3. *Relações e condições de trabalho de professores na escola técnica*: análise das mudanças nas relações e condições do trabalho docente em escola técnica de nível médio a partir de questionário e depoimentos de professores que trabalham nesta modalidade de ensino desde a década de 1990. Observamos, a partir da perspectiva dos próprios professores, como vivenciaram as modificações em seu trabalho no decorrer das duas últimas décadas. Como as transformações na educação profissional desencadeadas por sucessivas reformas foram estabelecidas e/ou sofreram resistência de docentes e escolas. Os entrevistados são professores de escola técnica localizada na cidade de São Paulo, vinculada ao Centro Paula Souza.

Por fim, apresentamos as *considerações finais* deste trabalho e as novas questões decorrentes do desenvolvimento da pesquisa, por meio das quais sintetizamos as concepções trazidas no bojo das recentes regulamentações desta modalidade de ensino e do trabalho docente, que parecem estar em consonância com pressupostos da flexibilização do trabalho e do desenvolvimento profissional baseado na produtividade e na competitividade.

CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO: BREVE HISTÓRICO

Neste capítulo apresentaremos um panorama da organização da educação profissional no Brasil e no estado de São Paulo desde o início do século XX até as duas últimas décadas. O objetivo é compreender as mudanças nesta modalidade de ensino junto às transformações sócio-históricas do país. O estudo da legislação que regulamentou a educação profissional, principalmente, nas décadas de 1990 e 2000, relacionada ao contexto social, econômico e político, em que elas se inserem, nos conduziu a elaboração de uma exposição resumida sobre esta modalidade de ensino no período 1900-2009, analisando, em específico, o desenvolvimento do ensino técnico de nível médio. Para tanto, utilizamos como referência os trabalhos de Luís Antônio Cunha (2005) e Silvia Maria Manfredi (2002)¹³.

Como se constituiu o sistema de educação profissional no Brasil? Quais disputas políticas que o conduziram a atual conformação? Neste primeiro capítulo problematizaremos estas questões, procurando compreender o percurso do ensino técnico (nível médio) desde a criação das primeiras escolas de Artes e Ofícios, no início do século XX, até a promulgação da Lei nº. 11.741 de 16 de julho de 2008, que alterou dispositivos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96.

1.1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A construção de um sistema de educação profissional, no Brasil, desde as primeiras instituições de ofícios artesanais e das primeiras tentativas de organização sistemática desta modalidade de ensino, na década de 1930, com as “leis” orgânicas, esteve vinculada as modificações da produção do país e ao disciplinamento da classe

¹³ A pesquisa bibliográfica nos revelou diferentes abordagens produzidas sobre educação profissional no Brasil. Existem diversas pesquisas que analisam as transformações nesta modalidade de ensino, principalmente, sobre a década de 1990, dentre eles estão os seguintes artigos: FERRETTI (1997, 2000, 2004); FERRETTI e REIS Jr. (2000); FRIGOTTO (2000, 2007); FRIGOTTO e CIAVATTA (2005); KUENZER (2007, 2006); KUENZER e ABREU (2007); MORAES e LOPES NETO (2005); RAMOS (2002).

trabalhadora, portanto, ao projeto de Nação de cada período histórico e à divisão social do trabalho.

No Brasil, a educação profissional sistemática se forja nas necessidades da aprendizagem dos ofícios, principalmente daqueles dissociados das atividades dos escravos, em escolas sem integração e, a princípio, com a formação especificamente voltada a ofícios artesanais¹⁴, muitas delas vinculadas a corporações. Segundo MANFREDI (2002, p. 76), no Brasil, a educação profissional organizada pelo Estado inaugura-se com as escolas¹⁵ de Aprendizes e Artífices, criadas no período 1840-1856. Eram escolas de aprendizes destinadas a crianças e jovens pobres, que recebiam instrução primária e o ensino dos ofícios artesanais. Concomitante a estas instituições, custeadas integralmente pelo Estado, foram criados os Liceus de Artes e Ofícios, entre 1858 e 1886, que também ofereciam a educação profissional e eram mantidos por instituições particulares.

Não havia legislação específica para a educação profissional no período (1840-1890). Cabe destacar que estas escolas e liceus eram destinados aos homens órfãos e pobres. Elas atuavam, ideologicamente, como forma de contenção e disciplinamento das classes populares, em uma perspectiva higienista. Apenas em 1881, inaugurou-se, no Rio de Janeiro, o primeiro Liceu de Artes e Ofícios com curso destinado às mulheres.

“Durante o Império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado como as de iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza (MANFREDI, 2002, p.78)”.

A Primeira República (1889-1930) caracteriza-se como um período de organização do Estado, em um contexto de transformação do modelo agrário-exportador de economia, baseado no trabalho escravo, para a aceleração dos processos de industrialização e urbanização no país e estabelecimento do trabalho livre. No final do período, com os Decretos nº. 11.530, de 18 de março de 1915 e o Decreto nº. 16.782 de

¹⁴ Até 1789 as escolas-oficinas, voltadas a aprendizagem de ofícios, estavam ligadas aos jesuítas e as corporações de ofícios. Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, as escolas eram organizadas, principalmente por entidades civis: religiosas ou filantrópicas e iniciativas isoladas do Estado. Ver Manfredi (2002, p.65-76) e Cunha (2000).

¹⁵ Essas instituições também eram denominadas Casas de Aprendizes e Artífices.

13 de janeiro de 1925, conhecidos, respectivamente, como reformas Carlos Maximiliano e Luís Alves/Rocha Vaz, modificou-se a estrutura da educação básica, dentre as alterações está a equiparação dos estabelecimentos de ensino secundário, ou seja, entre a educação profissional e o ensino propedêutico.

Neste período, por meio destas reformas, são alteradas as características do ensino profissional, que deixa de ser estritamente artesanal e manufatureiro, passando, gradativamente, a industrial, levando as instituições a deixarem de ser formalmente reservadas aos órfãos e pobres.

Segundo MANFREDI (2002, p.82) a medida mais efetiva para transformar as escolas de aprendizes em um sistema único, foi tomada em 1909¹⁶, por Nilo Peçanha, como resposta às pressões dos trabalhadores e os desafios de ordem econômica e política. Para autora, as classes dirigentes acreditavam que o ensino profissional serviria como contenção ao movimento operário que se organizava e, ao mesmo tempo, utilizaria o ensino público como instrumento de emancipação econômica, social e política, frente aos EUA e a Europa.

“O regime federativo de República [instituído no Brasil], possibilitou a realização de iniciativas estaduais de organização do ensino profissional (MANFREDI, 2002, p.84)”. Estados em contextos favoráveis a organização da educação profissional que começava a se voltar aos ofícios industriais, como Rio de Janeiro e São Paulo, constituíram suas escolas e sistemas de ensino de forma diferenciada dos demais estados.

São Paulo foi o que mais se destacou nessa modalidade de ensino. Já em 1892, foi aprovada uma lei que determinava a criação de cursos noturnos para jovens trabalhadores. Em 1907, havia 22 desses cursos no estado e dez anos depois, 139; em 1920, mais de 50 mil alunos os frequentavam. Embora não fossem cursos propriamente profissionais, visavam ministrar educação geral, enfatizando sua aplicação prática na produção (CUNHA, 2000a, p.194).

A educação profissional caracterizava-se pelo o oferecimento de cursos básicos, sem exigência de escolarização mínima para o ingresso. Não havia ainda um espaço

¹⁶ Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. Essas escolas formavam todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação que as distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares, por governos estaduais e das próprias instituições mantidas pelo governo federal (MANFREDI citando CUNHA, 2002, p.83).

estabelecido na legislação para a educação profissional como componente do sistema de ensino.

Até 1932 a educação básica estava organizada por meio do Decreto nº 16.782 de 1925, que estruturava o ensino em curso primário e ginásial. O primário tinha como alternativa o curso rural e profissional, ambos com quatro anos de duração; ao primário poderia suceder o curso ginásial, o curso normal, antecedido de dois anos de adaptação e o curso comercial, antecedido de três anos de curso propedêutico. Já o curso rural sucedia, necessariamente, o básico agrícola com dois anos de duração, e ao curso profissional sucedia o complementar, também com dois anos de duração. O acesso ao ensino superior era reservado àqueles que concluíssem o ginásial e realizassem estudos livres e exames (KUENZER, 2000, p.11).

A organização da educação profissional no Brasil, no período da Primeira República (1889-1930), também se caracteriza como política assistencialista e compensatória. A sua organização estava dividida em três orientações: 1) o trabalho como antídoto à preguiça e à vadiagem; 2) como forma de restrição às idéias revolucionárias e a concepção anarco-sindicalista de educação integral; 3) e a uma concepção de formação profissional para o mercado de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista. As concepções emergentes, somadas aquelas do período anterior, configurar-se-iam como matrizes político pedagógicas de referência ao longo de todo século XX (MANFREDI, 2002, p. 94).

A organização da Rede de Ensino Técnico-Profissional emerge, na Primeira República, com a preocupação em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis. “Foi o período do entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico desenvolvido pelos movimentos político-sociais e correntes de idéias, que consistiu em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução nos seus diversos níveis e tipos (NAGLE, 1974)”.

A deposição do governo do Presidente Washington Luís por um movimento armado que se inicia no sul do país é um dos aspectos assumidos pela crise do desenvolvimento, que se acentua no final da década de 1920.

“Na verdade, o que se convencionou chamar de Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920-1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. Foram esses movimentos que, em seu conjunto e pelos objetivos

afins que possuíam, iriam caracterizar a Revolução Brasileira, cuja meta maior tem sido a implantação definitiva do capitalismo no Brasil. Através desses movimentos e, sobretudo, da Revolução de 1930, o que se procurou foi um reajustamento constantes dos setores novos da sociedade com o setor tradicional, do ponto de vista interno, e, destes dois, com o setor internacional, do ponto de vista externo (ROMANELLI, 1991, p.47)”.

MACHADO (2010) aponta que o Estado Novo 1930-1945, apesar de não se caracterizar como o início da preocupação com a formação da força de trabalho no Brasil, em relação especificamente às políticas educacionais, foram as marcas desse período, a centralização e a tentativa de controle da educação por parte do Ministério da Educação e Saúde, em consonância com as características daquele governo, expressas principalmente durante a gestão de Gustavo Capanema, que assumiu o Ministério em 1934, que deram início a sua organização. Houve um progressivo aumento da intervenção do Estado na educação profissional a partir desse período, expresso na criação de órgãos voltados especialmente para esta modalidade de ensino (p.30).

Segundo CUNHA (2000a, p.41), existiam cursos técnicos oferecidos antes de 1942, entretanto, foram as reformas do Estado Novo (Francisco Campos - 1932 e Capanema - 1942), relativas à educação primária e secundária, que redefiniram o sistema educacional brasileiro, que passou a ser constituído pelo ensino primário, com quatro a cinco anos de duração e inaugurando o ensino médio em dois ciclos, o primeiro com quatro anos de duração e o segundo com três anos de duração. Também compunha este sistema o ensino superior, com delimitações de acesso de acordo com o ramo de ensino médio frequentado pelo candidato (MACHADO, 2010, p.81).

O Decreto n.4.073, de 30 de janeiro de 1942, que ficou conhecido como “Lei orgânica do Ensino Industrial”, foi o primeiro de seis decretos instituídos entre 1942 e 1946, voltados para o sistema de educação profissional. Organizou o ensino em dois níveis: ensino primário e médio. Passaram a fazer parte da rede de ensino os cursos básicos de formação profissional, já existentes e criou-se o curso técnico industrial de nível médio.

A organização de um sistema de ensino técnico no Brasil, principalmente do técnico industrial, está também relacionado à organização da cooperação entre países após a deflagração da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), uma vez que não só ocorreram restrições de importação e aumento da exportação e produção interna, bem

como demanda de mão de obra qualificada para a organização e manutenção das indústrias que se instalavam no país.

Segundo CUNHA (2005, p.122-123), a substituição de pessoal de alta qualificação, principalmente técnicos foi um fator adicional durante a Segunda Guerra. O número de técnicos formados no país era reduzido, a formação era pequena e não havia regulamentação da formação e da profissão. A guerra também impediu a continuidade da importação de técnicos qualificados para incorporação de tecnologias, principalmente da Europa. Roberto Mange destacou a necessidade de formá-los no Brasil:

“De elevada relevância é o problema da formação técnica de pessoal dirigente subalterno, encarregados e mestres, bem como de técnicos industriais. Esses auxiliares incumbidos da direção imediata dos serviços na indústria não encontram em nosso meio, salvo raras exceções, escolas ou cursos para a sua formação ou seu aperfeiçoamento técnico, o que justifica a praxe existente de recrutarem, em parte ainda, no estrangeiro. A preparação dos dirigentes subalternos deve, pois, merecer lugar de destaque nas instituições de ensino profissional à indústria (CUNHA citando MANGE, 1942, p.7-8)”.

A instalação da Companhia Siderúrgica Nacional (1941) e a Fábrica Nacional de Motores (1946) são exemplos da implantação de indústrias que importaram as tecnologias de produto, de processo e pessoal qualificado para o trabalho no país.

“Antes da “lei” orgânica do ensino industrial, funcionavam vários cursos técnicos, que, entretanto, não conferiam diplomas reconhecidos pelas autoridades educacionais. A pressão exercida por alunos e egressos, bem como pelos estabelecimentos, para que reconhecessem esses cursos foi um fator que conduziu à organização do ensino técnico industrial (CUNHA, 2005, p.124)”.

Em levantamento da Diretoria do Ensino Industrial, realizada em 1952, constata-se a existência de apenas 14 estabelecimentos de ensino técnico industrial no ano imediatamente posterior ao da “lei” orgânica (1943), sendo 6 escolas federais, 6 estaduais e apenas 2 privadas (CUNHA, 2005, p.125).

Após a “lei” orgânica do ensino industrial, as Escolas de Aprendizes e Artífices, que tinham sido criadas em 1909, foram transformadas em escolas industriais e outras escolas técnicas foram criadas, incluindo privadas. O SENAI, que foi instituído com o objetivo de desenvolver cursos de aprendizagem e de aperfeiçoamento de operários, instalou mais tarde algumas escolas técnicas (CUNHA, 2005, p.125).

“O 1º ciclo do ensino industrial – o curso básico industrial, como foi chamado inicialmente – resultou da promoção ao nível pós-primário dos cursos de formação de artífices ou operários, herdeiros das instituições que abrigavam órfãos e miseráveis para submetê-los a aprendizagem de ofício (CUNHA, 2005, p.143)”.

A “lei” orgânica estabeleceu dois ciclos de formação no técnico industrial. O primeiro ciclo estava localizado após o ensino primário de quatro anos. O segundo ciclo correspondia ao colégio secundário e se dividia em duas ordens de ensino: 1) cursos técnicos: com duração de três ou quatro anos e 2) cursos pedagógicos: um ano após o curso técnico, voltado a formação de docentes e administradores do ensino industrial. Entretanto, CUNHA (2005) citando um estudo de Atsuko Haga *et al* sobre o estado de São Paulo, aponta que os estudantes dos cursos técnicos industriais eram provenientes do curso ginásial secundário e não do industrial, este último concentrava um grupo de nível socio-econômico mais baixo (CUNHA, 2005, p.143).

A escolha do curso técnico industrial impedia o estudante de optar livremente dentre os cursos de nível superior. Havia delimitação, dentre os cursos que poderiam ser escolhido, são eles¹⁷: engenharia, química industrial, arquitetura, matemática, física, química e desenho.

Na década de 1950, frente às disputas e reivindicações dos grupos sociais, foram promulgadas leis que, pouco a pouco, transformaram a organização de um ensino que direcionava a formação profissional do estudante desde o ginásial, garantindo a equivalência do ensino médio industrial ao secundário (clássico ou científico), que eram propedêuticos ao superior. A primeira delas, Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, assegurou a matrícula dos oriundos dos cursos industriais do 1º ciclo do ensino médio nos cursos clássico e científico, do 2º ciclo do ensino médio, embora ainda permanecesse a obrigatoriedade dos “exames complementares” para disciplinas não cursadas no ginásio (CUNHA, 2005, p.156).

“Tão logo as barreiras foram sendo derrubadas, os egressos das escolas técnicas industriais buscaram cursos superiores em maior número e com alvos mais variados. Alguns estudos revelam dados muito interessantes a respeito disso. Uma pesquisa realizada em 1968 estimou em 32,2% a proporção de egressos das escolas técnicas industriais, formados no período 1962-1966, que se haviam matriculado em cursos superiores. Dentre os de algumas especialidades, a proporção era ainda maior: 52% de eletrônica e 41,5% dos de minas e metalurgia estudavam em algum curso superior,

¹⁷ Lei nº. 1.821, de 13 de março de 1953.

relacionado ou não com o que haviam seguido no 2º grau (CUNHA citando COSTA, 1968 – 2005, p.144).

Em 1953, a Lei nº 1.831, de 12 de março, torna possível que os estudantes oriundos do 2º ciclo do ensino médio industrial, agrícola e comercial, se inscrevessem em qualquer curso superior. Para CUNHA (2005), as mudanças na legislação deram início ao processo de secundarização da educação profissional.

“A primeira “lei de equivalência” foi decisiva para a transformação dos cursos básicos industriais, de portadores de um conteúdo quase exclusivamente profissional, para um conteúdo cada vez mais geral, abrindo assim, caminho para a sua própria extinção ao fim da década de 1950. A restrição da equivalência, exigindo “exames de complementação”, induziu a pressão dos estudantes do 1º ciclo dos cursos profissionais para que estes incluíssem todas as disciplinas do ginásio, de modo a dispensá-los de prestar esses exames (CUNHA, 2005, p.158)”.

Segundo CUNHA (2005 p.124), um dos fatores para a organização do sistema de ensino técnico industrial foi a necessidade de institucionalizar o processo de aprendizagem sistemática dos ofícios, o mesmo que levou a criação do SENAI (1942)¹⁸. O autor aponta que o projeto industrialista de desenvolvimento assumido pelo Brasil, no Estado Novo, originou uma demanda de profissionais qualificados, que impulsionou uma organização da formação profissional. Entretanto, as escolas não ofereciam propriamente os ofícios demandados pela indústria, tal como planejado pelo governo, muitas ainda mantinham o ensino dos ofícios artesanais. Quando foi promulgada a “lei” orgânica do ensino industrial, a idéia que se fazia do ensino profissional era de sua destinação “às classes menos favorecidas”, na expressão da Constituição de 1937¹⁹ (CUNHA, 2005, p.143).

“A concepção de Educação Profissional para o trabalho assalariado e para o emprego vai se tornando hegemônica, pois a organização do ensino profissional e os métodos do ensino, antes exclusivamente empíricos e espontâneos das práticas artesanais de aprendizagem, foram adquirindo uma racionalidade técnica, em função do

¹⁸ Decreto-lei 4.048 de 22 de janeiro de 1942. O SENAI é uma instituição cuja criação se deu através de Decreto-lei. A arrecadação das verbas é pública, com exigência de prestação de contas ao Tribunal de Contas da União, entretanto, a administração é feita pela Confederação Nacional das Indústrias, portanto, se caracteriza como instituição privada. Sobre este debate ver CUNHA, 2005, p.45-111. Após a criação do SENAI, foram inaugurados outros sistemas como SENAC, SENAR, SESC, SENAT, entre outros, que atualmente compõe o denominado “Sistema S”.

¹⁹ Artigo nº129.

predomínio da ‘organização científica (capitalista) de trabalho (MANFREDI, 2002, p. 94)’.

“A origem do sistema de ensino técnico tem duas vertentes: a das escolas profissionais para operários e a das escolas de engenharia (CUNHA, 2005, p.125)”. O que lhe imprime uma dualidade, a primeira destinada às classes populares e a segunda as elites.

“A política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado as elites condutoras e um ensino médio destinado as classes menos favorecidas. Outra característica desse período é o papel central do Estado como agente do desenvolvimento econômico. A substituição do modelo agroexportador pelo modelo de industrialização (incentivado pelo processo de substituições das importações na produção de bens de capital) foi realizada mediante pesados investimentos públicos na criação da infra-estrutura necessária ao desenvolvimento do parque industrial brasileiro (MANFREDI, 2002, p. 95)”.

Para CUNHA (2005) o objetivo dos estudantes em adquirir um diploma de técnico era evidente: propiciar um emprego remunerado que apoiasse as tentativas de ingressar no ensino superior e, posteriormente, manter os estudos. Em caso de mal êxito nos vestibulares, uma carreira profissional já estava garantida. O autor, quando analisa dados de uma pesquisa produzida em 1967 sobre o ensino técnico industrial no estado de São Paulo, aponta que somente os egressos do 1º ciclo industrial se dirigiam diretamente ao mercado de trabalho (p.144).

“Embora os cursos técnicos sempre tivessem uma função propedéutica, que ficou mais forte a partir dos anos 50, justamente quando as escolas técnicas expandiram suas matrículas, a política educacional pretendia estimular a adaptação da mão-de-obra de nível médio às demandas do setor produtivo. Numerosos textos foram publicados desde os anos 50 insistiram na necessidade de se aumentar a oferta de profissionais de nível médio. Na indústria, diziam que a média internacional era de três técnicos para cada engenheiro, ao passo que, no Brasil, a relação se invertia. (...) No setor de serviços, como na área de saúde, a carência de profissionais de nível médio seria ainda mais drásticas (...) (CUNHA, 2005, p.145).

A contrapartida é que muitos dos jovens que concluíam os cursos técnicos não encontravam oportunidades de emprego compatível com a sua formação, em termos de remuneração e de prestígio. A razão disso está no controle de segmentos inteiros do mercado de trabalho pelas corporações profissionais de detentores de diplomas de nível superior (CUNHA, 2005, p.145).

Em 1959, foi promulgada a Lei nº. 3.552, de 16 de janeiro, que aumentou a duração dos cursos profissionais de três anos ou mais, para quatro anos ou mais; flexibilizou o currículo e extinguiu os exames para ingresso, necessários apenas quando o número de pleiteantes superasse o número de vagas.

1.2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DA DÉCADA DE 1960

Foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, e as Portarias que a regulamentaram, que impulsionaram as transformações mais significativas do sistema de ensino técnico industrial no período 1940-1970.

Estabeleceu-se a partir delas a possibilidade de criação de cursos pré-técnicos, com disciplinas de caráter geral, embora obrigatórias, reservando três anos para as disciplinas específicas de cada especialidade ensinada. O estágio tornou-se obrigatório para a obtenção de certificação da profissão, mas não para o ingresso no superior²⁰. Criaram-se cursos técnicos pós-secundário com a duração de três anos, sendo um de estágio²¹ e de centros de educação técnica para a formação de professores e administradores²². As escolas tinham autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, fiscalizadas pelo MEC. As escolas técnicas federais passaram a administração de um Conselho de Representantes, cujos integrantes eram indicados em lista triplíce pela comunidade e escolhidos pelo presidente da República.

CUNHA (2005) aponta que a primeira consequência da autonomia das escolas federais foi a progressiva extinção dos cursos básicos. As escolas municipais e estaduais, ao contrário, deram maior importância a estes cursos (p.135). Já em 1965 o MEC endossou a política da gradativa extinção dos ginásios industriais (p.136).

Junto às escolas do sistema de ensino técnico estavam as escolas isoladas, vinculadas as próprias indústrias, universidades, entidades governamentais, entre outras,

²⁰ Portaria DEI 26 BR, de 7 de março de 1962.

²¹ Portaria Ministerial nº. 163, de 4 de julho de 1961.

²² Segundo CUNHA (2005), a Comissão Brasileira-Americana de Ensino Industrial (CBAI) foi a instituição que mais colaborou neste sentido, através de convênios com as escolas técnicas (p.127). A CBAI é constituída em 1946 e já atuava na formação de professores para cursos técnicos industriais, suas atividades se estenderam até 1963, quando foi encerrado o convênio com os Estados Unidos no governo João Goulart (1961-1964).

cuja administração não estava na Diretoria do Ensino Industrial. Segundo CUNHA (2005), a participação das administrações estaduais no controle das escolas técnicas era pequeno, criavam e mantinham de acordo com o modelo federal. Embora as escolas tivessem a liberdade de organização, o registro dos diplomas era realizado pelo MEC a partir do reconhecimento da instituição.

“O estado de São Paulo foi uma exceção. Desde o início da década de 1930 a instalação das escolas ferroviárias em diversas cidades do estado, bem como a criação de escolas profissionais não especializadas, exigiu uma coordenação central. Assim, já antes da “lei” orgânica, a Secretaria de Educação de São Paulo dispunha de uma superintendência de Educação Profissional e Doméstica com a competência de criar, fiscalizar e orientar as escolas industriais (e as técnicas, em particular) da rede estadual (CUNHA, 2005, p. 134)”.

A LDB nº. 4.024/61 modificou o quadro formal da organização do ensino técnico industrial, transferiu do MEC para os Conselhos Estaduais de Educação: 1) a competência de atribuição de cinco disciplinas obrigatórias aos sistemas estaduais de nível médio, e aos Conselhos Estaduais a atribuição das demais disciplinas; 2) a autorização de funcionamento das instituições; 3) o reconhecimento dos estabelecimentos de ensino e sua inspeção. Entretanto, segundo CUNHA (2005, p.137), não foi de fato o que ocorreu, os Conselhos Estaduais foram omissos, transferindo ao registro de diploma realizado pelo MEC, o poder de controle da organização do ensino industrial.

“A LDB nº. 4.024/61 não exerceu nenhuma influência significativa no ensino técnico industrial, a não ser na questão da eliminação da restrição de validade do diploma para o ingresso em cursos superiores não relacionados com o curso técnico do candidato (CUNHA, 2005, p. 137)”.

“A evolução do sistema de ensino técnico industrial, em termos de dependência pedagógica, foi no sentido oposto ao do aparelho educacional como um todo, onde os estados e os estabelecimentos de ensino gozaram de autonomia crescente a partir do fim do Estado Novo (em 1945), intensificada a partir da LDB em 1961. Apesar da legislação descentralizadora do ensino técnico industrial desenvolveu-se sob um marcante processo centralizador (CUNHA, 2005, p.138)”.

Durante o período 1948-1961 ocorreram diversos debates sobre as proposições para a organização da educação no país. Destacam-se a presença dos liberais, liderados por Anísio Teixeira, e as contribuições recebidas dos membros da Comissão Brasileiro-

Americana de Ensino Industrial (CBAI), por meio de Francisco Montojos²³, Toledo Piza e Armando Hildebrand.

E 1961, foram criados os ginásios vocacionais, no estado de São Paulo, uma experiência diferenciada do restante do país, baseada nos cursos vocacionais elaborados por Roberto Mange no SENAI. O objetivo era preencher um espaço vazio na formação dos estudantes egressos dos cursos de aprendizagem profissional, que geralmente saíam destes cursos com 12 a 14 anos e esperavam até quatro anos para ingressarem no mercado de trabalho, devido à idade mínima de 16 anos para o emprego. A partir das determinações da Comissão de Reforma do Ensino Industrial, criada em 1960, os ginásios vocacionais foram criados como primeira etapa do grau médio, deveria abarcar o 1º ciclo do ensino secundário, com objetivo de ministrar educação geral e iniciação experimental/exploratória.

“Essas novidades pedagógicas atraíram para os ginásios vocacionais professores especialmente motivados e qualificados, assim como alunos dotados de alto rendimento educacional e provenientes de famílias de mais alta renda financeira. Daí a alcunha de elitistas, de que foram alvo, assim como a acusação de serem focos de subversão política. Eles acabaram sendo incorporados à rede estadual pela instituição do exame de admissão unificado, em 1967, que facilitava o acesso dos egressos do primário ao ginásio oficial. Para uns, essa constituía uma medida de democratização do ensino público, ao passo que, para outros, tratava-se de uma medida de extinção de uma experiência revolucionária no ensino, que ameaçava a política educacional dos governos autoritários (CUNHA, 2005, p.169)”.

O MEC, no período 1961-1965, através da Diretoria de Ensino Industrial, elaborou e implantou sucessivos projetos de ginásio denominados “modernos”, “orientados para o trabalho” e “polivalentes”, semelhantes aqueles implementados em São Paulo.

A procura das classes médias pelos cursos técnicos industriais se intensificou a partir da década de 1970, quando os empresários do ensino ocuparam, gradativamente, cargos nos governos, ministérios e secretarias, em âmbito federal e estadual. Foram eles os responsáveis pela ampliação do ensino público no país, que levou a uma progressiva deterioração dos ensinos de 1º e 2º graus, afastando aqueles estudantes oriundos das classes médias que podiam pagar escolas mais qualificadas. Exceção a esse processo de

²³ Francisco Montojos ocupou o cargo de Diretor do Ensino Industrial no governo federal durante toda a gestão de Gustavo Capanema (1934-1945) no Ministério da Educação, período da formulação das “leis” orgânicas do ensino industrial na década de 1940.

deterioração eram as escolas técnicas, colégios de aplicação das universidades e colégios militares, que devido aos seus projetos diferenciados dentro do ensino público, que não foram alterados com as reformas do período, passaram a atrair as classes médias que procuravam escolas que dessem condições de prosseguimento dos estudos em nível superior (CUNHA, 2005, p.146-147).

O Plano Trienal da Educação (1963-1965) do governo João Goulart, previa a implantação de uma rede nacional de ginásios modernos que ofereceriam educação para o trabalho. Com o argumento de incapacidade técnica da implementação do projeto pelo MEC, resolveu-se, então, solicitar auxílio da Agência Norte Americana de Desenvolvimento Internacional (USAID)²⁴, que a partir de convênio, compôs a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM).

Depois de dois anos, esta equipe apresentou um plano de construção de 276 ginásios orientados para o trabalho em quatro estados: Rio Grande do Sul, Bahia, Minas Gerais e Espírito Santo e de um ginásio modelo na capital dos dezoito estados e no Distrito Federal.

Em 1968, um novo convênio foi feito entre MEC e USAID para a realização do Plano, para suplementá-lo e supervisionar a sua execução, foi criado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), que se responsabilizaria pelo treinamento e aperfeiçoamento de professores para as disciplinas vocacionais (CUNHA, 2005, p.171-172).

“Em suma, a reforma do ginásio fracassou duplamente. De um lado, o objetivo generoso de propiciar uma oportunidade de convivência de alunos oriundos de classe sociais diferentes não se concretizou pelo fato de que as novas escolas, dotadas de instalações especiais e de professores altamente qualificados, acabaram sendo ocupadas pelos alunos oriundos dos setores de mais alta renda das camadas média. De outro lado, a iniciação para o trabalho e a sondagem de vocações não se adequavam às condições concretas do mercado de trabalho (CUNHA, 2005, p.172)”.

²⁴ Os acordos firmados nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), tinham por objetivo o estabelecimento de convênios para assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA; além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares estadunidenses ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares. O período de maior intensidade dos acordos foi entre junho de 1964 e janeiro de 1968, nos quais estavam contemplados desde a educação primária até o ensino superior.

No Brasil, foi tomando corpo, pouco a pouco, desde os anos 50, a concepção de uma escola secundária não separada das escolas profissionais, no 1º ciclo do ensino médio. A inspiração desta nova escola secundária estava na *high school* estadunidense. Se a concepção se originou da iniciativa de protagonistas brasileiros, a sua implementação foi seguramente induzida, senão facilitada, pelas agências-norte americanas de desenvolvimento e pelos protocolos internacionais que o governo brasileiro assinou sob a égide dos EUA. Neste sentido vale mencionar o Plano Decenal para o Progresso (1961) e a Declaração de Santiago do Chile (1962), que tratavam de promover tanto a extensão da escolaridade obrigatória, quanto à iniciação profissional para os concluintes do ensino primário (CUNHA, 2005, p.171).

No período da ditadura civil-militar no país (1964-1984), o projeto de Nação dos sucessivos governos ocupados por militares estava articulado a um processo de internacionalização da economia, abrindo e estimulando o país aos investimentos internacionais, para os quais o Estado garantiria a infra-estrutura necessária.

Neste contexto, a partir de Pareceres²⁵ do Ministério da Educação, que recomendavam uma transformação no ensino fundamental no Brasil, criou-se um grupo de trabalho, que resultou na elaboração da denominada Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

As principais alterações previstas na LDB nº. 5.692/71 foram: a) extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito séries, correspondendo a faixa etária dos 7 aos 14 anos; b) o ensino primário e o 1º ciclo do ensino médio foram fundidos e transformados no ensino fundamental ou de 1º grau; c) o ensino de 2º grau, correspondendo ao 2º ciclo do ensino médio, continuaria com três ou quatro anos, se houvesse estágio; d) o ensino de 2º grau se transformou, generalizadamente, em profissional.

Em 1972, o Conselho Federal de Educação especificou por meio do Parecer nº 42, o conteúdo profissionalizante do ensino de 1º e 2º graus, evocando uma nova concepção de educação: "*tecnologia versus humanismo*" (CUNHA, 2005, p.190). No entanto, após a conclusão do 2º grau, o estudante não recebia um certificado profissional exclusivo, que lhe habilitasse ao exercício de uma profissão, a

²⁵ Pareceres nº.466/69 e nº.763/69

especialização da formação estava assinalada no mesmo certificado do ensino secundário.

A promulgação da Lei nº. 5.692/71 representou a predominância da idéia de grupos vinculados ao MEC, de que havia uma necessidade de profissionalização estrita dos estudantes conforme as exigências do mercado, que estava relacionado ao prestígio que as escolas técnicas industriais construíram no período.

“Os currículos mínimos do ensino médio foram elaborados pela Universidade do Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG), onde funcionava um dos centros de educação técnica do ensino industrial. Essa instituição foi transformada, a partir de 1971, em laboratório de currículos do Departamento de Ensino Médio (MEC). Dentre as 52 habilitações que corresponderam às especialidades técnicas de nível médio, cujos currículos foram elaborados pela UTRAMIG, 32 eram do setor industrial, o que mostra uma tendência dessa instituição em dar maior ênfase ao setor de sua atividade principal. Essa mesma tendência existiu na reforma do ensino no Estado de São Paulo (21 cursos industriais num total de 39) (CUNHA, 2005, p.183)”.

A característica que se estabeleceu para o ensino médio (2º grau) foi de abandono da perspectiva exclusivamente propedêutica ao nível superior deste nível de ensino. Quando o MEC assumiu esta posição através da legislação, encontrou forte resistência nas camadas médias da sociedade, justamente aquelas que apoiaram a nova organização do Estado assumido pelos militares em 1964. Para enfrentar o embate, o MEC imediatamente criou novas vagas no ensino superior, entretanto, a organização econômica do país fazia crescer a necessidade de mais cursos e vagas neste nível de ensino. “O número de vagas não cresceu como o demandado. Foi o crescimento do setor privado de ensino superior que ‘compensou’ a diferença, embora não oferecesse cursos gratuitos (CUNHA, 2005, p.184)”.

“As camadas médias estão fortemente representadas no contingente universitário, cujos componentes são justamente aqueles que, cada vez mais, dependem da educação de nível superior para ascender socialmente e até mesmo para permanecerem nos níveis já alcançados. Mas a política econômica adotada pelo Estado a partir de 1964 fez-se com o intuito de dificultar a existência de possibilidades não educacionais de ascensão para os indivíduos das camadas médias. Tornou-se cada vez mais difícil não só a existência, como também a abertura de novos estabelecimentos no comércio, na indústria e na prestação de serviços. Assim, a ascensão ficava dependente da ascensão nas burocracias públicas e privadas, para o que um diploma de nível superior tornava-se um requisito cada vez mais necessário, embora não suficiente (CUNHA, 2005, p.184)”.

A pressão das classes médias, por meio de sucessivas manifestações, reivindicando maior número de vagas e estabelecimentos de ensino superior, bem como a garantia de empregos que correspondessem às expectativas da formação, foram respondidas pelo governo militar (1964-1984) com a reforma do ensino superior²⁶ e dos ensinos de 1º e 2º graus²⁷.

A frustração dos estudantes egressos do 2º grau profissional foi uma das características da medida adotada pelo governo. Ao contrário do argumento levantado, o ensino de 2º grau não possuía terminalidade, os estudantes concluíam o curso sem uma habilitação profissional que lhes garantisse alocação no mercado de trabalho. Cada vez mais os concluintes dos cursos de 2º grau procuravam o ensino superior. A profissionalização se restringiu, praticamente, as escolas que já eram profissionalizantes antes da lei. Os cursos eram improvisados em escolas que não possuíam condições estruturais para atender, ao menos, a educação geral, limitando-se, principalmente, a cursos como o normal, secretariado e contabilidade.

Outra medida da implantação da lei foi a cobrança de taxas para a manutenção das escolas. Como não estava garantida a gratuidade da escolarização de 2º grau na Constituição Federal e nas estaduais, algumas instituições passaram a efetuar cobranças.

“A possibilidade da canalização da frustração era dada pela crença na existência de uma demanda de técnicos de nível médio não atendida. No entanto, os próprios administradores educacionais não conheciam o volume de oportunidades ocupacionais disponíveis. Apenas acreditavam que ele fosse o suficiente para canalizar a frustração dos concluintes do ensino médio que não ingressassem nos cursos superiores - e tal crença lhes bastava (CUNHA, 2005, p.188)”.

As soluções apresentadas pelo MEC para a organização do ensino de 2º grau a partir das determinações da Lei nº. 5.692/71, “visava eliminar a duplicação dos meios para fins idênticos ou equivalentes, princípio taylorista já evocado na reforma do ensino superior (CUNHA, 2005, 190)”.

“No âmbito do sistema escolar como um todo, os governos militares foram protagonistas de um projeto de reforma do ensino fundamental e médio mediante a Lei nº.5.692/71. Essa lei instituiu a ‘profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário’, estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos. Pretendeu-se, segundo Cury (1982), fazer a opção pela profissionalização universal de 2º

²⁶ Lei nº. 5.540/68.

²⁷ Lei nº. 5.692/71.

grau, transformando o modelo humanístico/científico num científico/tecnológico (MANFREDI, 2002, p.105, grifos nossos)”.

Estudantes e professores não receberam as transformações sem resistência, embora difusas e não divulgadas, devido à repressão no período, a aceitação não foi passiva.

“Nas eleições legislativas de 1974, a questão do pagamento do ensino de 2º grau e da profissionalização foram temas de debates em alguns estados, o que sugere terem aquelas reações alcançado um nível mais elevado de expressão, passando das manifestações individuais e de turma para o nível político propriamente dito.

As manifestações de desgosto de proprietários e diretores de escolas privadas de 2º grau surgiram imediatamente a promulgação da Lei nº. 5.692, em 1971. As críticas incidiram, predominantemente, sobre o caráter ‘pragmatista’ da profissionalização compulsória do ensino de 2º grau, tendendo a submeter os objetivos ‘formadores’ da educação escolar a finalidades imediatistas do mercado de trabalho. Entretanto, já em 1972 apareciam nos jornais declarações de diretores de escolas privadas chamando atenção pelos aumentos das anuidades. Nos dois anos seguintes, presidentes de associações de classe, como de sindicatos de estabelecimentos particulares de ensino passaram a fazer com frequência crescente, declarações dizendo que a profissionalização no ensino de 2º grau estava levando os colégios privados à falência (CUNHA, 2005, p.197-199)”.

Os setores do ensino técnico privado localizaram a responsabilidade nas ações do Congresso Nacional, ao invés de responsabilizar o MEC. Em 1974, no governo de Ernesto Geisel (1974-1979), as críticas assumem outra proporção.

Diante de uma conjuntura econômica desfavorável, depois de um intenso crescimento denominado “milagre econômico”, o país atravessou período de alta inflação, baixo ritmo de crescimento, intensificação das precárias condições de vida dos trabalhadores das classes populares, que anunciavam a reorganização do modelo econômico do país.

Em 1974, foi emitido um aviso ministerial ao Conselho Federal de Educação (CFE), que criou um grupo de trabalho para reavaliar a Lei nº. 5.692/71. Após os trabalhos, em 1975, foi emitido o Parecer do CFE nº. 76, que reinterpretou a lei, afirmando que houve um equívoco na sua implantação.

A justificativa para a alteração foi que se interpretou a lei de forma que todas as escolas de 2º grau se tornassem profissionalizantes. Afirmou-se no Parecer que é o ensino de 2º grau que deve ser profissionalizante, no sentido da preparação para o trabalho, não da formação profissional. “O Parecer nº.76/75 dizia não pretender eliminar

as 130 habilitações profissionais já aprovadas pelo Parecer nº45/72, mas agrupá-las em algumas famílias de habilitação básica, como saúde, edificações, eletrônica, administração, comércio, entre outras (CUNHA, 2005, p.203)”.

Paralelamente às questões da profissionalização no 2º grau, estava a instalação, no Brasil, de cursos superiores de curta duração. Uma alternativa menos custosa, quando comparada ao ensino universitário.

O governo brasileiro emprestou 8 milhões e 400 mil dólares do Banco Mundial, em 1971, “para o financiamento de projetos do ensino profissional em nível de 2º grau e de engenharia de operação (CUNHA, 2005, p.208)”. Foram esses recursos que custearam cursos de engenharia de operação em alguns estados, como Rio de Janeiro e Minas Gerais.

“Paralelamente às iniciativas do governo federal, o governo paulista criou o Centro de Educação Tecnológica (CEET) para ministrar cursos de formação de técnicos de nível médio e técnicos de nível superior, denominados tecnólogos (CUNHA, 2005, p.209)”.

“Os mecanismos legais e as estruturas formativas, historicamente construídas ao longo das décadas de 40 e 70, foram cristalizando concepções e práticas escolares dualistas: de um lado, a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, na qual os ‘alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que eram cada vez mais amplos, à medida que progrediam nos seus estudos’; e, de outro, a Educação Profissional, na qual ‘o alunos recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe dessem condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de qualificar em outros domínios (MANFREDI citando ALVES, 2002, p.103)”.

As pressões em torno das prerrogativas da Lei nº. 5.692/71 resultaram na elaboração do Parecer Ministerial nº. 860, em 1981, que anunciou a necessidade da reformulação da lei. A partir dele, dois grupos de trabalho foram formados, os relatórios produzidos por eles resultaram em um novo Parecer, nº.177/82, que trouxe anexado uma minuta de anteprojeto de lei. Dentre as sugestões estava a substituição do termo *qualificação* para o trabalho por *preparação*, assumindo uma conotação difusa, que retirava a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau em todos os estabelecimentos.

“O Parecer nº. 785/86 veio a expressar o caráter eufemístico dos termos da nova lei. A preparação para o trabalho poderia ser entendida de modo tão lato, que estaria plenamente atendida por uma escola de 2º grau, especializada na preparação para os exames vestibulares, que oferecesse aos

alunos informações sobre os cursos de nível superior, promovesse visitas às empresas, palestras de professores e profissionais, assim como propiciasse a realização de testes vocacionais (CUNHA, 2005, p.206)”.
|

Esse processo se consolidou com a Lei nº.7.044 de 18 de outubro de 1982, que substituiu, de fato, o termo qualificação por preparação para o trabalho, de forma a facultar o oferecimento da formação profissional de acordo com as possibilidades e critérios dos estabelecimentos de ensino.

Em 1985, a eleição do primeiro governo federal civil após a ditadura militar (1964-1984), no decorrer do processo de redemocratização do país, impulsionou as reformulações da legislação.

Em 1986, concomitante aos debates da redemocratização, as escolas federais foram incentivadas a criarem unidades no interior das capitais onde estavam instaladas.

“Em fevereiro de 1986, o segundo ministro da Educação do governo Sarney, senador Jorge Bornhausen, deflagrou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC, que vinha sendo delineado desde a gestão de seu antecessor, Marco Maciel. Mais do que um programa, ele consistiu na ambiciosa meta de instalar especialmente em cidades do interior do país, duzentas escolas de 1º e 2º grau. Essa meta tão ambiciosa foi estabelecida sem base objetiva alguma que indicasse a necessidade de duas centenas de novas escolas técnicas em cidades do interior. Mas isso não a privara de objetivos políticos eleitorais (CUNHA, 2005, p.149)”.

“Desde a promulgação da Constituição de 1988 (e até mesmo antes), a discussão em torno do ensino médio e da educação profissional ocupou um lugar importante nos conflitos que atravessaram o campo educacional (CUNHA, 2005, p.244)”. Entretanto, as mudanças propostas e discutidas durante a década de 1980 se concretizaram na década seguinte, com significativa perda dos movimentos sociais.

A partir das determinações da Constituição de 1988, que alterou a estrutura da organização educacional no país, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A LDB nº. 9.394/96 dividiu a educação em básica e superior. A básica corresponde à educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Nesta divisão estão incluídas as modalidades Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional. A lei instituiu a separação entre educação profissional e ensino médio. No capítulo que corresponde à educação profissional estão postas apenas as bases gerais

deste nível de ensino, a regulamentação mais específica é feita por meio do Decreto nº. 2.208 de 1997, precursor da reforma nesta modalidade de ensino.

“Na justificativa da reforma da educação profissional, sobressaem dois argumentos principais: as escolas técnicas, especialmente as da rede federal, operam a custos muito elevados, injustificados para os efeitos correspondentes; e seus efeitos são mais propedêuticos do que propriamente profissionais, o que não se justifica numa situação de escassez de recursos para a educação, em especial para o ensino médio (CUNHA, 2005, p.244)”.

CUNHA (2005, p.136-142), quando compara a evolução das matrículas no ensino técnico de nível médio em dois momentos: 1) 1969: 37.869 matrículas e 2) 1995: 252.010 matrículas, indica um aumento em sete vezes nas matrículas e o aumento no número e variedade dos cursos oferecidos. Destaca também o efetivo discente das redes estaduais, com praticamente metade do total (122.312) dos estudantes do país. Sendo que a metade dos estudantes das redes estaduais estava concentrada em São Paulo (52.678).

As mudanças técnico-organizativas introduzidas com a adoção do padrão capitalista de acumulação flexível geraram tensões e contradições com o ‘velho sistema educacional’ e as novas necessidades da educação para o trabalho. Novas demandas e necessidades tensionaram velhas estruturas e fizeram emergir, a partir da segunda metade dos anos 90, os debates para a reestruturação do ensino médio e profissional (MANFREDI, 2002, p.107). Surge, então, a necessidade de criação de uma nova institucionalidade, consoante com o processo de reestruturação produtiva²⁸, de internacionalização da economia brasileira e pressão pela ampliação dos direitos sociais.

²⁸ “Nas últimas décadas, sobretudo no início dos anos 70, o capitalismo viu-se frente a um quadro crítico acentuado. O entendimento dos elementos constitutivos essenciais dessa crise é de grande complexidade, uma vez que nesse período ocorreram mutações intensas, econômicas, sociais, políticas, ideológicas, com fortes repercussões no ideário, na subjetividade e nos valores constitutivos da classe-que-vive-do-trabalho, mudanças de ordens diversas que no seu conjunto, tiveram forte impacto. Essa crise estrutural fez com que, entre outras conseqüências, fosse implementado um amplo processo de reestruturação do capital, com vista a recuperação de seu ciclo produtivo que (...) afetou o mundo do trabalho (Antunes, 1999, p. 37)”.

1.3. A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA DÉCADA DE 1990

A reforma dos ensinos médio e profissional da década de 1990 é parte de um processo histórico de disputas político-ideológicas empreendidas no âmbito da sociedade brasileira. Durante o período, foram apresentados diferentes projetos de reestruturação dos ensinos médio e profissional, representativos de distintos grupos sociais, como os projetos do Ministério da Educação, Ministério do Trabalho, do Fórum em Defesa da Educação Pública e, também, dos Empresários. Todos eles foram objetos de debates e enfrentamentos durante a primeira metade da década de 1990 (MANFREDI, 2002, p.115).

“A Reforma dos ensinos médio e profissional do governo FHC anuncia como objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional e sua adequação as novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade. O que se propõe é modernizar o ensino médio e o ensino profissional no país, de maneira que acompanhe o avanço tecnológico e atendam as demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade (MANFREDI, 2002, p. 128)”.

A concepção de educação presente nas propostas governamentais da década de 1990, de agências nacionais e internacionais²⁹, parte do pressuposto de que há uma nova conformação social, econômica e política que está modificando os meios de produção e organização do trabalho e deve orientar as reformas e/ou inovações educacionais. A política educacional centra-se no objetivo de resolver ou mitigar as disfuncionalidades do sistema educacional e formar grupos necessários ao projeto de modernização indispensável para incluir o Brasil no rol das economias desenvolvidas, consoantes ao novo modo de desenvolvimento capitalista (SOUZA, 1999, p.3).

ANTUNES (2008, p.7) aponta que os serviços públicos, como saúde, energia, educação, telecomunicações, previdência, etc., também vêm sofrendo [desde a década de 1970], como não poderia deixar de ser, um significativo processo de reestruturação, subordinando-se a máxima da mercadorização, que vem afetando fortemente os trabalhadores do setor estatal e público.

²⁹ Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para a e construção e Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional, etc.

Na primeira gestão do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) iniciou-se no Brasil a reforma do Estado ancorada nos pressupostos neoliberais. Na esfera educacional, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 1996, dá nova configuração a educação do país.

A LDB nº 9.394/96 não define as instâncias e competências da educação profissional, se configura como uma *carta de intenções* na expressão de SAVIANI (2004, p.216).

“A cargo de quem estará a educação profissional? Da União, dos estados, dos municípios, das empresas, da iniciativa privada indistintamente? Localiza-se aí o chamado “sistema CNI”, isto é, o SENAI e o SESI? A nível da União o órgão responsável será o Ministério da Educação ou o Ministério do Trabalho? Ou ambos? A lei é omissa em questões desse tipo (SAVIANI, 2004, p.216)”.

Durante a tramitação da LDB nº. 9.394/96 estava sendo discutido o projeto de Lei nº.1.903/96, apresentado pelo Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, à Câmara dos Deputados, que reformulava a educação profissional.

“A aprovação pelo Congresso Nacional do projeto da LDB oriundo do Senado, seguido da sanção presidencial, foi interpretada pelo ministro como dispensadora da nova lei para a educação profissional. Conseqüentemente, o Projeto de Lei nº.1.903/96 foi retirado da Câmara pelo governo. Em seu lugar foi baixado Decreto Federal nº. 2.208 de 17 de abril de 1997, seguido pela portaria ministerial nº.646/97, que radicalizaram a separação entre o ensino médio, chamado “acadêmico” pelos consultores, e o profissional, chamado mais amplamente de educação profissional (...). (CUNHA, 2005, p.253)”.

É por meio do Decreto Federal 2.208 de 1997³⁰, que se regulamenta os artigos da LDB nº. 9.394/96 referentes a educação profissional³¹. Instituem-se três níveis de

³⁰ Artigo 2º: A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidade que contemplem estratégias da educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho e abrangerá três níveis: básica, técnico e tecnológico.

Artigo 4º: O nível básico destina-se a maioria dos trabalhadores, jovens e adultos, independentemente da escolaridade anterior. Trata-se de uma modalidade de formação profissional cujos cursos não estão sujeitos a regulamentação curricular e podem ser ministrados em múltiplos espaços sociais: empresas, sindicatos, escolas, etc., aos que concluírem os cursos de educação profissional será conferido certificado de educação profissional.

Artigo 5º: O nível técnico destina-se aos matriculados ou egressos do ensino médio, terá estrutura organizativa e curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial, ele, no entanto, só será concedido o diploma de técnico aqueles que concluírem o ensino médio.

Art. 10 - Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo

³¹ Artigos nº 39, 40, 41 e 42.

ensino na educação profissional: básico, técnico e tecnológico. A partir de então o nível técnico deixou de ser integrado ao ensino médio e passa a ser concomitante ou sequencial a ele, demarcando desta forma a independência entre a rede de ensino médio e ensino técnico, se desarticulou em ensino propedêutico e ensino técnico, o primeiro direcionado ao ensino superior e o segundo a formação para o mercado de trabalho.

Dentre as principais alterações realizadas pelo Decreto 2.208/97, destacamos:

1. O currículo do ensino técnico é organizado por disciplinas, agrupados por áreas e setores da economia e sob forma de módulos.
2. Os módulos podem ser cursados em instituições diferentes e ter caráter conclusivo para efeito de qualificação profissional, dando direito a certificado de competências.
3. As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instituições, monitores, detentores de experiência profissional, os quais deverão receber formação para o magistério (prévia ou concomitante), mediante cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica (MANFREDI, 2002, p.131).

O decreto possibilitou ao estudante a matrícula no ensino técnico ao mesmo tempo em que cursa o ensino médio (concomitante) ou após sua conclusão (sequencial). Os cursos técnicos passaram ser organizados por disciplinas ou com as disciplinas agrupadas em módulos. Cada módulo cursado confere um certificado de qualificação profissional. Os alunos que concluem o ensino médio e os módulos que compõe uma habilitação, além de estágio supervisionado, quando exigido, recebem o diploma de técnico (MANFREDI, 2002, p.33).

A reforma impulsionada pelo Decreto nº. 2.208/97 estabelece uma separação entre os ensinos médio e profissional, compondo sistemas e redes diferentes e opondo-se à perspectiva de uma especialização profissional enquanto etapa posterior à conclusão de uma escola básica unitária, defendida pelo Fórum de Defesa da Educação Pública, representativo da sociedade civil, como projeto para a educação profissional.

A separação repõe a dualidade estrutural, não reconhecendo a educação básica como fundamental para a formação científico-tecnológica sólida dos trabalhadores, demandada pela nova etapa do desenvolvimento das forças produtivas, contrariando

uma tendência que é mundialmente aceita e defendida por empresários, trabalhadores e governo (KUENZER e FERRETTI, 2002).

Para MANFREDI (2002) a reforma da educação profissional oculta a perspectiva de um estado de redução de custos com educação, uma vez que o estudante do ensino técnico é mais custoso do que o do ensino médio regular. A autora também aponta a possibilidade que a Reforma enseja de construção de parcerias com a iniciativa privada, para a manutenção e a ampliação da rede de educação profissional.

“O fato de a regulamentação da educação profissional formulada a partir da LDB (Lei n. 9.394/96), especialmente com o Decreto n. 2.208/ 97 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e o ensino médio (Brasil, CNE, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b), ter sido contestada pelas forças progressistas da sociedade brasileira e assimilada pelos segmentos conservadores, sempre de forma contraditória, não levaria a esperar que a política de democratização e de melhoria da qualidade da educação profissional se instituisse a partir da implementação dessas regulamentações. Ao contrário, de 1996 a 2003, lutou-se por sua revogação, apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p.1089)”.

FERRETTI (1997) chamou de crise de paradigmas, as modificações enfrentadas pelos setores produtivos e de serviços e pela educação profissional. A reestruturação da produção colocou em questão o trabalhador que atua no posto específico de trabalho para o qual tenha sido preparado por meio da qualificação formal ou para o qual se capacitou na prática, ao enfatizar uma forma de organização do trabalho que tende a apoiar-se menos nos componentes organizados e explícitos (da qualificação) e mais nos seus componentes implícitos e não organizados (HIRATA, 1994, p.128).

O Decreto nº. 2.208/97 expressava outra concepção de educação profissional, consoante com as novas demandas do mercado de trabalho. Além da separação entre o ensino médio e ensino técnico, o currículo e a avaliação passaram a ser estruturados a partir da noção de competências. Substituiu-se a noção de formação profissional por qualificação, concepção expressa nas Diretrizes Curriculares dos Ensinos Técnico e Médio³². Para o coordenador do ensino médio e técnico do Centro Paula Souza, São Paulo,

“a formação baseada nas competências propostas pelas diretrizes curriculares do ensino médio e do ensino técnico, formuladas pelo Conselho Nacional de

³² Parecer CNE/CEB Nº 16/99 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico e Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 – Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Educação, é um desafio pedagógico que demanda a construção de uma proposta que se assente nas competências desenvolvidas no ensino médio e que as contextualize, adequando-as às necessidades da empregabilidade moderna. (ARAÚJO, 2001, p. 211)".

Em 2004, o governo de Luís Inácio Lula da Silva revogou o Decreto 2.208/97, por meio da instauração de um novo Decreto (nº. 5.154 de 23 de julho de 2004) e a partir da sua concretização, novas políticas de educação profissional estão sendo implementadas no país, como o programa Brasil Profissionalizado, em vigor desde 2007 e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)³³. No entanto, mesmo com a nova regulamentação a maior parte das escolas e programas manteve a configuração do decreto anterior, separando o ensino técnico do médio e o compartimentando em módulos semestrais, ancorados na noção de competências e habilidades para o trabalho.

Em artigo publicado em 2005, FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, afirmam que o Decreto nº. 5.154/04 não expressou o anunciado pelo Ministério da Educação no início do governo Lula, ou seja, a reconstrução da educação profissional como política pública e não por meio de decretos, fragmentação do sistema de ensino, como na década de 1940, ou através de programas focais e contingenciais.

"Com efeito, a partir de 28 de julho de 2004, três dias após o Decreto nº. 5.154/2004 ser exarado, foi anunciado o Programa Escola de Fábrica com um modelo restrito à aprendizagem profissional. Além disso, passou-se a enfrentar uma nova e complicada conjuntura: a reestruturação do MEC que colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.1091)".

Os autores avaliam que a opção, no início do governo Lula, pela regulamentação da educação profissional por decreto e não por meio do Conselho Nacional Educação ou por lei que alterasse a LDB nº. 9.394/96, justificou-se, inicialmente, pelas disputas que ocorreriam nessas instâncias junto "as forças conservadoras". A característica transitória do decreto, afirmam, permitiria uma maior mobilização da sociedade civil. No entanto, em um ano de vigência do Decreto n. 5.154/2004, a mobilização esperada não ocorreu. O que se viu, logo a seguir, foi o inverso. De uma política consistente de integração

³³ <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=proep.html>. Consultado em 13 de junho de 2010.

entre educação básica e profissional, apresentada pelo MEC³⁴, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.1091).

“o CNE exarou e o ministro da Educação homologou o Parecer n. 39/2004 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, e a Resolução n. 01/2005, que atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes (Brasil, CNE, 1998 e 1999) às disposições do Decreto n. 5.154/2004, contraditoriamente, nos termos adequados à manutenção das concepções que orientaram a reforma realizada no governo anterior por meio do Decreto n. 2.208/97 (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.1091)”.

O ensino técnico integrado ao médio também foi foco inicial da política de educação profissional do MEC, no governo Lula, o ministro da educação, Cristovam Buarque (janeiro de 2003 a janeiro 2004), chegou a assinar um convênio com os estados do Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo para que fossem desenvolvidos cursos integrados, entretanto, ele não chegou a ser concretizado.

O MEC, por meio do Parecer n.º. 39/2004, caracterizou a educação profissional como *articulada* ao ensino médio, atribuindo ao termo o sentido de concomitante, assim o ensino médio ocorreria paralelamente ao técnico, com matrícula única e não de forma integrada³⁵. O Parecer também mantém as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Parecer CNE n.º. 15/98) e as da Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CNE/CEB n.º16/99), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação.

“A *“articulação”* é a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Não é mais adotada a velha fórmula do “meio a meio” entre as partes de educação geral e de formação especial no Ensino Médio, como havia sido prevista na reforma ditada pela Lei n.º 5.692/71. *‘Todos os cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos’* (§3º do Artigo 36). O preparo *‘para o exercício de profissões técnicas’*, no Ensino Médio, só ocorrerá desde que *“atendida a formação geral do educando”* (§ 2º do Artigo 36) (MEC, CNE, Parecer 39/2004)”.

“As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional de

³⁴ “(...) corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (Brasil, MEC, 2005, p. 2).

³⁵ Discutimos que um currículo integrado tem o trabalho como princípio educativo no sentido de que este permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências e das Artes e da Tecnologia (Ramos, 2005, p. 108). Um currículo assim concebido baseia-se numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.1098).

nível técnico, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais definidas pelo mesmo Conselho para 'a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia' continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto nº 5.154/2004 (MEC, CNE, Parecer 39/2004)".

Para FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS (2005) a manutenção das Diretrizes Curriculares dá continuidade à política do governo anterior marcada pelo individualismo e pelas competências para a empregabilidade, adequadas as perspectivas neoliberais. "Reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de "empregáveis" (p.1095).

"Há, também, um sentido geral conservador nas mudanças pela (des) integração da educação básica e profissional. Acreditávamos que a transitoriedade do Decreto n. 5.154/2004 não seria superada somente no plano jurídico, mas na luta social. Quase que paralelamente ao novo decreto, dissociaram-se, no interior do MEC, as secretarias de ensino médio e de educação profissional e começou-se a discutir a elaboração de uma lei orgânica para a educação profissional, associada a programas focais destinados a jovens e adultos trabalhadores. Em seus fundamentos, argumenta-se que se pretende analisar e interpretar alguns artigos da LDB e também sistematizar e integrar as redes existentes de educação profissional e tecnológica no âmbito de um sistema nacional de educação, configurando-se a educação profissional e tecnológica como um subsistema (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.1106)".

O Decreto nº 5.514/04 foi revogado pela Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008, que alterou dispositivos da LDB nº. 9394/96. A partir dela fica estabelecido a inclusão de mais um nível na educação básica: A Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a alteração do Capítulo III – Da Educação Profissional, que passam a incorporar as definições do Decreto nº. 5.514/04.

A seção IV-A³⁶ da lei estabelece dois níveis de desenvolvimento da educação profissional junto ao ensino médio, são eles: 1) ensino técnico *articulado* ao médio, que pode ser desenvolvido de forma *integrada*, com matrícula e curso único ou *concomitante*, com matrícula e curso separados; 2) Subseqüente ao médio, isto é, após a conclusão do ensino médio. Ambos oferecem certificação profissional, possuem terminalidade.

O Capítulo III Da Educação Profissional, já em seu subtítulo incorpora o termo educação tecnológica, que no decorrer do capítulo não é diferenciada do termo educação profissional, são tratados como sinônimos. Entretanto, quando no §2º é feita a

³⁶ Seção IV-A: Da Educação Profissional de Nível Médio. Artigos nº36ª ao nº.36 D. Da Educação Profissional de Nível Médio.

definição dos cursos de abrangência da educação profissional e tecnológica, reserva ao ensino de graduação e pós-graduação a definição tecnológico:

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;

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

A Lei nº. 11.741/08 bem como o Decreto nº. 5.514/04 formalizam uma das exigências de professores e estudantes, organizados em movimentos sociais, no início do governo Lula, de revogação do Decreto nº. 2.208/97. Entretanto, a nova regulamentação não altera os pressupostos básicos do decreto anterior, mantendo a separação entre educação profissional e ensino médio, compondo duas redes distintas. Reforça a formação profissional a partir da noção de competências e habilidades para o trabalho, se remetendo as Diretrizes da Educação Profissional elaboradas pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

“Em síntese, lamentavelmente, como constatamos anteriormente, essas medidas se constituem, na verdade, em falsos avanços; simulacros que nos distraem enquanto permitem a vitória dos conservadores, os quais, no meio de “uma ou outra alteração”, mantêm tudo como estava antes (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.1099)”.

Um das questões que permeia os estudos sobre a educação profissional é a dualidade do ensino médio, que possui dois tipos de escolas, uma voltada para a formação propedêutica, que correspondia à formação das classes médias, direcionada ao ensino superior e outra à formação para o mercado de trabalho, voltada às classes populares.

No texto *Da dualidade assumida a dualidade negada* (2007), Acácia Kuenzer expõe que as transformações no regime de acumulação vão exigir outro trabalhador, operando uma transformação nas bases materiais de sua existência. Citando Harvey (1992), afirma que

“a condição de existência de um regime de acumulação é a correspondência entre a transformação das condições de produção e de reprodução dos assalariados, de modo a fazer com que os comportamentos de todos os tipos de agentes político-econômicos mantenham o sistema funcionando; ou seja, a correspondência entre as formas de disciplinamento e as necessidades do sistema produtivo, relativas à formação de trabalhadores e dirigentes (KUENZER, 2007, p.174)”.

O desdobramento do ensino médio em propedêutico e profissional, cuja junção ocorreu no período da profissionalização compulsória,

“Para atender às necessidades de um processo produtivo que se caracterizava pela fragmentação, pela estabilidade e pela transparência das tecnologias, predominantemente de base eletromecânica, bastava uma educação profissional especializada, parcial, com foco na ocupação e voltada para o rigoroso cumprimento de procedimentos a serem repetidos por meio de processos pedagógicos que privilegiavam a memorização; não havia, portanto, no trabalho de natureza operacional, necessidade de escolarização ampliada, uma vez que não havia necessidades significativas de trabalho intelectual neste nível (KUENZER, 2007, p.157)”.

O ensino médio possui dupla função: preparar para dar continuidade aos estudos em nível superior, direcionada as classes médias e, ao mesmo tempo, para o trabalho, para as classes populares, o “que lhe confere ambigüidade, uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação (KUENZER, 2000, p.10).

KUENZER (2007) aponta que, no Brasil, a oferta de educação profissional foi se desenvolvendo de forma caótica, a par da escola de formação geral, sem responder a uma política especificamente formulada para a educação profissional (p.1156). “Este desdobramento entre escolas propedêuticas e profissionais, cuja equivalência só foi ocorrer, de modo pleno, em 1961, respondia à racionalidade da divisão social e técnica do trabalho nos termos da organização taylorista/fordista, de natureza rígida (KUENZER, 2007, p.1156)”.

No quadro abaixo estão relacionadas às principais Leis, Decretos e Pareceres referentes a educação profissional no período 1909-2008:

**QUADRO 2. LEGISLAÇÃO FEDERAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL
1909-2008**

ANO	LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
1909	Decreto-lei nº. 7.566.	Institui a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices.
1931	Decreto nº 19.890 de 18 de abril.	Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário.
1932	Decreto nº 21.241 de 14 de abril.	Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.
1942	Decreto-lei nº. 4.073 de 30 de janeiro.	"Lei" orgânica do ensino industrial.
1943	Decreto-lei nº. 6.141 de 28 de fevereiro.	"Lei" orgânica do ensino comercial.
1946	Decreto-lei nº. 9.613 de 20 de agosto.	"Lei" orgânica do ensino agrícola.
1950	Lei Federal nº. 1076 de 31 de março.	Retira as restrições para prosseguimento dos estudos no secundário, conhecida como "leis de equivalência".
1959	Lei nº. 3.552 de 16 de janeiro.	Novo regulamento para as escolas técnicas federais.
1959	Decreto nº. 47.038 de 16 de outubro.	Estabeleceu o regulamento do ensino industrial, delineou a rede federal de escolas técnicas e estabeleceu a competência da Diretoria do Ensino Industrial.
1961	Decreto nº. 50.492 de 25 de abril.	Complementação do regulamento do ensino industrial.
1961	LDB nº. 4.024 de 20 de novembro.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1971	LDB nº. 5.692 de 11 de agosto.	Reorganiza os ensinos de 1º e 2º graus; torna a profissionalização compulsória no 2º grau.
1972	Parecer nº. 45	Institui as habilitações profissionais do ensino de 2º Grau
1975	Parecer CFE nº. 76	Redefine a Lei nº. 5.692, torna a profissionalização compulsória facultativa. Sugere a substituição do termo formação por preparação para o trabalho.
1982	Lei nº. 7.044 de 18 de outubro.	Torna facultativa a profissionalização no 2º grau.
1996	LDB nº. 9.394 de 15 de julho.	Separa o ensino médio do ensino técnico, compondo duas redes distintas.
1997	Decreto Federal nº. 2.208 de 17 de abril.	Regulamenta os artigos referentes a educação profissional da LDB nº. 9.394/96.
2004	Decreto Federal nº. 5.154 de 23 de julho.	Revoga o Decreto nº. 2.208/97 e regulamenta os artigos referentes a educação profissional da LDB nº. 9.394/96.
2008	Lei nº. 11.741 de 16 de julho.	Altera dispositivos referentes a educação profissional da LDB nº. 9.394/96.

**1.4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: O CENTRO DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA "PAULA SOUZA"**

A configuração da educação profissional no estado de São Paulo é peculiar, se comparada aos demais estados brasileiros, e é destaque dentre os sistemas de educação profissional do país pelo número de instituições e matrículas oferecidas. É o estado que possui a maior rede de ensino técnico estadual e o maior número de matrículas nesta modalidade de ensino. O Censo da educação básica de 2008³⁷ aponta um total de 292.714 matrículas na educação profissional no estado, entre público³⁸ e privado, apresentando um aumento de 18,6% em relação às matrículas do ano anterior.

³⁷ Censo disponível em: www.mec.gov.br. Consultado em 13 de junho de 2010.

³⁸ Destacam-se as instituições federais e estaduais, o número de matrículas oferecidas pelos municípios é inferior quando comparada as demais públicas.

Em São Paulo, são oferecidas anualmente, aproximadamente, 109.380³⁹ vagas no ensino profissional. O Centro de Educação Tecnológica Paula Souza é a instituição estadual responsável pelo sistema de ensino técnico de nível médio e superior tecnológico, junto a ele, no oferecimento da educação profissional pública, estão os Institutos Federais (IFETs), as faculdades e universidades, totalizando 220⁴⁰ estabelecimentos. O setor privado é responsável pela maior parte do oferecimento de cursos técnicos no estado, são, aproximadamente, 55%⁴¹ das matrículas.

Quais as transformações na educação profissional do estado de São Paulo desde a organização do Centro de Educação Tecnológica do estado de São Paulo? Como se articulam as políticas públicas que organizam este nível de ensino? Qual a relação com as mudanças no setor produtivo? A partir destas questões procuramos compreender a organização da educação profissional em São Paulo.

O Centro Paula Souza é uma autarquia vinculada a UNESP⁴², possui o total de 49 Faculdades Tecnológicas (FATECS) e 179⁴³ escolas técnicas de nível médio (ETECs), em 141 cidades, sendo 36 delas na capital. Oferece 85 cursos técnicos presenciais e, desde 2009, cursos à distância⁴⁴.

A criação do Centro Paula Souza não esteve ligada a estruturação da educação profissional de nível médio no Brasil. Segundo MOTOYAMA (1995), as preocupações dos pioneiros estavam em inaugurar no país uma instituição formadora de técnicos de nível superior, que pudessem atuar na relação entre engenheiros e operários, constituindo uma nova carreira, do *engenheiro de operação*, que posteriormente foi denominado *tecnólogo*.

O governo de São Paulo criou três sucessivos grupos de estudos, no período 1968-1969, para a construção de um projeto de educação técnica de nível superior para o estado. O governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967-1971), afirma em

³⁹ Censo Escolar da Educação Básica 2008. Disponível em: www.inep.gov.br. Link: Censo. Consultado em 3 de julho de 2010.

⁴⁰ Censo Escolar da Educação Básica 2008. Disponível em: www.inep.gov.br. Link: Censo. Consultado em 3 de julho de 2010.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Universidade Paulista Júlio de Mesquita, criada por Decreto Lei, em 1976.

⁴³ www.centropaulasouza.sp.gov.br. Consultado em 3 de julho de 2010.

⁴⁴ Programa de educação técnica de nível médio, de qualificação e formação profissional. Ver: www.telecurso-tec.blogspot.com e www.telecursotec.org.br. Consultados em 3 de julho de 2010.

entrevista a Motoyama (1995, p.88), que “o objetivo era criar uma grande escola de tecnologia no Brasil”, que inaugurasse outro modelo de educação profissional.

A intenção, segundo idealizadores e primeiros administradores, era atender duas demandas: a) dos municípios, que pleiteavam a construção de faculdades e b) do crescente setor industrial, que demandava ao estado formação de mão-de-obra qualificada para as operações mais específicas, que exigiam formação mais ampla, mas não necessariamente de nível superior nos moldes tradicionais.

Concomitante ao debate sobre a criação do ensino tecnológico estava a busca da definição do “técnico” dentro do quadro produtivo, tal como nos aponta CUNHA (1977). O autor apresenta a discussão entre os senadores sobre qual a definição do técnico industrial, qual seria a sua função e como estaria identificado: segundo a escolaridade ou segundo a experiência em serviço. (Ver CUNHA, 1977, pg. 23-33)

O governo de Abreu Sodré se colocava contra o que nomeavam de *bacharelismo*: uma excessiva formação universitária, sem articulação com as necessidades imediatas do setor produtivo, que acabava se posicionando na contramão da formação de quadros para a indústria em expansão. A partir deste argumento, o governo justificou ser inviável a ampliação do ensino superior tal como estava organizado. A contrapartida apresentada por meio de reformas foi a criação de instituições semelhantes aos *College of Advanced Technology* ou *Junior College*, dos Estados Unidos e o *Institute Supérieur de Technologie*, francês, que ofereciam formação profissional após a conclusão do nível médio.

O projeto do Centro Paula Souza está ligado ao Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA)⁴⁵ e a Escola Politécnica⁴⁶, pelos docentes e administradores destas instituições, que atuaram na discussão e estruturação do Centro. Octanny Silveira da Mota, primeiro superintendente do Centro, afirma em entrevista, que aceitou o desafio da superintendência uma vez que o objetivo era criar uma instituição “tanto quanto possível, ao estilo do ITA” (MOTOYAMA, 1995, p. 99.).

Paulo Tolle, membro do Conselho Estadual de Educação no período, coloca que o primeiro grupo de trabalho do ensino tecnológico foi criado em janeiro de 1968⁴⁷,

⁴⁵ Decreto no 27.695, de 16 de janeiro de 1950, definido pela Lei nº 2.165, de 05 de janeiro de 1954.

⁴⁶ Criada em 1882. Atual Escola Politécnica da USP.

⁴⁷ Resolução nº. 2001, de 15 de janeiro de 1968.

responsável, dentre outras atribuições, por “estudar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia, com duração de dois a três anos” (MOTOYAMA, 2005, p.101). Este grupo produziu um extenso relatório com as propostas elaboradas, que originaram um segundo grupo ainda em 1968⁴⁸, que criou apenas uma Faculdade Tecnológica em Bauru.

Em 1969, o governo do estado organizou uma comissão especial para a educação profissional, que encaminhou à Assembléia Legislativa o projeto de lei que resultou na criação do Centro de Educação Tecnológica do Estado de São Paulo (CEET)⁴⁹. MACHADO (2002) aponta que, para os fundadores do Centro, a criação de uma instituição formadora de profissionais em nível superior de curta duração atendia a dois propósitos fundamentais: oferecer ensino superior a jovens que não teriam condições materiais de cursar as universidades/faculdades públicas e responder a demanda de formação de mão-de-obra para a indústria, “intenção em sintonia com a política educacional de o governo militar” (p.53).

Foi também na gestão do governador Abreu Sodré (1967-1971), que se criou, na Secretaria de Educação, a Coordenadoria do Ensino Técnico, para organizar a educação profissional de 2º grau, dando nova dinâmica a estruturação da formação profissional em nível médio. O Centro não atuou na formação técnica de nível médio até 1980. Durante este período oferecia formação profissional em convênio com outras instituições, ou através de cursos tecnológicos pós 2º grau.

Em 1971, foi anexada ao CEET a Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, originando um impasse: como um Centro poderia oferecer formação em nível superior? Para solucionar a questão o CEET reuniu⁵⁰, em 1973, os cursos técnicos pós 2º grau que oferecia e transformou na Faculdade de Tecnologia de São Paulo, tornando-se a entidade mantenedora das faculdades. Com a anexação o CEET passou a se chamar Centro de Educação Técnica e Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)⁵¹.

⁴⁸ Grupo de Trabalho para a Promoção do Ensino Tecnológico, por meio do Decreto nº 49327, de 21 de fevereiro de 1968.

⁴⁹ Decreto Lei de 6 de outubro de 1969.

⁵⁰ Parecer CEE n.681 de 1972 e Decreto nº. 1.418, de 10 de abril de 1973 (MONTTOYAMA, palestra Nelson Vianna, p.202)

⁵¹ São Paulo (estado), Decreto n.º 1.418 de 10 de abril de 1973. Dá denominação ao Centro Estadual de Educação Tecnológica e altera a constituição de seus cursos. Palácio dos Bandeirantes, São Paulo, 10 abril 1973.

O Centro Paula Souza, três anos após a incorporação das faculdades, foi vinculado a UNESP, em 1976. A superintendência do Centro, anteriormente designada pelo governador através de lista tríplice feita pela comunidade, passa a ser indicada pelo reitor da UNESP, e a regulação do Centro passa às decisões do conselho universitário.

MACHADO (2002) aponta que a vinculação à UNESP estreitou a ligação do Centro com a comunidade acadêmica, muitos de seus membros estavam vinculados a ela, distanciando-se ainda mais do ensino técnico de nível médio. A autora também aponta que a vinculação não se deu sem resistência de administradores e docentes.

O Centro Paula Souza foi se consolidando, ao longo dos anos, como sistema de ensino técnico, principalmente, para a formação de profissionais em nível médio e superior. Oferecendo duas modalidades de cursos profissionais: a) nível médio e tecnológico, em instituições próprias; e b) nível básico, sem exigência de formação anterior e processo seletivo, sob demanda do mercado de trabalho, em convênio com empresas ou outras instituições públicas. A segunda sempre secundarizada em relação à primeira, geralmente oferecida por meio de convênios com empresas.

Em 1980, o governo Paulo Maluf (1979-1982), transferiu da Secretaria da Educação para o Centro Paula Souza, seis escolas técnicas chamadas conveniadas⁵², criadas na década de 1960, pela parceria entre governo federal, estadual e municipal, que tinham prazo de funcionamento já estabelecido na criação. Após a transferência dessas escolas, outras seis, vinculadas a Secretaria de Educação, foram entregues à administração do Centro, totalizando 12 escolas técnicas de nível médio.

“O decreto governamental justificava essa transferência argumentando que o Centro Paula Souza era a instituição melhor preparada, do ponto de vista administrativo e pedagógico, para acolher as escolas técnicas: como já estavam sob a administração da instituição as antigas escolas conveniadas, o governo considerava que todas as escolas técnicas do estado de São Paulo deveriam ser transferidas (MACHADO, 2002, p.57)”.

No estado de São Paulo as escolas técnicas secundárias antes da vinculação ao Centro Paula Souza, eram unidades autônomas ligadas a Secretaria da Educação, possuíam relativa autonomia financeira e didática para a criação e organização de cursos técnicos.

⁵² Escolas criadas em convênio entre os governos municipal, estadual, federal (MEC com o financiamento do BID) e iniciativa privada.

Quando se iniciou o processo de transferência das escolas técnicas para o Centro Paula Souza, os debates foram controversos, para alguns setores a incorporação significava perda do status e a diminuição de recursos. E para as escolas, a perda da autonomia financeira e didática. As escolas, depois de vinculadas ao Centro, passaram por importantes transformações estruturais.

O Centro Paula Souza criou mais duas unidades entre 1988 e 1989, totalizando 14 escolas técnicas de nível médio no período 1989-1994. O governo do estado de São Paulo discutia no período transferir o conjunto das escolas técnicas estaduais para o Centro, tornando-o responsável pela educação profissional em São Paulo.

“Mas com a mudança do governo do Estado e a entrada de Franco Montoro, em 1983, as discussões sobre a transferência de todas as outras escolas técnicas da Secretaria da educação foram suspensas. Para gerenciar os colégios técnicos estaduais, o governo criou uma coordenadoria na própria SEE, a Divisão das Escolas Técnicas (DISAETE), e assim, durante seis anos, eram de responsabilidade do Centro Paula Souza apenas quatorze escolas técnicas de nível médio, além das FATECs (MACHADO, 2002, p.59)”.

Em 1994, o governo Fleury Filho, retomou o debate da organização das escolas técnicas. Transferiu por meio de decreto⁵³ o conjunto de escolas profissionais de nível médio administradas pela Secretaria de Educação, através da Diretoria de Ensino Técnico (DISAETE), para o Centro de Paula Souza, que recebeu as 82 escolas agrícolas, industriais e comerciais, juntamente com os profissionais que ali atuavam e a estrutura física das escolas.

Para José Ruy Ribeiro, diretor superintendente da instituição em 1982, foi um processo muito complicado, uma vez que o Centro teria sido, naquela ocasião, bastante sacrificado, já que junto com as escolas e seus muitos problemas - sem equipamentos e com um corpo docente despreparado - não vieram recursos financeiros suficientes para reformar o ensino técnico. (MACHADO, 2002, p. 58).

Os professores, vinculados à Secretaria de Educação, foram inicialmente transferidos para outra escola estadual próxima à escola técnica em que trabalhavam, seu vínculo com estas escolas técnicas passou a ser de empréstimo para o Centro Paula Souza até a realização de um concurso próprio para contratação de docentes. Em 1994, foi realizado o primeiro concurso para ingresso nas escolas técnicas, cuja contratação se

⁵³ Decretos Estaduais 37.735 de 1993 e 38.734 de 1994.

deu pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e não mais pelo Estatuto do Magistério⁵⁴, como eram os contratos dos professores vinculados a Secretaria de Educação.

A partir de 1994, os concursos realizados pelo Centro Paula Souza contratou profissionais pela CLT por tempo indeterminado, variável de acordo com o número de aulas necessárias. Uma notável consequência desta mudança foi que o professor deixou de ter uma jornada de trabalho fixa, seu vínculo passou a variar de acordo com o número de aulas disponíveis. Uma vez que não haja mais aulas, o professor é automaticamente desligado de seu cargo.

As mudanças ocorridas no Centro Paula Souza devido à transferência das escolas técnicas da Secretaria de Educação para o Centro Paula Souza se deram no mesmo decênio do início das reformas na educação profissional, em um contexto de profundas transformações de princípio neoliberal na organização do Estado brasileiro.

No final da década de 1990, o processo de Reforma da Educação Profissional no Brasil cuja base é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394 de 1996 e o Decreto Federal nº. 2.208 de 1997, instituídos durante a primeira gestão do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), transformaram novamente a organização do ensino técnico no país.

Em 1997, após a promulgação do Decreto 2.208/97, a primeira medida tomada pelo Centro foi a suspensão imediata das matrículas para o ensino médio integrado. Em seguida, deu início ao trabalho de reformulação dos currículos, ainda em 1997, antes mesmo de serem lançados os Referenciais Curriculares Nacionais para o ensino de nível técnico, o que só veio a ocorrer em 2000 (ALMEIDA, 2003, p. 170).

A partir da implementação da LDB nº 9.394 de 1996 e o Decreto nº 2.208 de 1997 o Centro Paula Souza passou por um processo de adequação do seu sistema, a nova legislação desencadeou uma reforma nesta modalidade de ensino. Em 1997, logo após a promulgação do decreto, as matrículas no curso integrado foram suspensas no Centro Paula Souza. Extintos os cursos integrados, nível médio e técnico, que tinham duração de quatro anos, o curso técnico passou a ter duração de um ano e meio, e o processo seletivo para ingresso foi desvinculado do ensino médio. Os estudantes agora

⁵⁴ Lei complementar nº 444 de 27 de dezembro de 1985

podem ingressar no ensino técnico a partir do segundo ano do ensino médio, entretanto, o certificado de conclusão do técnico só pode ser emitido com comprovação da conclusão do nível médio. Os egressos do ensino médio também podem cursar o nível técnico, uma vez que se comprove o término.

A escola técnica selecionada para a pesquisa foi uma das 87 transferidas em 1993 para o Centro Paula Souza e os professores entrevistados vivenciaram esta transferência e, posteriormente, a reforma da educação profissional da década de 1990.

Segundo MENDES (2005), com a reforma da educação profissional o número de vagas oferecidas pelo Centro passou de 25 mil para 44 mil, duplicando o atendimento. Para o secretário do ensino médio e técnico do Centro Paula Souza, no período da reforma, a divisão entre instituições dedicadas ao ensino geral e instituições dedicadas à educação profissional foi o instrumento que viabilizou o objetivo de expandir o número de vagas para esta última, sem uma necessária ampliação da infra-estrutura (ALMEIDA, 2003, p.114).

No decreto de criação do Centro Paula Souza ficou estabelecido que os recursos fossem oriundos de subvenção anual do governo do estado sob a forma de dotação orçamentária e créditos adicionais, além de contribuições, financiamentos e doações da União, Estados e Municípios, entidades públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras⁵⁵. O orçamento do Centro é anualmente estabelecido pela Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) do estado de São Paulo, atualmente recebe 1% do total de 9,57% da cota-parte do ICMS das Universidades Estaduais Paulistas. Em artigo publicado no Diário Oficial do estado de São Paulo, em março de 2010, estima-se que o orçamento do Centro ultrapassou 1 bilhão de reais no último ano.

Até 1996 permaneceram duas grandes vertentes de ensino médio, ofertadas inclusive nas mesmas escolas: o ensino acadêmico ou propedêutico à universidade, com duração de três anos, e o técnico ou profissionalizante, concomitante ao médio, que se estendia por um ano a mais, incluindo período de estágio prático em empresas, que igualmente permitia o acesso aos estudos em nível de terceiro grau (ALMEIDA, 2003, p.111).

⁵⁵ São Paulo (estado), Decreto-lei de 6 de outubro de 1969. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas. Palácio dos Bandeirantes, São Paulo, 06 out. 1969.

A Reforma estabeleceu uma separação entre os ensinos médio e profissional, compondo sistemas e redes diferentes. Como justificativa da reforma de 1997 também está o argumento do “desvio de função” da educação profissional,

“Com relação à divisão entre ensino médio e formação profissional estabelecida, a mesma é justificada tanto pelos altos custos das escolas técnicas quanto pelo seu desvio de função: seus egressos, em vez de se dirigirem para o mercado de trabalho imediatamente, ingressam em cursos de nível superior. Além disso, com a separação, o curso técnico teria sua duração reduzida, sendo possível dobrar o número de alunos atendidos utilizando-se a mesma infra-estrutura (ALMEIDA, 2003, p.127)”.

Em 2004, o governo de Luís Inácio Lula da Silva, revogou o Decreto 2.208/97, por meio da instauração do Decreto nº. 5.154 de 2004, a partir da sua concretização, as políticas de educação profissional nos estados estão sendo implementadas variando de acordo com as políticas específicas dos governos estaduais. O novo decreto mantém uma flexibilidade na oferta desta modalidade de educação, ou seja, permite que cada instituição organize a educação profissional e tecnológica como desejar. O estado de São Paulo, por exemplo, não mudou em nada a sua organização após a edição do Decreto (LIMA, 2008, p.137-8) ⁵⁶.

Em 2008, a Lei 11.741 revogou o Decreto nº. 5.514/04. A lei incorporou as determinações do decreto, mantendo a separação do ensino médio e técnico em redes diferentes, embora com a possibilidade de articulação entre os níveis de ensino.

Em São Paulo, a organização do ensino técnico não foi alterada. O Plano de Expansão do ensino técnico (nível médio) iniciado em 2007 não criou cursos integrados ao médio. No Centro Paula Souza dos 186 cursos que oferecidos no primeiro semestre de 2010, apenas 3 são integrados ao médio e 2 integrados a Educação de Jovens e Adultos, o restante se divide em concomitante, subsequencial, semipresencial ou à distância.

No último semestre de 2009 foram criadas 17 escolas técnicas, além de unidades descentralizadas⁵⁷, um aumento de 10% no número de estabelecimentos⁵⁸. A ampliação de escolas e vagas é parte do Plano de Expansão da Educação Profissional, que prevê o

⁵⁶ Ver “Políticas públicas para a educação profissional” documento produzido pelo MEC e publicado em abril de 2004 que estabelece os princípios e pressupostos da educação profissional e tecnológica.

⁵⁷ Oferecimento de cursos profissionais em salas ociosas das escolas estaduais ou em convênio com os municípios

⁵⁸ O Plano de Expansão também aumentou a quantidade funcionários administrativos em 2009, foram contratadas 1.753 pessoas.

aumento de FATECs e ETECs, totalizando 52 FATECS e 177 mil vagas para nível médio⁵⁹ no final de 2010. O Centro Paula Souza também oferece cursos em parcerias com empresas e com o setor público, como o curso de Administração de Pequenas Empresas⁶⁰, em convênio com a Secretaria de Educação e a Fundação Roberto Marinho, o Telecurso-TEC, são cursos técnicos em três modalidades: presencial, aberta e a distância.

As alterações na organização do ensino nos permitem inferir que nos encontramos diante de uma nova organização do trabalho escolar, na qual a legislação educacional em vigor é resultado de reformas implantadas nos últimos anos. Essa nova organização reflete um modelo de regulação educativa, produto das articulações entre as demandas globais e as respostas locais (OLIVEIRA, 2007, p.356).

⁵⁹ Revista Centro Paula Souza. Setembro 2007. Disponível em: www.ceeteps.sp.gov.br. Link: revista. Consultado em 13 de junho de 2010. Consultado em 13 de junho de 2010.

⁶⁰ Resolução SE – 92 de 19 de dezembro de 2007, Artigo 5º.

CAPÍTULO 2. MERCADO DE TRABALHO: OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo tem como objetivo a apresentação de um quadro das matrículas e do mercado de trabalho dos professores do ensino técnico (nível médio) no Brasil e no estado de São Paulo, a partir de dados estatísticos coletados no decorrer dos últimos dez anos, isto é de 1999 a 2009. São dados sistematizados por meio do Censo Especial da Educação Profissional (1999) e Censos Escolares (2001 a 2009⁶¹), pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao MEC, e também, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)⁶², desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

Os dados são interrogados quanto ao número e distribuição de matrículas no ensino técnico (nível médio) e sobre as condições de trabalho dos professores deste nível de ensino. Como se dividem as matrículas no ensino técnico (nível médio)? Quantos são os professores da educação profissional? Quais as condições de emprego? Quais as características da formação destes profissionais? De que forma as estatísticas refletem as reformas educacionais?

Para compreendermos o mercado de trabalho para professores da educação profissional no Brasil, consideramos necessária a análise crítica dos dados produzidos por pesquisas vinculadas a instituições estatais⁶³, sua abrangência e suas limitações. As estatísticas nos ajudam a compreender os professores em seu conjunto, apontam movimentos gerais da modificação de suas condições de trabalho, no entanto, podem não apresentar a complexidade da realidade ou mesmo apresentar resultados limitados.

⁶¹ Desde 2007, o Censo Escolar é realizado por meio da inserção de dados na base virtual Educacenso. Através da internet as escolas disponibilizam os dados referentes a estudantes, professores, estabelecimentos e outras características da escola. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Consultado em 13 de junho de 2010.

⁶² A PNAD foi implantada em 1967 e, progressivamente, tornou-se anual. Investiga temas como habitação, rendimento e trabalho associado a aspectos demográficos e educacionais, anualmente a pesquisa é ajustada para a obtenção de diferentes dados. A pesquisa é realizada por amostra de domicílios representativos da região, em 2004 alcançou a totalidade dos estados brasileiros. Em 2007 a PNAD consultou 399.964 pessoas e 147.851 unidades domiciliares distribuídas por todas as Unidades da Federação (Sínteses dos indicadores PNAD -2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Consultado em 13 de junho de 2010.).

⁶³ O INEP é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação, criada pelo Decreto-Lei nº 580 de 13 de janeiro de 1937. O IBGE é uma fundação vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, criada por meio do Decreto-lei nº 161, de 13 de fevereiro de 1967.

A metodologia dos Censos Escolares, Censos do Professor, foi alterada no decorrer dos anos da sua realização, tal como a quantidade de informações disponíveis. No Censo de 2001, por exemplo, não necessariamente aparecem as mesmas informações nos anos subsequentes. Modificações foram igualmente realizadas para adequação às mudanças na legislação.

Os dados sobre educação profissional são apresentados nos Censos Escolares desde a década de 1940, variando de acordo com a metodologia do censo. Em alguns períodos, como nas décadas de 1980 e 1990, não existem dados sistematizados disponíveis para consulta. Em 1999, foi realizado um Censo Especial da Educação Profissional, que reuniu dados de matrículas, professores, estabelecimentos e concluintes, separados pelas modalidades: básico, técnico (nível médio) e tecnológico (nível superior), tal como estabelecido pela legislação vigente⁶⁴, que regulamentou a educação profissional até 2004.

No ano seguinte ao Censo da Educação Profissional, os dados deste nível de ensino novamente não aparecem no Censo Escolar, passam a ser incluídos a partir de 2001 e desde então complementados anualmente⁶⁵.

No Brasil, em 2009, as matrículas na educação profissional correspondiam a 1,6% (861.114)⁶⁶ do total da educação básica. No mesmo ano, os professores da educação profissional correspondiam a 2,97% (58.898) do total da educação básica.

Os dados levantados pelo INEP - Censos Escolares, entre 2007 e 2009, demonstram que na educação básica ocorreu uma diminuição do número de matrículas no país, aproximadamente 1%, ao passo que na educação profissional as matrículas aumentaram em, aproximadamente, 20%. No mesmo período, no ensino médio também ocorreu diminuição de matrículas.

Desde 2007 o INEP apresenta um censo específico para os professores da educação básica, separado do Censo Escolar. Entre os anos de 2006 e 2007, quando consideramos o total de professores apresentado no Censo Escolar e no Censo do Professor, observamos a diminuição no número de docentes da educação básica e da educação profissional. Outra queda relevante no número de professores foi entre 1999 e

⁶⁴ Decreto Federal nº 2.208/97.

⁶⁵ O INEP incluiu no questionário do Censo Escolar, a partir de 2001, um bloco com questões sobre a educação profissional. (INEP/MEC, 2006, p.1).

⁶⁶ INEP/MEC- Censo Escolar 2009.

2001, entre o Censo da Educação Profissional e o Censo Escolar. Qual a justificativa para a diferença? É possível uma diminuição desta proporção (35,49%) em um ano?

O inverso ocorre no período 2006-2007, o aumento no número de matrículas na educação profissional é expressivo se comparado ao número total de matrículas na educação básica e do ensino médio. Qual a justificativa do crescimento da educação profissional? Os programas de expansão neste nível de ensino em âmbito federal e, também, nos estados, relevam esta diferença?

A realização de uma série histórica dos dados do INEP no período 1999-2009, em específico os anos de 2007 a 2009, colaboraram na compreensão das mudanças nas políticas de educação profissional e no emprego e carreira dos professores deste nível de ensino. As lacunas e limitações da comparação entre os dados também são fontes de questionamentos e estão considerados na análise, assim como a sua abrangência.

O capítulo está dividido em duas partes: análise dos dados de matrículas na educação profissional e análise dos dados sobre os professores do ensino técnico (nível médio). Como estão distribuídas as matrículas na educação profissional no Brasil? Qual a principal modalidade de educação profissional? Quais áreas profissionais possuem o maior número de matrículas? Quantos são os professores da educação profissional? Qual a formação destes profissionais?

2.1. DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS NO ENSINO TÉCNICO (NÍVEL MÉDIO) NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO

Em 2009, no Brasil, a educação profissional possuía o total de 861.114 matrículas no ensino técnico (nível médio). Eram 857.195⁶⁷ estudantes atendidos, sendo 52,24% mulheres e 47,29% homens⁶⁸.

A educação profissional é predominantemente urbana e vincula-se a saúde e a indústria. Em 2009, apenas 3,71% das matrículas⁶⁹ estavam localizadas na zona rural. O ensino técnico (nível médio) está voltado, principalmente, para o ensino de profissões relacionadas às atividades industriais e ao setor de serviços.

Em 2009, as matrículas na rede pública de ensino técnico (nível médio) estavam divididas na seguinte proporção: o governo federal possuía 10,06% (86.634) do total de

⁶⁷ INEP/MEC – Censo Escolar 2009, número de egressos.

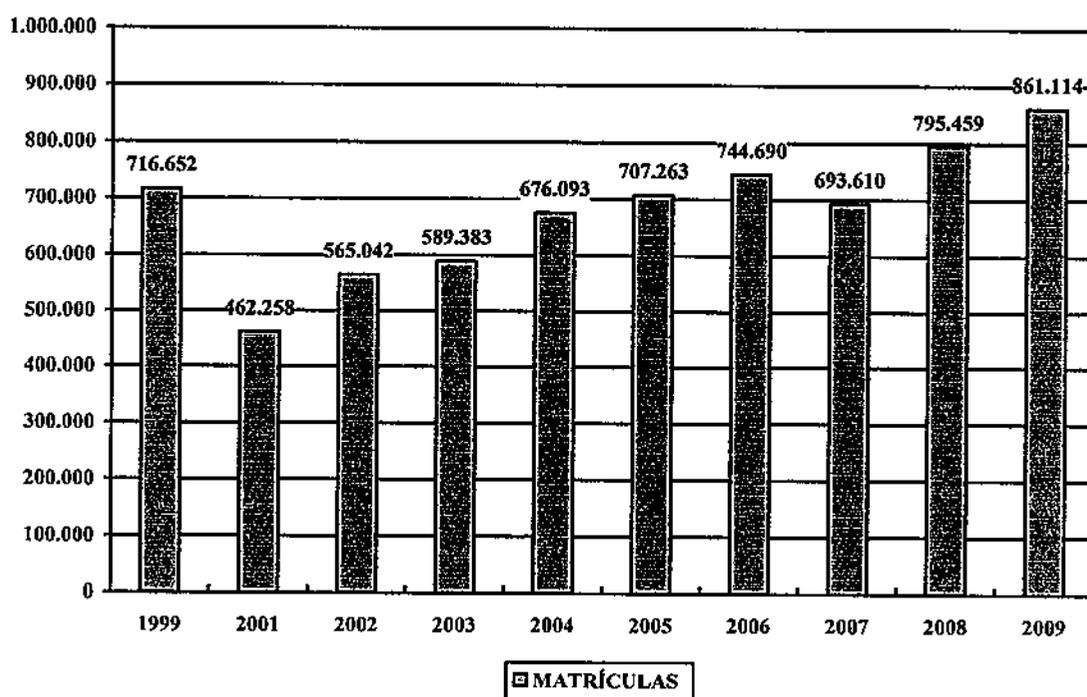
⁶⁸ INEP/MEC - Censo Escolar 2009

⁶⁹ São 829.250 matrículas “urbanas” – INEP /MEC CENSO 2009.

matrículas, os estados 31,48% (271.128) e os municípios 2,98%. A rede privada é expressivamente maior, representando 55,46% do total de matrículas.

Nos últimos dez anos as matrículas no ensino técnico (nível médio) cresceram, em média, 5% ao ano. No estudo dos Censos Escolares 1999-2009 é possível perceber que entre os anos de 1999 e 2001 há uma queda de 35,49% no número de matrículas, uma diferença de 254.394 matrículas. Questionamos: a diminuição das matrículas está relacionada às modificações empreendidas na educação profissional no decorrer da década de 1990⁷⁰, que extinguiu o ensino técnico integrado ao médio e dividiu o ensino técnico (nível médio) em concomitante ou subsequente ao ensino médio? Ou a um possível erro na coleta dos dados? Como se justifica?

Gráfico 1. Número de matrículas no ensino técnico (nível médio), no Brasil (1999-2009)



Fonte: INEP/MEC - Censo Especial da Educação Profissional 1999; Censo Escolar 2001; Censo Escolar 2002; Censo Escolar 2003; Censo Escolar 2004; Censo Escolar 2005; Censo Escolar 2006; Censo Escolar 2007; Censo Escolar 2008; Censo Escolar 2009. Elaboração Própria.

O INEP, questionado⁷¹ sobre a diferença no número de matrículas, não soube apontar uma justificativa. Diferentes hipóteses foram levantadas, como a metodologia

⁷⁰ Decreto Federal nº. 2.208/96.

⁷¹ O INEP respondeu prontamente, por mensagem eletrônica, as questões sobre a variação no número de matrículas.

dos censos; problemas na separação das matrículas entre educação profissional, como um todo, e ensino técnico (nível médio), em específico; etc. No entanto, nenhuma delas respondeu definitivamente a pergunta.

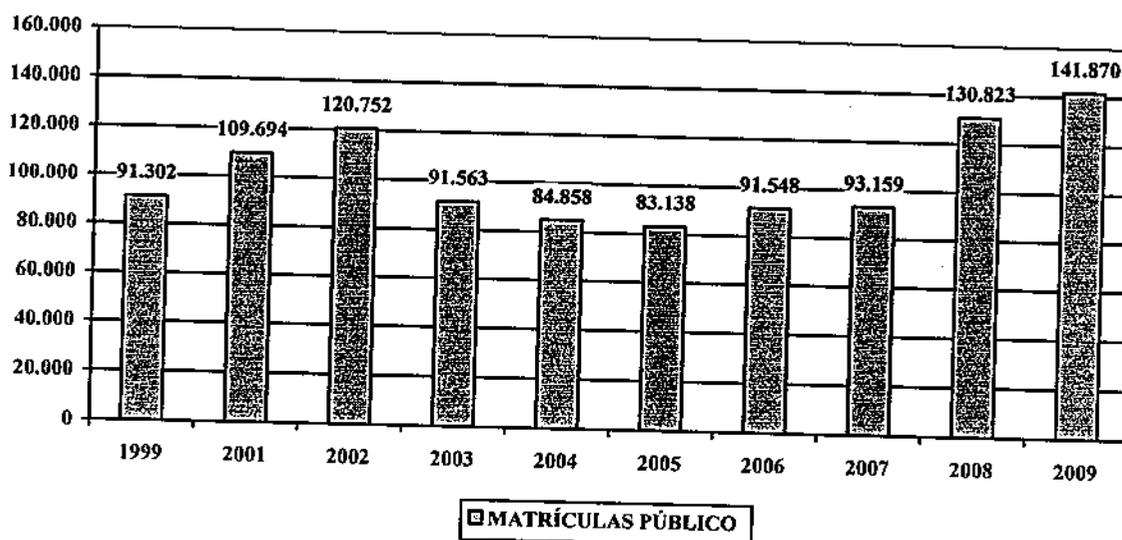
No período 1999-2009, como aponta o Gráfico 1, as matrículas aumentaram expressivamente nos anos de 2002 (22,23%), 2004 (14,71%) e 2008 (14,19%) e decresceram em 2001 (-35,48%) e 2007 (- 6,85%), nos demais anos o crescimento foi, em média, de 5% ao ano.

Quando separamos as matrículas no ensino técnico (nível médio) *público* no Brasil, observamos a mesma variação. No entanto, ao invés de dois, há três momentos de queda das matrículas públicas no período, são eles 2001 (- 42,62%), 2003 (- 5,27%) e 2007 (- 4,46%).

No Brasil, o estado de São Paulo concentra a maior quantidade de matrículas na educação profissional. Segundo o Censo Escolar 2009, São Paulo possui, em número de matrículas, a maior rede estadual (122.560), municipal (15.153) e privada (173.049) do país. Apenas a rede federal não se destaca. O estado que possui a maior quantidade de matrículas na rede federal é Minas Gerais (12.971), seguido pelo Paraná (9.267).

Em São Paulo, no período 1999-2009, a quantidade de matrículas não segue uma tendência na variação dos números. Entre os anos de 1999-2001, as matrículas têm um aumento de 20,14%, diferente do percentual nacional, que tem queda de 42,62%. O período com diminuição de matrículas no estado está entre 2003-2007, com exceção do ano de 2006, que tem alta de 10,11%. Em 2008, as matrículas no estado aumentaram em 40,42% e em 2009 em 8,44%. Será reflexo do Plano de Expansão da Educação Profissional implementado pelo governo estadual (2007-2009)?

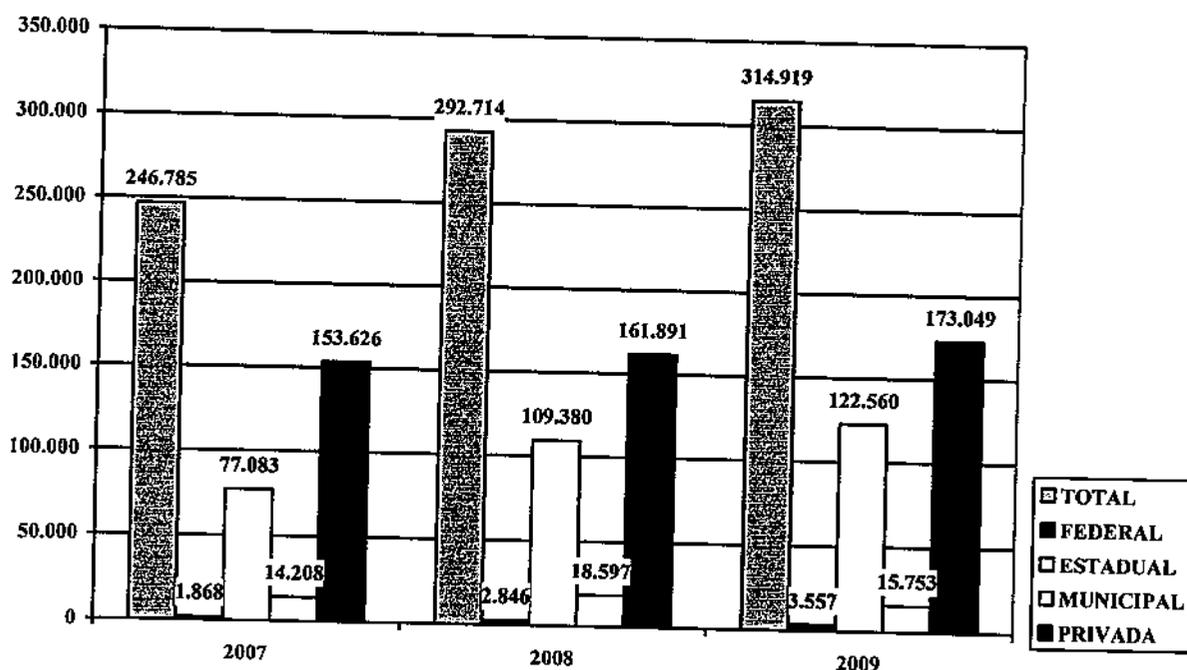
Gráfico 2. Número de matrículas no ensino técnico público (nível médio), no estado de São Paulo (1999-2009)



Fonte: INEP/MEC - Censo Especial da Educação Profissional 1999; Censo Escolar 2001; Censo Escolar 2002; Censo Escolar 2003; Censo Escolar 2004; Censo Escolar 2005; Censo Escolar 2006; Censo Escolar 2007; Censo Escolar 2008; Censo Escolar 2009. Elaboração Própria.

A rede estadual de ensino técnico (nível médio) é responsável pelo oferecimento da maior quantidade de matrículas públicas no estado de São Paulo. Em 2009, a rede estadual de ensino possuía 38,91% (122.560) do total das matrículas do estado. Dentre as matrículas em instituições públicas de ensino, a rede estadual ofereceu 86,75% do total (141.270), seguida da rede municipal com 10,72% e da rede federal com 2,51%.

Gráfico 3. Número de matrículas no ensino técnico (nível médio) por dependência administrativa, no estado de São Paulo (2007-2009)



Fonte: INEP/MEC - Censo Especial da Educação Profissional 1999; Censo Escolar 2001; Censo Escolar 2002; Censo Escolar 2003; Censo Escolar 2004; Censo Escolar 2005; Censo Escolar 2006; Censo Escolar 2007; Censo Escolar 2008; Censo Escolar 2009. Elaboração Própria.

No período 2007-2009, como aponta o Gráfico 3, observamos o aumento no número de matrículas nas instituições federais e estaduais de ensino técnico (nível médio). A rede privada e a rede municipal diminuíram o número de matrículas entre os anos de 2007 e 2008 e voltaram a crescer no ano de 2009, superando o número de 2007.

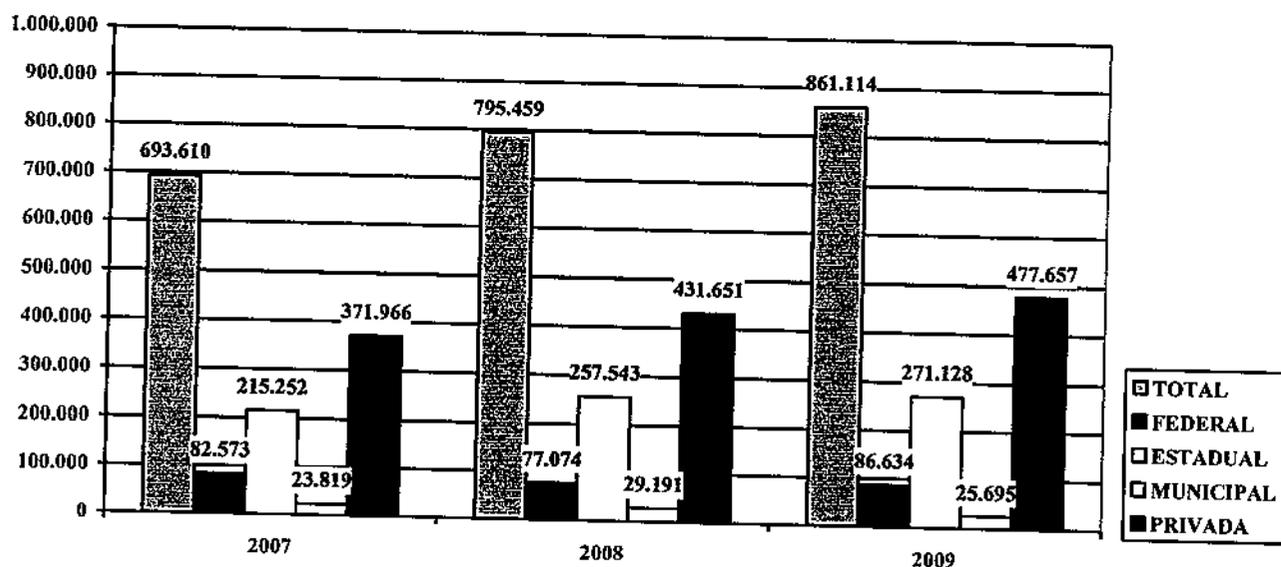
A rede estadual destaca-se dentre as matrículas na rede pública de ensino, com um aumento de, aproximadamente, 7% entre os anos de 2007 e 2008. A rede federal aumentou, em média, 1% ao ano.

A rede de educação profissional privada tem uma extensão diferenciada no país, é composta pelo Sistema “S”; ensino médio e técnico; universidades privadas; escolas e centros mantidos por sindicatos de trabalhadores e grupos empresariais; organizações não governamentais (ONGs); e escolas livres.

No Brasil, o ensino técnico (nível médio) é majoritariamente privado. Nos últimos três anos, 2007-2009, percebemos que a rede privada ofereceu mais de 50% das matrículas neste nível de ensino. Em 2009, chega a 55,46% do total oferecido no país,

seguido do conjunto dos estados com 31,48%, a federação com 10,06% e os municípios com 2,98% do total, com pequena variação ano a ano.

Gráfico 4. Número de matrículas no ensino técnico (nível médio) por dependência administrativa, no Brasil (2007-2009)



Fonte: INEP/MEC - Censo Escolar 2007; Censo Escolar 2008; Censo Escolar 2009. Elaboração Própria.

A educação profissional está organizada em três níveis: básico, técnico e tecnológico⁷². No ensino técnico possui três formas de articulação com o ensino médio: integrado ao médio, concomitante ou subsequente. O ensino médio integrado deixou de existir em 1997⁷³, no governo FHC (1996-2003) e com outra concepção voltou a ser permitido em 2004⁷⁴, no governo Lula (2004-2010).

O ensino médio integrado ao ensino técnico não está incluído no total de matrículas da educação profissional, no Censo Escolar de 2009 aparece em uma tabela específica, denominada “formas de articulação” com o curso de nível médio. Incluindo-se a forma integrada, o total de matrículas aumenta para 1.036.945, distribuídas da

⁷² Lei nº. 11.741, de 16 de julho de 2008, altera os dispositivos da LDB nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

⁷³ Decreto Federal nº. 2.208/97.

⁷⁴ Decreto Federal nº. 5.514 de 2004.

seguinte forma: 29,51% (306.035) concomitante; 53,53% (555.079) subseqüente e 16,95% (175.831) integrado⁷⁵.

Em 2008, o ensino técnico integrado ao médio correspondia a 1,58% das matrículas no ensino médio (8.366.369). O ensino técnico concomitante ao médio equivalia a 47,66% das matrículas no ensino técnico (nível médio) e o subseqüente a 52,33% das matrículas. Em 2009, houve um aumento nas matrículas do ensino técnico integrado, que passa a 2,10% do ensino médio (8.337.160) e no subseqüente aumenta para 59,13% das matrículas no ensino técnico (nível médio). O ensino técnico concomitante cai para 40,86% das matrículas.

A diferença entre 2008 e 2009 é pequena, no entanto, indica que a expansão da educação profissional está ocorrendo por meio do ensino técnico subseqüente ao médio, uma tendência procedente das reformas da década de 1990, que estabelecia como prioridade o ensino técnico posterior a formação em nível médio ou concomitante a ele, retardando o ingresso no ensino superior, e também, um ensino direcionado as exigências do mercado de trabalho.

A separação das matrículas por áreas profissionais evidencia como está distribuída a formação profissional, quais as áreas de maior ou menor destaque e demanda no decorrer dos anos. Em 2008, o Censo Escolar dividiu as matrículas entre 21 áreas⁷⁶ profissionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação para a educação profissional.

Em âmbito nacional, o maior número de matrículas é oferecido na área da Saúde, seguido por Indústria e Gestão. No estado de São Paulo a Saúde também se destaca, com o maior número de matrículas, seguido de Gestão e Indústria.

Em 2008, no estado de São Paulo, foram oferecidas 30,26% das matrículas nacionais na área da Indústria; 54,67% na área de Química; 35,58% na área de informática; 41,42% na área de Gestão e 34% na área da Saúde.

⁷⁵ Na definição da Lei 11.741/08, ensino técnico concomitante é aquele oferecido paralelamente ao ensino médio, com matrículas separadas, podendo ser em escolas diferentes; subseqüente é o ensino técnico realizado após a conclusão do ensino médio; e ensino técnico integrado ao médio é aquele realizado com matrícula única na mesma instituição.

⁷⁶ São elas: agropecuária, recursos pesqueiros, indústria, mineração, química, construção civil, geomática, comércio, turismo e hospitalidade, transporte, telecomunicações, informática, gestão, saúde, comunicação, artes, desenvolvimento social e lazer, imagem pessoal, meio ambiente, design e serviço de apoio escolar.

Comparativamente, o estado de São Paulo segue a mesma tendência nacional quanto às matrículas por áreas profissionais, com exceção da agropecuária, que no estado possui um número muito inferior de matrículas.

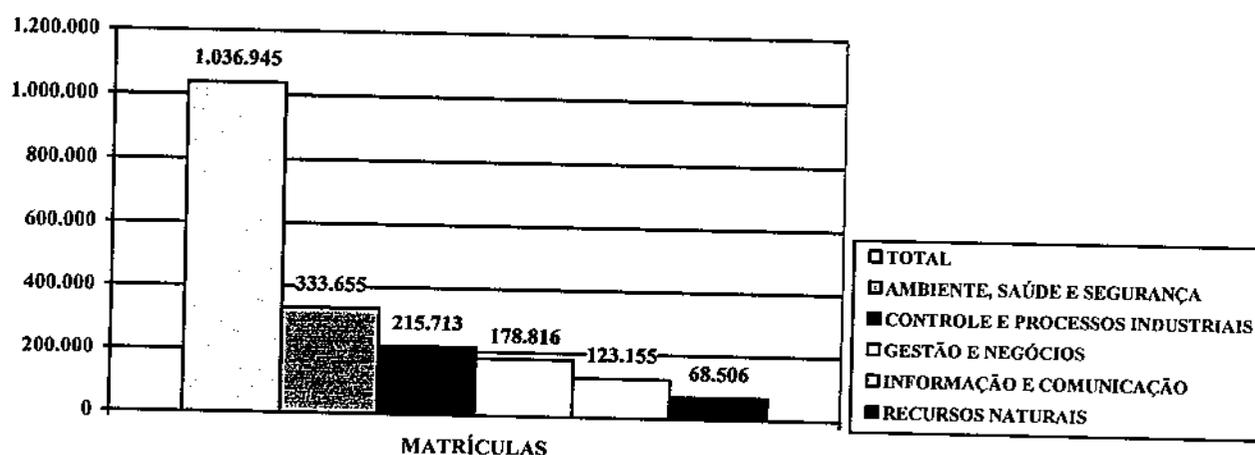
O MEC diante dos debates sobre o grande número de denominações de cursos e áreas profissionais estabelecidos pelas instituições de educação profissional no Brasil, e procurando adequá-los a concepções de formação por competências profissionais, em 2008, estabeleceu por meio do Parecer CNE/CEB 11/08 doze áreas profissionais para o enquadramento dos cursos técnicos.

A partir da nova classificação em Eixos Tecnológicos para educação profissional de nível superior, conforme o Parecer CNE/CEB nº 277/2006, entendemos ser necessária a adoção dessa organização também para os cursos técnicos de nível médio frente aos cenários científicos de construção de competências similares, baseadas na significativa expansão da especialização profissional, no surgimento de novos sistemas produtivos, novos métodos e novas concepções educacionais (PARECER CNE/CEB nº.11/2008).

A nova distribuição das áreas profissionais determinada pelo Parecer impede a comparação das matrículas por áreas entre os anos de 2008 e 2009, uma vez que foram reagrupadas e divididas. As áreas com maior número de matrículas passam a ser: 1) Ambiente, Saúde e Segurança; 2) Controle e Processos Industriais; 3) Gestão e Negócios; 4) Informática e Comunicação.

Abaixo estão relacionadas as cinco áreas com o número de matrículas superior a 50 mil:

Gráfico 5. Número de matrículas no ensino técnico (nível médio) por áreas profissionais, no Brasil (2009)



Fonte: INEP/MEC Censo Escolar 2009.

A comparação das matrículas distribuídas entre as áreas profissionais por dependência administrativa indica que o estado de São Paulo se destaca no oferecimento de 59,09% do total de matrículas do país em Produção Industrial; 50,51% em Produção Cultural; 41,43% em Gestão e Negócios e 31,71% em Ambiente, Saúde e Segurança.

2.2. NÚMERO DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO (NÍVEL MÉDIO)

Em 2008, no Brasil, a população economicamente ativa (PEA) estimada pela PNAD, na semana de referência, era de 92,4 milhões de pessoas⁷⁷, aproximadamente 50,22% da população do país. Deste total 93% das pessoas estavam ocupadas e 7% desempregadas. A PNAD indica que 41,25% (38,1 milhões) da PEA possuem 11 anos ou mais de estudo. E a região sudeste concentra o maior número de pessoas ocupadas, 39,4 milhões, deste total 48,4% (19,1 milhões de pessoas), possuem 11 anos ou mais de estudo.

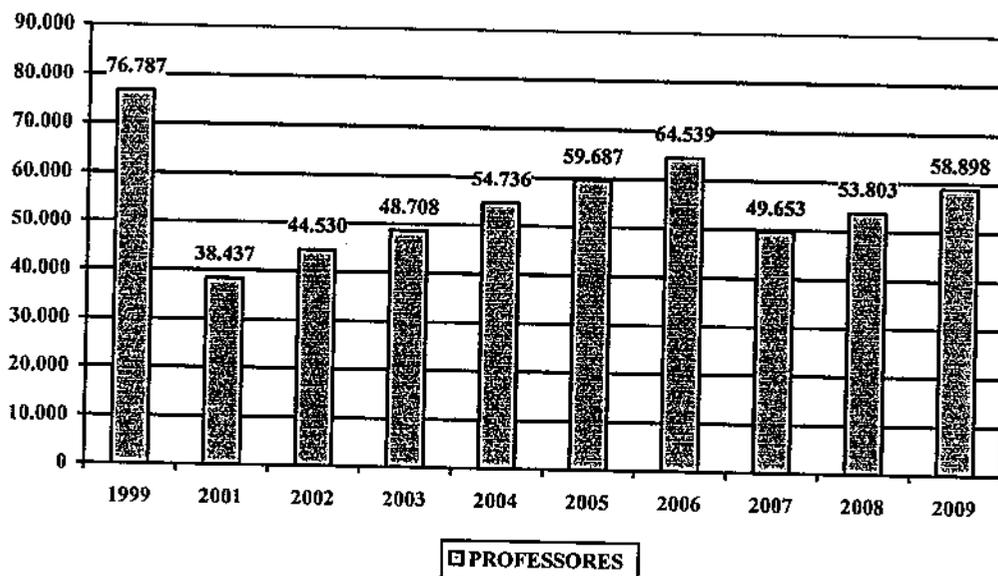
Os professores estão entre os 41,25%⁷⁸ da população com 11 anos ou mais de estudo. Em 2009, o Brasil possuía 1.977.978 professores na educação básica, deste total 2,27% (58.898) professores ministravam aulas na educação profissional. Entre os anos de 2007 e 2009, o número de professores do ensino técnico (nível médio) aumentou, aproximadamente, 16%.

Nos últimos dez anos, 1999-2009, a quantidade de professores no país, apresentada pelo Censo Educação Profissional e Censos Escolares 2001 a 2009, não é convergente. Entre os anos de 1999 e 2001 há um decréscimo de 50% no número de professores do ensino técnico (nível médio). Entre 2006 e 2007 a queda é de 24%. Nos demais anos a variação é de 1% a 6%. Como se justifica esta diminuição? O INEP, quando questionado, também não respondeu à questão. Cabe ressaltar que os dados de 1999 são oriundos do Censo Especial da Educação Profissional e que entre 2006 e 2007 o Censo do Professor passou a ser sistematizado separado do Censo Escolar.

⁷⁷ “Em 160,6 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade, foi estimada a população em idade ativa - PIA do Brasil, segundo dados da PNAD em 2008 (PNAD 2008, comentários)”.

⁷⁸ PNAD/IBGE 2008. Comentários. Disponível em: ibge.gov.br. Link: PNAD. Consultado em 13 de junho de 2010.

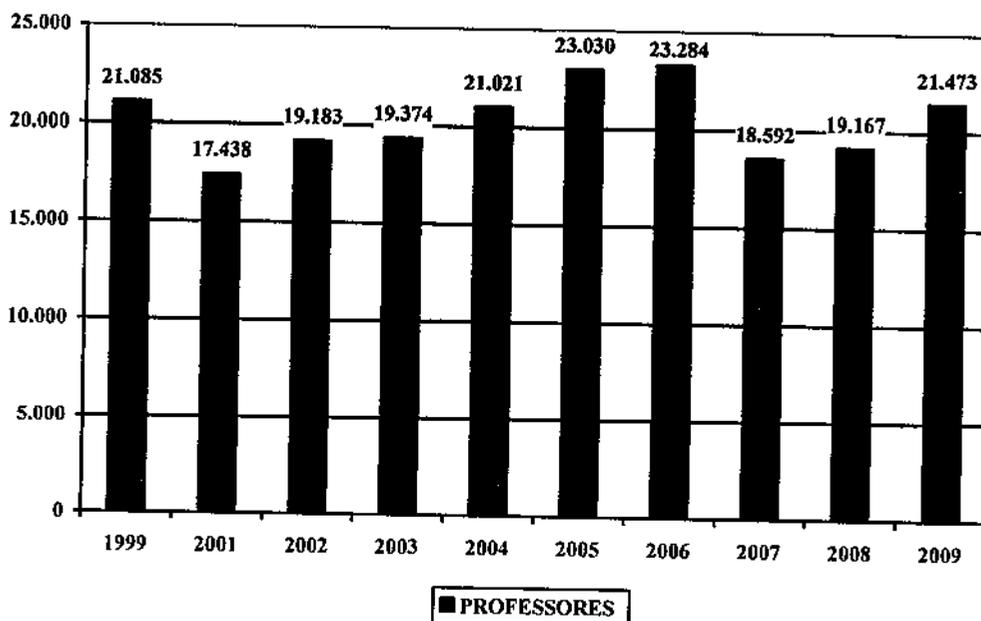
Gráfico 6. Número de professores do ensino técnico (nível médio), no Brasil (1999-2009)



Fonte: INEP/MEC - Censo Especial da Educação Profissional 1999; Censo Escolar 2001; Censo Escolar 2002; Censo Escolar 2003; Censo Escolar 2004; Censo Escolar 2005; Censo Escolar 2006; Censo do Professor 2007; Censo do Professor 2008; Censo do Professor 2009. Elaboração Própria.

Entre 1999 e 2001 a situação é semelhante no estado de São Paulo, há uma queda no número de professores em 19% e entre 2006 e 2007 de 3%. Nos demais anos a variação vai desde 1% a 9%.

Gráfico 7. Número de professores do ensino médio (nível técnico), no estado de São Paulo (1999-2009)

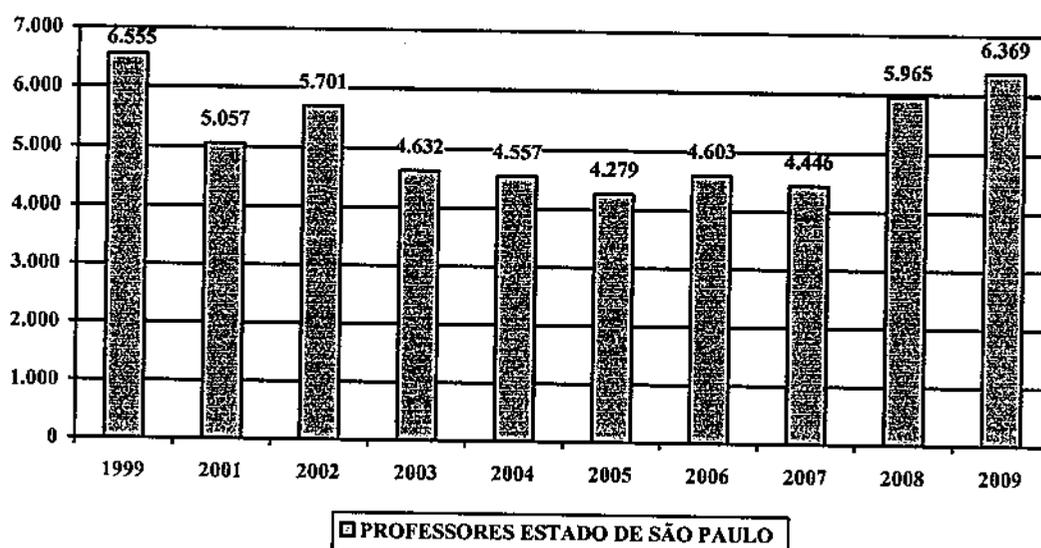


Fonte: INEP/MEC - Censo Especial da Educação Profissional 1999; Censo Escolar 2001; Censo

Escolar 2002; Censo Escolar 2003; Censo Escolar 2004; Censo Escolar 2005; Censo Escolar 2006; Censo do Professor 2007; Censo do Professor 2008; Censo do Professor 2009. Elaboração Própria.

Em São Paulo, a rede estadual de ensino técnico (nível médio) apresenta um quadro diferente das demais redes do país. No geral, na maior parte dos anos, entre 1999 e 2009, como indicado no Gráfico 8, a variação no número de professores é decrescente. As maiores quedas são de 23% entre 1999 e 2001 e de 19% entre 2002 e 2003. Entre os anos de 2007 e 2008 o número de professores da rede estadual aumenta em 26%. Os professores da rede estadual de ensino diminuem entre 1999-2001 em um percentual aproximado ao intervalo entre 2002 e 2003, o decréscimo não é apenas uma característica do primeiro período.

Gráfico 8. Número de professores da rede estadual de ensino técnico (nível médio), no estado de São Paulo (1999 -2009)



Fonte: INEP/MEC - Censo Especial da Educação Profissional 1999; Censo Escolar 2001; Censo Escolar 2002; Censo Escolar 2003; Censo Escolar 2004; Censo Escolar 2005; Censo Escolar 2006; Censo do Professor 2007; Censo do Professor 2008; Censo do Professor 2009. Elaboração Própria.

Frente a um quadro de constante diminuição no número de professores da educação profissional nos últimos dez anos, destaca-se o crescimento observado entre os anos de 2007 e 2009, o que nos indica aumento no número de professores. O Plano de Expansão da Educação Profissional do governo do estado (2007-2010) impulsionou a contratação de docentes? Em quais condições são contratados estes professores?

2.3. A DOCÊNCIA NO ENSINO TÉCNICO (NÍVEL MÉDIO) É UM TRABALHO DE MULHERES?

A docência é considerada uma profissão feminina, uma das primeiras ocupações intelectuais a se estenderem às mulheres. Embora tenham ocupado este campo profissional, o número de professoras varia no sentido inverso a seu prestígio e à remuneração no emprego, como nas demais categorias profissionais (SEGNINI E SOUZA, 2007, p). “Homens e mulheres estão sujeitos a determinações distintas no mercado de trabalho (SOUZA, 2006, p.2)”.

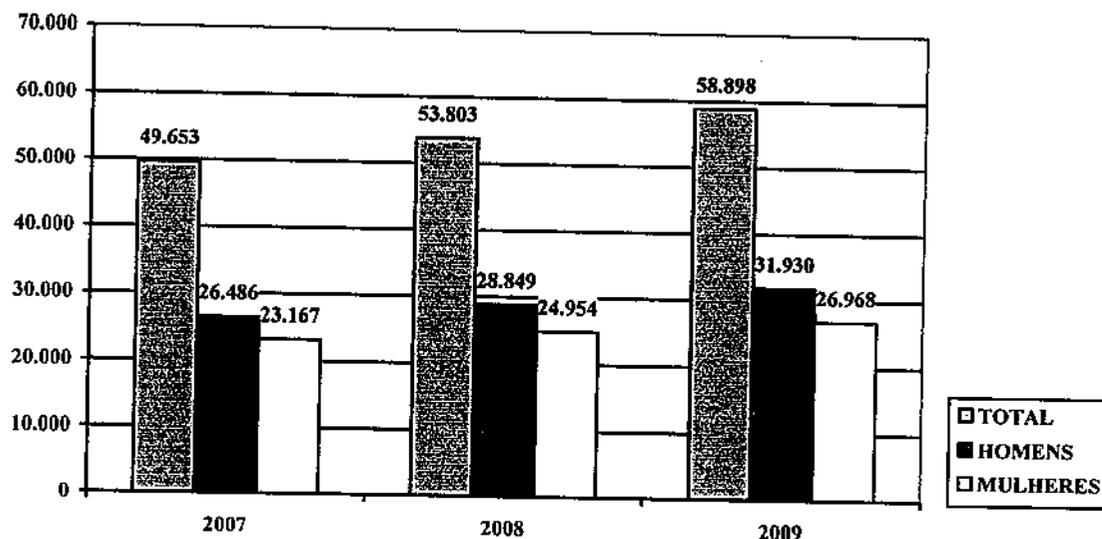
Na educação profissional as mulheres não ocupam a maioria dos postos de trabalho, a distribuição não se assemelha as demais modalidades da educação básica, há uma equiparação na ocupação dos postos entre homens e mulheres. Os homens ocupam mais de 50% dos postos.

O perfil predominantemente masculino nas escolas técnicas se deve, em parte, pelo recrutamento de professores para os cursos técnicos no Brasil; desde sua origem, privilegiaram a contratação de professores, para ministrarem as disciplinas técnicas, inseridos no processo produtivo, formados nos campos das engenharias e das tecnologias e não se priorizava a formação específica para o magistério. Por conseqüência há uma forte presença de engenheiros nas escolas técnicas que formam profissionais para o setor industrial. Análises (Bruschini e Lombardi, 2003) sobre a escolarização das mulheres por área de conhecimento evidenciam que engenharia e a tecnologia são tradicionais redutos masculinos, embora haja relevante aumento da participação de mulheres (SOUZA, 2006, p.6).

Quais fatores levaram estes homens à docência na educação profissional? A insuficiência de empregos no mercado de trabalho para profissões majoritariamente masculinas, que enfrentam sucessivas baixas, está levando estes profissionais à docência?

Em 2009, 1.977.978 professores atuavam na educação básica, dos 2,27% (58.898) que estavam na educação profissional, 54,21% (31.930) eram homens e 45,78% (26.968) mulheres. Entre 2007 e 2009, o número de homens e mulheres se mantém próximo ao número apresentado em 2009, com pequena variação, como apontado no Gráfico 9.

Gráfico 9. Professores do ensino técnico (nível médio) por sexo, no Brasil (2007-2009)

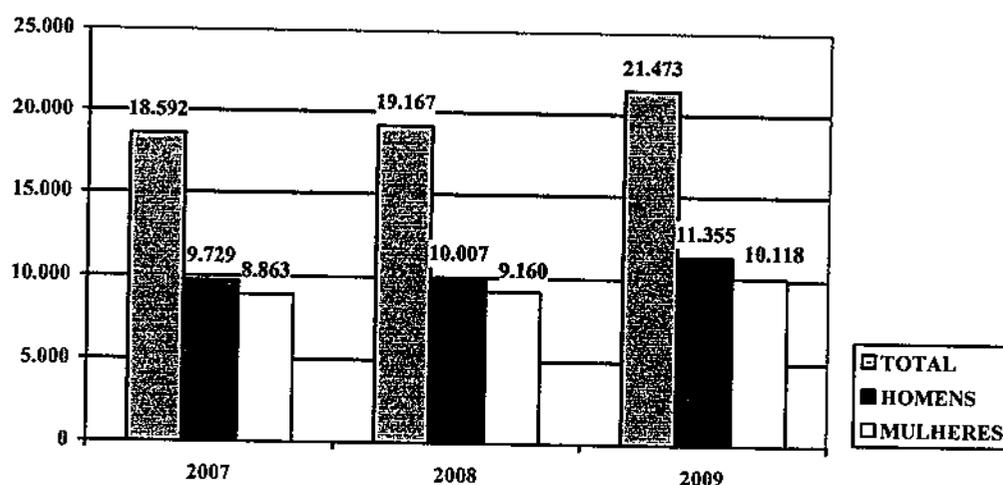


Fonte: INEP/MEC - Censo do Professor 2007; Censo do Professor 2008; Censo do Professor 2009. Elaboração Própria.

No mesmo ano, no estado de São Paulo 286.139⁷⁹ professores trabalhavam na educação básica, deste total 7,50% (21.473) estavam na educação profissional, sendo 52,88% homens e 47,11% mulheres. Entre 2007 e 2009, o número de professores da educação profissional no estado aumentou em, aproximadamente, 14%.

⁷⁹ INEP/MEC - Censo Professor 2009.

Gráfico 10. Professores do ensino técnico (nível médio) por sexo, no estado de São Paulo (2007-2009)

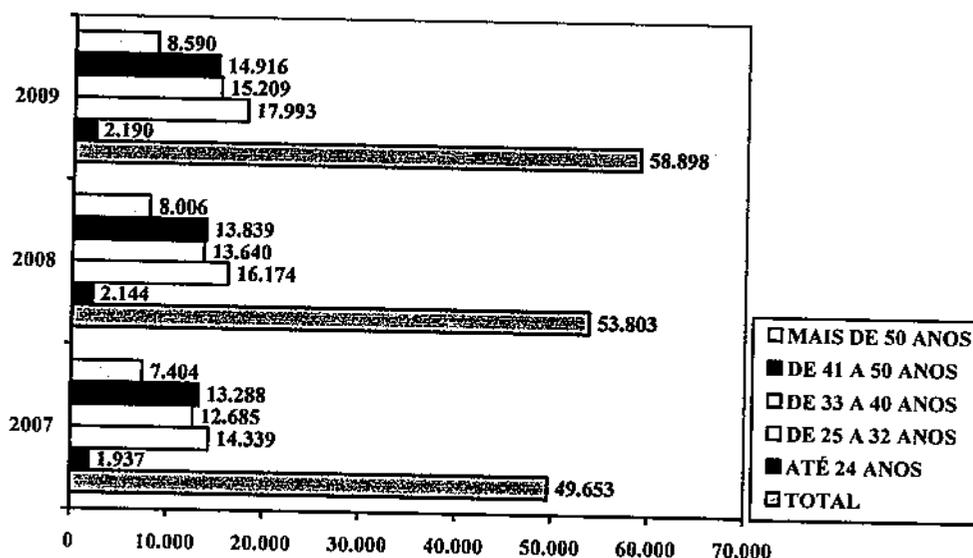


Fonte: INEP/MEC - Censo do Professor 2007; Censo do Professor 2008; Censo do Professor 2009. Elaboração Própria.

2.4. FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO (NÍVEL MÉDIO)

Os professores da educação profissional são jovens, em sua maioria, estão entre 25 e 32 anos. No entanto, a comparação entre as faixas etárias estabelecidas pelo Censo Professor (2007-2009), nos apresenta um quadro bastante diversificado. Em 2009, 30,54% (17.993) professores tinham entre 25 e 32 anos; 25,82% (15.209) dos professores tinham entre 33 e 40 anos; 25,32% (14.916) tinham entre 41 e 50 anos e 14,58% tinham mais do que 50 anos.

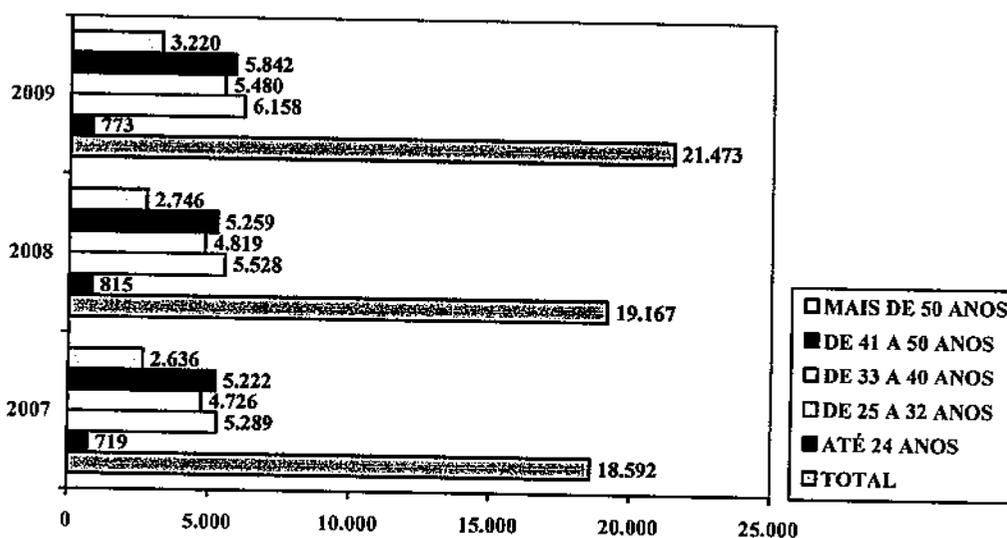
Gráfico 11. Professores do ensino técnico (nível médio) por faixa etária, no Brasil (2007 – 2009)



Fonte: INEP/MEC - Censo do Professor 2007; Censo do Professor 2008; Censo do Professor 2009. Elaboração Própria.

No estado de São Paulo a divisão etária dos professores da educação profissional é semelhante a do país. Em 2009, 28,67% (6.158) dos professores tinham entre 25 e 32 anos; 25,52% (5.480) tinham entre 33 e 40 anos; 27,20% (5.842) tinham entre 41 e 50 anos e 14,99% tinham mais de 50 anos.

Gráfico 12. Professores do ensino técnico (nível médio) por faixa etária, no estado de São Paulo (2007 – 2009)



Fonte: INEP/MEC - Censo do Professor 2007; Censo do Professor 2008; Censo do Professor 2009. Elaboração Própria.

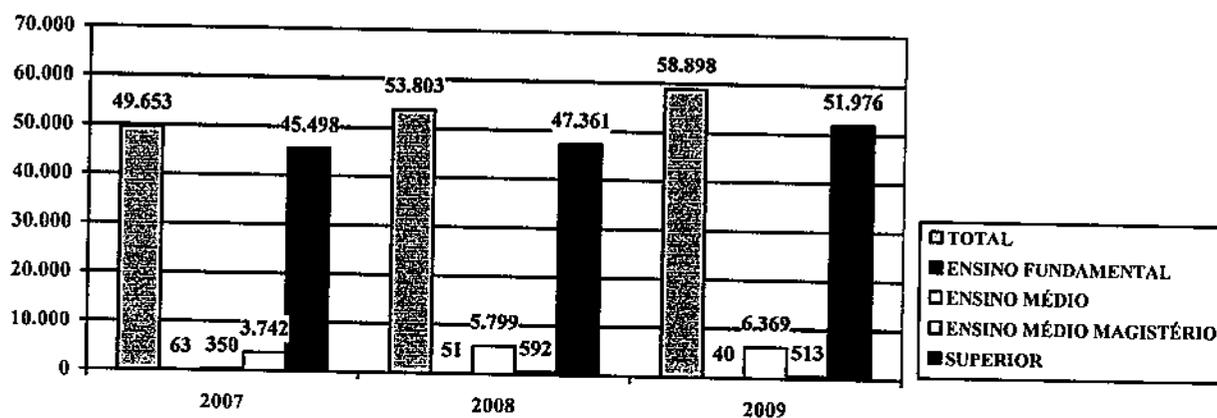
Embora jovens, a idade em que os professores da educação profissional ingressam na carreira, após os 25 anos, nos indica a necessidade de formação superior prévia, possivelmente o ingresso acontece após o término do ensino superior. A maior parte dos professores está concentrada após os 33 anos. Reflexo da docência considerada como alternativa ao desemprego ou ao complemento salarial?

A formação inicial dos professores da educação profissional, em sua maioria, não está voltada à docência, poucos possuem a licenciatura como opção de formação na própria instituição de ensino, um exemplo são os cursos de engenharia ou tecnólogos em edificações. O recrutamento destes profissionais para a docência privilegia a experiência no mercado de trabalho ao invés da licenciatura.

2.5. FORMAÇÃO E ÁREA DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO (NÍVEL MÉDIO)

Os professores estão no percentual mais escolarizado da população brasileira. Segundo o Censo Professor 2009, na educação profissional, 88,24% (45.498) dos professores do país tem formação em nível superior e 10,81% (6.369) são formados no ensino médio.

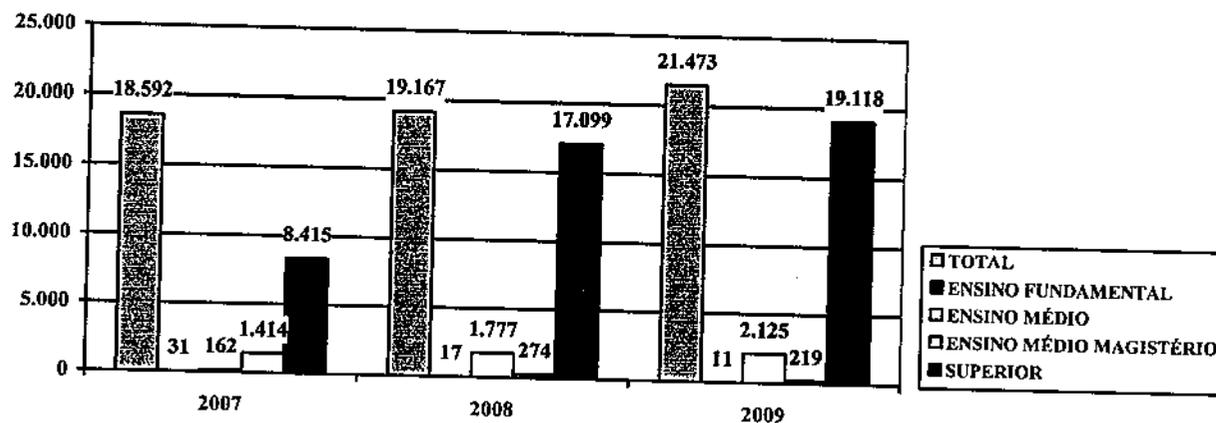
Gráfico 13. Professores do ensino técnico (nível médio) por escolaridade, no Brasil (2007-2009)



Fonte: INEP/MEC - Censo do Professor 2007; Censo do Professor 2008; Censo do Professor 2009.
Elaboração Própria.

No estado de São Paulo os dados se assemelham, 89,03% são formados em nível superior e 9,98% no ensino médio.

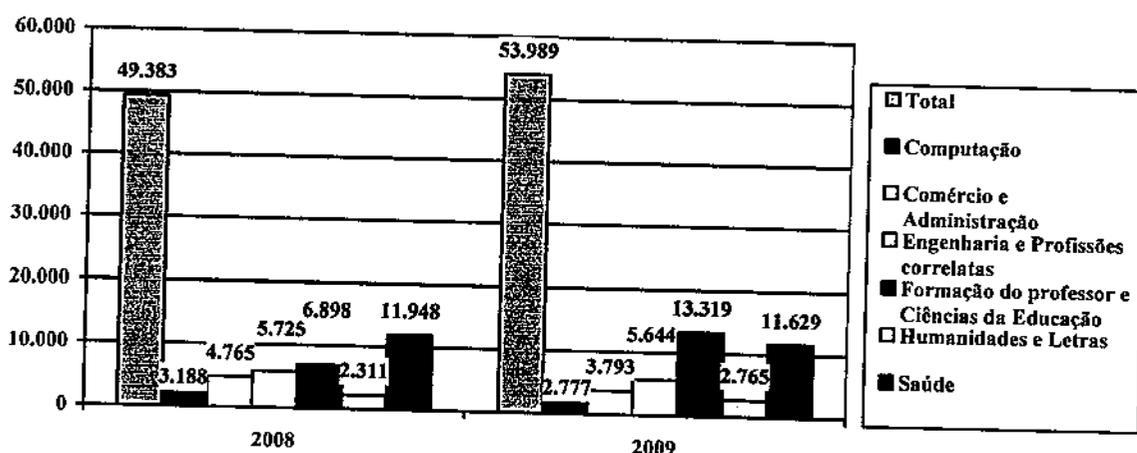
Gráfico 14. Professores do ensino técnico (nível médio) por escolaridade, no estado de São Paulo (2007-2009)



Fonte: INEP/MEC - Censo do Professor 2007; Censo do Professor 2008; Censo do Professor 2009.
Elaboração Própria.

As áreas de formação dos professores da educação profissional são diversificadas. Selecionamos seis principais para comparação entre os anos de 2008 e 2009, dentre as vinte e três áreas estabelecidas pelo Censo do Professor. Em 2008, as três áreas que dividem 50% dos professores da educação profissional são: Saúde 24,18% (11.948), Formação do Professor e Ciências da Educação 13,96% (6.989) e Engenharias e Profissões correlatas 11,59% (5.725). Já no ano seguinte o quadro se modifica, passando a 24,66% (13.319) Formação de professores e Letras; 21,53% (11.629) Saúde e 10,45% (5.644) Engenharia e Profissões Correlatas. Profissionais com habilitações historicamente mais valorizadas, como engenharias e enfermagem, estão se direcionando ao emprego público, em particular a docência, como contrapartida a instabilidade do mercado de trabalho? O que justifica o aumento da área de Formação do Professor e Ciências da Educação?

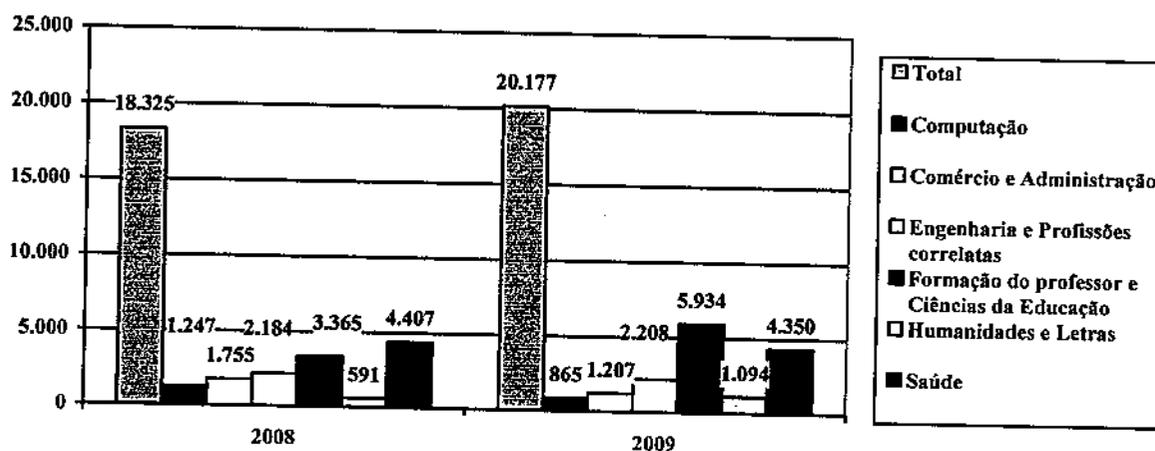
Gráfico 15. Professores do ensino técnico (nível médio) segundo a área de formação, no Brasil (2008-2009)



Fonte: INEP/MEC - Censo do Professor 2007; Censo do Professor 2008; Censo do Professor 2009. Elaboração Própria.

O estado de São Paulo apresenta a mesma tendência do país quanto à formação dos professores da educação profissional. O número de profissionais da área de Formação de Professores e Ciências da Educação aumentou de 18,36% (3.365), em 2008, para 29,40% (5.934) em 2009, e os professores da área da Saúde diminuíram de 24,04% (4.407), em 2008, para 21,44% (4.350).

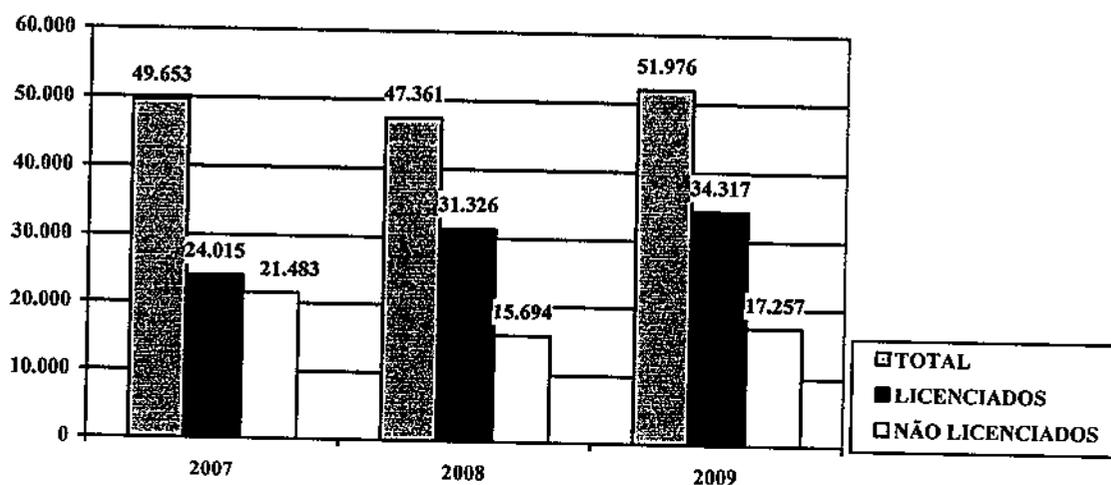
Gráfico 16. Professores do ensino técnico (nível médio) segundo a área de formação, no estado de São Paulo (2008-2009)



Fonte: INEP/MEC - Censo do Professor 2007; Censo do Professor 2008; Censo do Professor 2009. Elaboração Própria.

O ingresso na docência em escola técnica pode prescindir da licenciatura na área de formação, parte dos professores da educação profissional se licencia após o ingresso na carreira. No Brasil, no período 2007-2009, aumentou a quantidade de professores licenciados, principalmente entre os anos de 2007 e 2008, um aumento próximo a 18%. Em 2007, 48,36% (24.015) dos professores da educação profissional possuíam licenciatura. Em 2009, esse percentual aumentou para 66,02% (34.317) dos professores.

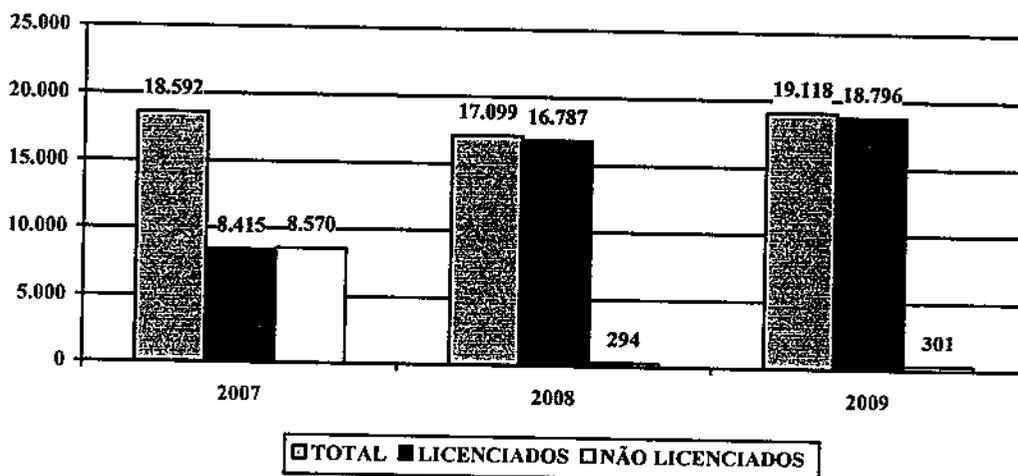
Gráfico 17. Professores do ensino técnico (nível médio) com formação superior, licenciados e não licenciados, no Brasil (2007-2009)



Fonte: INEP/MEC - Censo do Professor 2007; Censo do Professor 2008; Censo do Professor 2009.
Elaboração Própria.

Em São Paulo, no mesmo período, o aumento é ainda maior, como nos indica o Gráfico 15, passou de 45,26% dos professores licenciados, em 2008, para 98,17% (18.796), em 2009. Como, em um período tão curto, os professores do estado de São Paulo realizaram a licenciatura para a docência em sua área de formação?

Gráfico 18. Professores do ensino técnico (nível médio) com formação superior, licenciados e não licenciados, no estado de São Paulo (2007-2009)

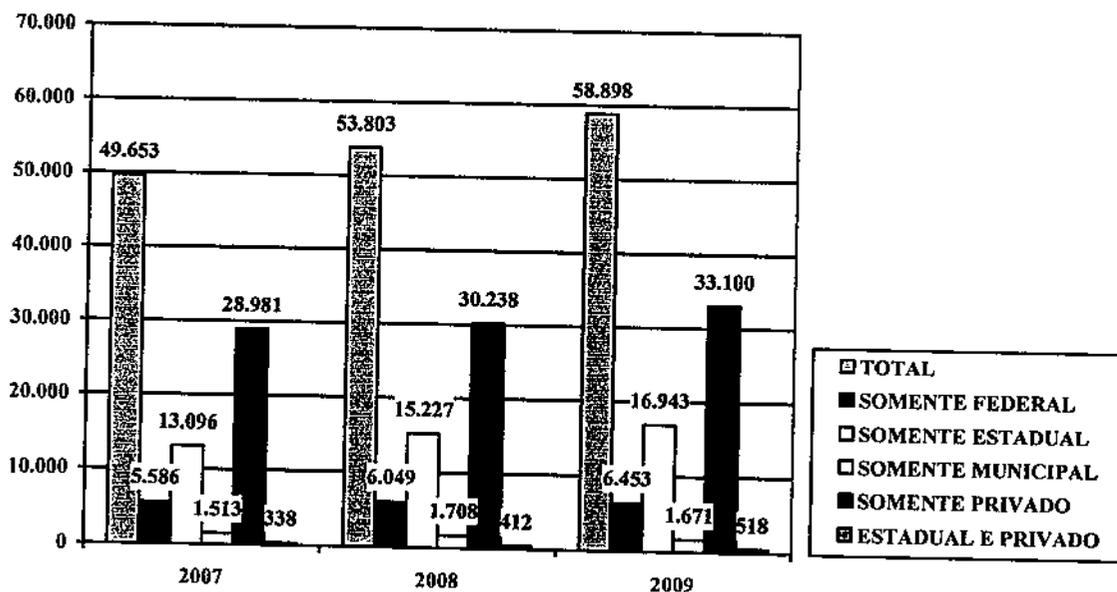


Fonte: INEP/MEC - Censo do Professor 2007; Censo do Professor 2008; Censo do Professor 2009. Elaboração Própria.

2.6. DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DE TRABALHO PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO (NÍVEL MÉDIO)

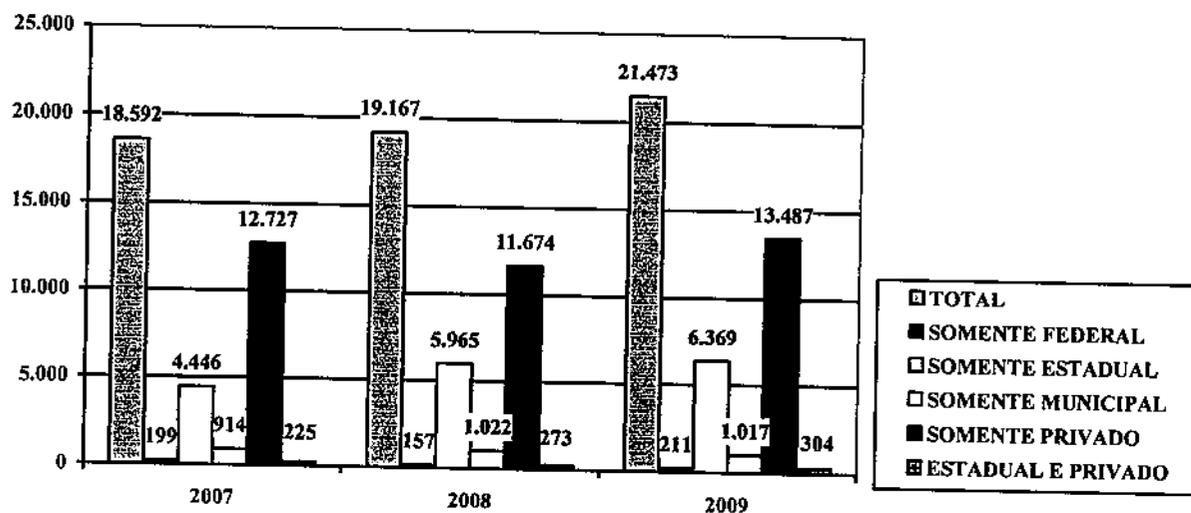
No Brasil, o ensino técnico (nível médio) é majoritariamente privado. No ano de 2009, a maior parte (56,19%) dos professores do país ministrava aulas nesta rede de ensino. O mesmo se passou no estado de São Paulo, onde 62,80% (13.487) dos professores estavam na rede privada de ensino em 2009, segundo o Censo do Professor. No mesmo ano, as redes estaduais de ensino técnico (nível médio) do país possuíam 28,76% (16.943) dos professores e a rede federal 10,95% (6.453). No estado de São Paulo, a rede estadual possuía no mesmo período 29,66% (6.369) de professores, seguida da rede municipal com 4,73% (1.017) de professores.

Gráfico 19. Professores do ensino técnico (nível médio) por dependência administrativa, no Brasil (2007-2009)



Fonte: INEP/MEC - Censo do Professor 2007; Censo do Professor 2008; Censo do Professor 2009.
Elaboração Própria.

Gráfico 20. Professores do ensino técnico (nível médio) por dependência administrativa, no estado de São Paulo(2007-2009)



Fonte: INEP/MEC - Censo do Professor 2007; Censo do Professor 2008; Censo do Professor 2009.
Elaboração Própria.

Esses professores estão concentrados no ensino técnico concomitante e subsequente ao ensino médio, seguido do ensino médio integrado ao técnico. Entre os

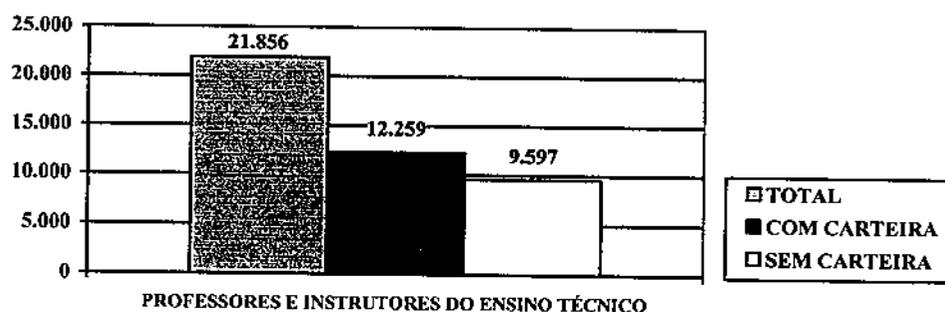
anos de 2008 e 2009, há diminuição do número de professores que atuam no ensino técnico concomitante ao médio e aumento de professores no ensino técnico subsequente ao ensino médio. No período 2007-2009 há uma inversão, a maioria dos professores que estava concentrada no ensino técnico concomitante, passou ao subsequente ao médio, no Brasil e no estado de São Paulo.

No Brasil, o ensino médio integrado ao técnico teve um aumento no número de professores entre 2007 e 2009, passou de 13,23% (7.526) para 21,27% (15.915). Já no estado de São Paulo não ocorreu aumento na mesma proporção. Cabe destacar que em São Paulo o aumento de professores que ministravam aula no ensino técnico concomitante e subsequente conjuntamente, teve um aumento aproximado a 14%.

2.7. VÍNCULO EMPREGATÍCIO DOS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO (NÍVEL MÉDIO)

Na educação profissional os professores podem ser admitidos por meio de concurso público, em regime estatutário e por seleção pública ou privada, com contrato regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Cada estado, município e a federação fazem sua própria seleção dos professores, os critérios variam entre as dependências administrativas. A Pesquisa por Amostra de Domicílios (PNAD) 2007 indica que 56,08% (12.259) dos professores e instrutores da educação profissional, no Brasil, trabalham com carteira assinada e 43,91% (9.597) trabalham sem carteira. A maioria dos professores trabalha com carteira, indício de maioria dos contratos por CLT? Qual o significado do trabalho sem carteira?

Gráfico 21. Professores do ensino técnico (nível médio) por posição na ocupação, Brasil (2007)



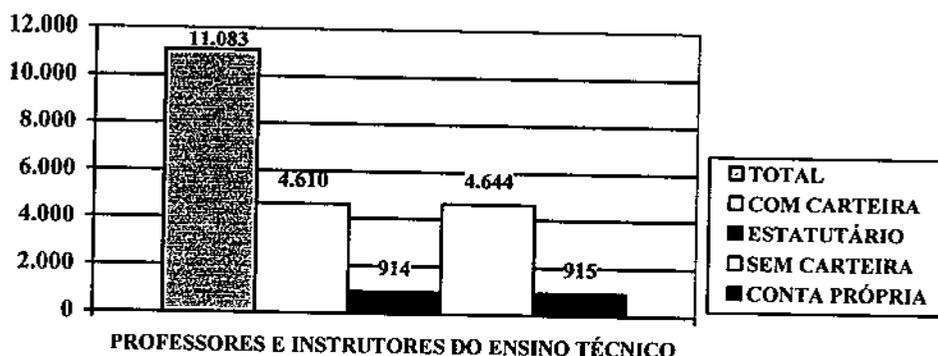
Fonte: PNAD/IBGE 2007. Elaboração Própria.

Os professores do ensino técnico (nível médio) da rede estadual paulista possuem contratos pela CLT, por período determinado e indeterminado, não há contratação de professores por meio do estatuto do magistério.

A PNAD 2007, quando trata do vínculo empregatício dos professores aponta que, em São Paulo, além do vínculo com e sem carteira, também há um número de professores e instrutores da educação profissional que são estatutários e outros que trabalham por conta própria. Qual o significado do trabalho por conta própria na educação profissional? Será professores com CNPJ?

Os números apresentados pela PNAD 2007, Gráfico 20, indicam que 41,59% (4.610) dos professores trabalham com carteira; 41,90% (4.644) trabalham sem carteira; 8,24% (914) são estatutários e 8,25% (915) trabalham por conta própria.

Gráfico 22. Professores do ensino técnico (nível médio) por posição na ocupação, no estado de São Paulo (2007)



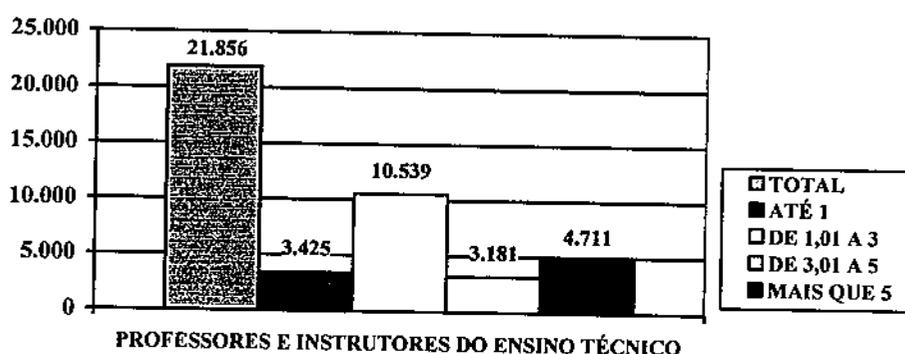
Fonte: PNAD/IBGE 2007. Elaboração Própria.

2.8. SALÁRIO DOS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO (NÍVEL MÉDIO)

Em 2007, a maioria (48,22%) dos professores e instrutores da educação profissional recebia entre 1,01 a 3 salários mínimos⁸⁰ como renda total de todos os empregos. No Brasil, 15,67% (3.435) dos professores recebem até 1 salário mínimo como renda total; 14,55% (3.181) recebem de 3 a 5 salários mínimos e 21,55% (4.711) recebem mais que 5 salários mínimos.

⁸⁰ Lei nº 11.498, de 28 de julho de 2007. Dispõe sobre o salário mínimo a partir de 1º de abril de 2007. Salário Mínimo passa de R\$350 (trezentos e cinquenta) para R\$ 380 (trezentos e oitenta reais).

Gráfico 23. Professores do ensino técnico (nível médio) por renda em todos os trabalhos em salários mínimos, no Brasil (2007)

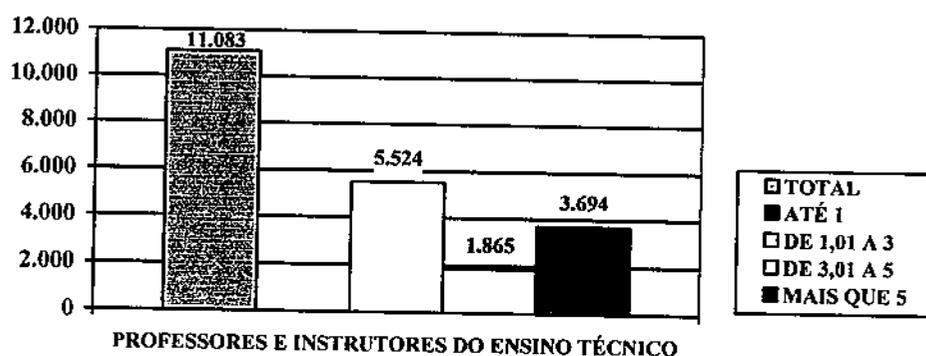


Fonte: PNAD/IBGE 2007. Elaboração Própria.

No estado de São Paulo o quadro é diferenciado, na PNAD não aparecem professores e instrutores da educação profissional com menos de 1 salário mínimo como renda total em todos os trabalhos. No entanto, 49,84% (5.524) professores recebem entre 1,01 a 3 salários mínimos, um total de no máximo R\$1.140; 16,82% (1.865) ganham entre 3,01 a 5 salários mínimos e 33,33% (3.694) recebem mais do que cinco salários mínimos no total da renda.

Comparada as demais profissões que têm como escolaridade mínima para o ingresso o nível superior, a docência é bastante desvalorizada. Os baixos salários e os Planos de Carreira, quando existem, não são atrativos, com ausência de políticas salariais e presença de bonificação por mérito individual de cada trabalhador. Embora a média salarial de professores e instrutores esteja acima da média dos professores da educação básica no geral, o alto nível de escolarização e, muitas vezes, a exigência de experiência na área de formação, no mercado de trabalho, não são compatíveis com o piso salarial destes profissionais quando empregados por empresas. A profissão docente é atrativa para os jovens profissionais?

Gráfico 24. Professores do ensino técnico (nível médio) por renda em todos os trabalhos em salários mínimos, no estado de São Paulo (2007)



Fonte: PNAD/IBGE 2007. Elaboração Própria.

Na rede estadual de São Paulo, desde 2007, com o Plano de Carreiras dos trabalhadores do Centro Paula Souza, foi introduzida a bonificação dos professores e funcionários por mérito individual, por meio de critérios estabelecidos pela diretoria do Centro Paula Souza, que envolvem assiduidade, desempenho dos estudantes e participação dos professores em atividades extras, etc.

De acordo com o secretário de Desenvolvimento, o orçamento destinado ao Paula Souza prevê a implantação das gratificações. "A bonificação de acordo com o cumprimento de metas previamente estabelecidas visa à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público do maior centro de estudos tecnológicos da América do Sul", ressaltou Alckmin. Ele lembrou que a assiduidade, o desempenho dos alunos e o índice de empregabilidade dos formados pelo Centro Paula Souza são alguns dos itens que compõem o sistema de avaliação. "É a política de gestão por avaliação implementada pelo governador José Serra", concluiu (Secretaria do Desenvolvimento, fev. 2009, disponível em: desenvolvimento.sp.gov.br).

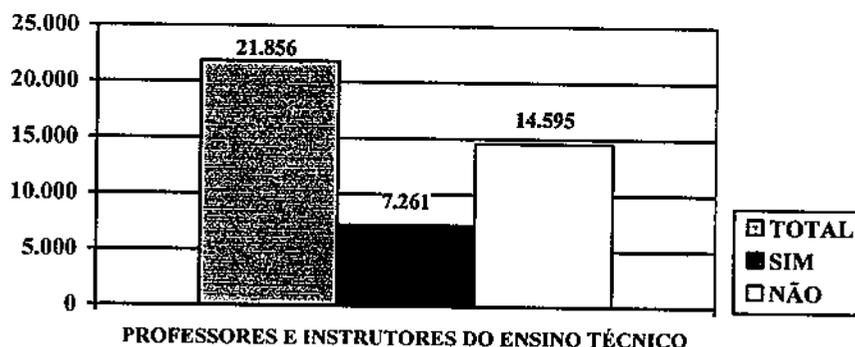
Em 2009, o governo do estado criou o Índice de Desenvolvimento do Ensino Técnico (IDETEC), uma avaliação "da qualidade do ensino técnico, (...) que levará em conta taxa de conclusão do curso e empregabilidade dos egressos. O Idetec também será usado para definir o pagamento de bonificação por resultado aos professores e funcionários a partir de 2010. Quanto mais alunos uma unidade do Centro Paula Souza conseguir colocar no mercado de trabalho melhor será sua avaliação e maior a bonificação - que pode chegar a 2,4 salários" (Secretaria do Desenvolvimento, fev. 2009, disponível em: desenvolvimento.sp.gov.br). Trata-se de uma estratégia de "melhoria da qualidade" que atribui ao professor a responsabilidade do emprego dos

estudantes, substitui uma política salarial concreta e instaura a competitividade entre docentes da mesma escola - que se fiscalizam, e entre escolas, que disputam o aumento no salário.

2.9. ASSOCIAÇÃO SINDICAL DOS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO (NÍVEL MÉDIO)

Um dos elementos levantados pela PNAD 2007 é a taxa de sindicalização dos professores e instrutores da educação básica. Entre aqueles da educação profissional, 66,77% (14.595) não são sindicalizados e 33,22% (7.261) são sindicalizados. Existem muitas controvérsias sobre os rumos do sindicalismo no Brasil⁸¹, muitos sindicatos hoje não promovem o debate sobre as questões políticas que envolvem os profissionais. No caso dos professores, os sindicatos variam de acordo com a instituição que os professores se vinculam. Há o sindicato dos professores federais, estaduais e municipais, que atuam, em geral, separadamente.

Gráfico 25. Professores do ensino técnico (nível médio) por associação sindical, no Brasil (2007)



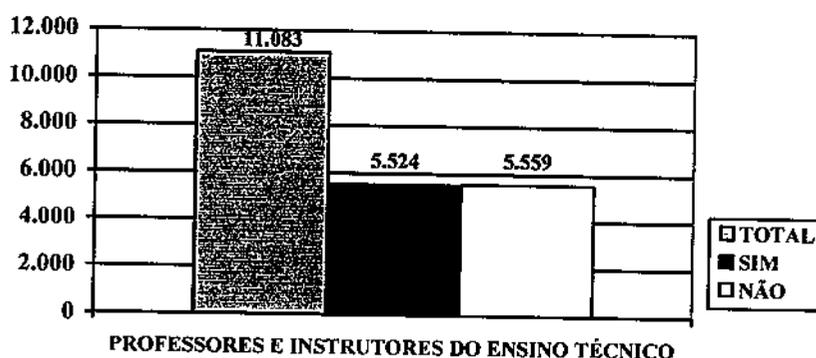
Fonte: PNAD/IBGE 2007. Elaboração Própria.

No estado de São Paulo os professores da rede estadual de ensino técnico (nível médio) se organizam por meio de sua associação oficial, o Sindicato dos Trabalhadores do Centro Paula Souza (SINTEPS), e, também, por meio de outros sindicatos, como

⁸¹ Ver ANTUNES, Ricardo. *Neoliberalismo, Trabalho e Sindicatos: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 1997.

Sindicato dos Professores da rede privada (SINPRO), Associação dos Professores da Rede Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e Sindicatos dos Trabalhadores Municipais, dos 645 municípios do estado. A taxa de sindicalização é maior do que o percentual do país, 49,84% (5.524) professores e instrutores da educação profissional são sindicalizados.

Gráfico 26. Professores do ensino técnico (nível médio) por associação sindical, no estado de São Paulo (2007)



Fonte: PNAD/IBGE 2007. Elaboração Própria.

2.10. MERCADO DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO (NÍVEL MÉDIO)

No Brasil, as modificações no emprego do professor estão vinculadas às alterações no emprego público. O Estado é responsável pelo maior número de matrículas no país, bem como pela contratação da maior quantidade de professores. Nas últimas décadas (1980-2000) os trabalhadores no geral, bem como o funcionalismo público, passam por um processo de reestruturação produtiva, que envolve as formas de seleção e contratação. O funcionário público identificado como estável, vinculado a um estatuto específico, os professores com estatuto próprio, vêm perdendo direitos e sendo submetidos a formas de contratação cada vez mais precarizadas.

A década passada [1990] é marcada, fortemente, pela adoção de políticas liberais de ajustes macroeconômicos que provocaram reflexos significativos no setor público. O Programa Nacional de Desestatização, “peça chave do ajuste fiscal pretendido”, criado na gestão do governo Fernando Collor de Mello, permitiu que, no período compreendido entre 1991 e 1999, 115 empresas fossem privatizadas (Pinheiro e Fukusaku, 1993; Cerqueira, 2005).

A Constituição Federal de 1988 apresentou uma nova estrutura de competências das três esferas de poder que conduziu a um processo de descentralização da administração e do financiamento das políticas sociais (SOUZA, 2006, p.8).

O Estado emprega direta e indiretamente, por meio de órgãos públicos e semi-públicos, como as autarquias e fundações, por meio de duas principais formas de contratação: o estatuto do funcionário público e a CLT.

“Collor iniciou o desmonte do setor produtivo estatal criado por Vargas, e coube a FHC ampliar esse processo, privatizando as melhores empresas estatais existentes no país, além de continuar a desconstrução da legislação trabalhista. Se ele não pode desvertebrar a CLT num golpe só, foi desestruturando-a pela margem, passo a passo, deixando para seu sucessor o golpe final. Era difícil, para um príncipe sem plebe, destruí-la. Será curioso ver um metalúrgico do palácio fazer o serviço que falta, implodir aquilo que se mantém da herança varguista. Aquilo que de algum modo as forças sociais do trabalho conseguiram conquistar e preservar, (...) num país onde os direitos só valem para o capital (ANTUNES, 2006, p.499)”.

Para POCHMANN (2002), o movimento de desestruturação do mercado de trabalho, intensificado na década de 1990, revela a natureza e a dimensão da atual crise do emprego. Três são os componentes da desestruturação do mercado de trabalho: a) desemprego em todos os segmentos sociais; b) regressão dos postos de trabalho formais (desassalariamento) e c) destruição de postos de trabalho de melhor qualidade.

“Simultaneamente, as concepções de produtividade e eficiência conduziram a uma redefinição da concepção de políticas sociais e da ação do Estado; e das relações de trabalho no emprego público, estas se aproximaram daquelas construídas no âmbito do setor privado (Carvalho Filho, 2002). Quando nos referimos ao emprego no setor público nos apoiamos em Carvalho Filho (2002), portanto são aquelas atividades vinculadas ao consumo coletivo – educação, saúde, entre outros –, à administração dos poderes executivo, legislativo e judiciário, à segurança pública e defesa, mas também o emprego em empresas estatais. A estrutura deste emprego, segundo Carvalho Filho (2002) mudou significativamente com a emenda constitucional 19/19984, principalmente na esfera federal. A emenda permitiu o fim do regime jurídico único para os contratos de trabalho, o fim da isonomia salarial, o fim da estabilidade, supressão da garantia de irredutibilidade de salários, entre outros (SOUZA, 2006, p.2)”.

As novas formas de contratação, no setor público e privado, arranjam as modificações na regulação do trabalho, produzindo instabilidade e supressão de direitos, de forma a produzir um trabalho cada vez mais flexibilizado e de responsabilidade do trabalhador.

A flexibilização e a desregulamentação dos direitos sociais, bem como a terceirização e as novas formas de gestão da força de trabalho implantadas no espaço produtivo, estão em curso acentuado e presentes em grande intensidade, coexistindo com o fordismo, que parece ainda preservado em vários ramos produtivos e de serviços (...). Mas quando se olha o conjunto da estrutura produtiva pode-se também constatar que o fordismo periférico e subordinado, que foi [no Brasil] estruturado, cada vez mais se mescla

fortemente com novos processos produtivos, em grande expansão, consequência da liofilização organizacional, dos mecanismos próprios oriundos da acumulação flexível e das práticas toyotistas que forma e estão sendo assimiladas com vigor pelo setor produtivo brasileiro (ANTUNES, 2002, p. 19).

As desregulações do trabalho impõem salários mais baixos e piores condições de trabalho. Um contexto no qual são criadas novas formas de trabalho, difundindo o trabalho irregular, precário e sem direitos.

A expansão das formas de inserção da População Economicamente Ativa (PEA) referentes as ocupações com baixa produtividade e precárias condições de trabalho marca o contexto mais amplo da crise do emprego no Brasil a partir das últimas décadas do século XX. A maior parte das vagas abertas no mercado de trabalho não tem sido de assalariados, mas de ocupações sem remuneração, por conta própria, autônomo, trabalho independente, de cooperativa, entre outras (POCHMANN, 2002, p. 61).

Como o trabalho docente se modifica no processo de reestruturação do mercado de trabalho? Quais as características gerais do mercado de trabalho para professores do ensino técnico/nível médio no Brasil e no estado de São Paulo, no contexto das atuais formas de regulação do trabalho?

A profissão de professor da educação profissional na Classificação Brasileira de Ocupação de 2002 (CBO), que nomeia e descreve as ocupações do mercado de trabalho brasileiro, possui três definições de acordo com o nível de sua formação ou atividade no trabalho. São elas: professores do ensino profissional⁸²; instrutores de ensino profissional⁸³ e professores de nível médio no ensino profissionalizante⁸⁴. As duas primeiras definições prevêm um professor formado em nível superior e, em suas descrições sumárias, definem como atividade docente, entre outros pontos, o ensino, e o

⁸² Descrição sumária: "Ensinam a jovens e adultos conhecimentos teóricos e práticos de uma área profissional; planejam o trabalho docente; avaliam a aprendizagem e o ensino; realizam pesquisas das mudanças no seu campo de ensino para transformar esse conhecimento em aulas e situações laboratoriais. Desenvolvem recursos didáticos, produzem registros escritos e gráficos; trabalham com higiene e segurança e promovem educação ambiental. Podem realizar trabalhos técnicos e de assessoria. No exercício das atividades mobilizam um conjunto de capacidades comunicativas". Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br>. Consultado em 13 de junho de 2010.

⁸³ Descrição sumária: Planejam e desenvolvem situações de ensino e aprendizagem voltadas para a qualificação profissional de jovens e adultos orientando-os nas técnicas específicas da área em questão. Avaliam processo ensino-aprendizagem; elaboram material pedagógico; sistematizam estudos, informações e experiências sobre a área ensinada; garantem segurança, higiene e proteção ambiental nas situações de ensino-aprendizagem; fazem registros de documentação escolar, de oficinas e de laboratórios. Podem prestar serviços à comunidade. No desenvolvimento das atividades mobilizam capacidades comunicativas. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br>. Consultado em 13 de junho de 2010.

⁸⁴ Descrição sumária: Ministram aulas em cursos profissionalizantes em instituições públicas e privadas de formação profissional e centros de treinamento de empresas e afins, tendo escolaridade de ensino médio e experiência profissional em área específica de atuação. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br>. Consultado em 13 de junho de 2010.

desenvolvimento de pesquisas e materiais. Para os professores de nível médio, a descrição se resume em ministrarem aulas⁸⁵. Outros títulos, tais como professor de desenho técnico, professor de meio ambiente, professor de técnicas industriais, estão agregados a elas.

A contratação por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), por contrato determinado ou indeterminado, é parte das atuais, e crescentes formas de contratação dos professores para o serviço público. O contrato estatutário está se tornando uma exceção frente ao CLT. A contratação dos professores da educação profissional no Brasil e no estado de São Paulo, segundo a PNAD 2007, é realizada majoritariamente por meio da CLT.

No ensino técnico/nível médio do estado de São Paulo os professores são celetistas por contrato determinado ou indeterminado e trabalham por hora aula. Os contratos estão condicionados a existência de aulas, não há garantia da permanência no emprego a cada final de ano, quando é realizada a atribuição de aulas.

O ingresso na carreira docente, na educação profissional, não tem como exigência a licenciatura, que pode ser substituída por uma licença emitida pela Diretoria de Ensino vinculada a Secretaria de Educação do estado. Essa contratação possibilita o ingresso de profissionais cuja docência é uma atividade secundária, ou seja, para complementação de renda. A educação profissional oferece considerável quantidade de vagas para professores e o horário móvel, alterável anualmente, disponível em três períodos, característico da profissão docente, possibilita a concomitância com mais um emprego ou mesmo dois empregos como professor.

Quais formas de contratação possibilitam aos professores trabalharem sem carteira assinada ou de forma autônoma? A alta participação do setor privado nesta área da educação é justificativa da expressiva taxa de desregulamentação do trabalho do professor?

A reforma⁸⁶ na educação profissional da década de 1990 alterou a configuração dos cursos técnicos no país, os cursos que eram oferecidos integrados ao nível médio passaram a concomitantes ou subseqüentes. A readequação das escolas de educação profissional também alterou as condições de trabalho dos professores, número e

⁸⁵ A PNAD e os Censos 2005 e 2007 não separam estes profissionais. Apenas o Censo da Educação Profissional 1999 faz esta distinção.

⁸⁶ Decreto 2.208 de 1997, promulgado no governo Fernando Henrique Cardoso, substituído pelo Decreto nº. 5.504 de 2004, no governo Lula.

condições dos postos trabalho, foram alterados, uma vez que cursos que anteriormente duravam em média quatro ou cinco semestres passaram para três semestres. Estas transformações também contribuíram para o aumento da jornada de trabalho e a diminuição dos salários.

O aumento das matrículas na educação profissional, com oscilações, principalmente após as Leis de Diretrizes e Bases da educação Nacional nº. 9.394 de 1996 que por meio de reformas alteraram estruturalmente educação do país, não foi acompanhada da melhoria das condições de trabalho dos professores. As políticas públicas voltadas a organização do trabalho docente são direcionadas cada vez mais, para a responsabilização dos professores pela qualidade do ensino, acompanhada do estabelecimento de índices de “produtividade”: calcula-se por meio de critérios como ausência de faltas e quantidade de estudantes empregados, o salário de cada professor. Em nenhum momento interrogam-se os baixos salários, a quantidade de estudantes por sala de aula, a inexistência de um plano de carreiras e, também, o desemprego necessário a organização capitalista.

CAPÍTULO 3. RELAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DA ESCOLA TÉCNICA

Neste capítulo analisaremos as alterações nas relações e condições de trabalho dos professores de escola técnica pública estadual, nível médio, a partir da construção de trajetórias profissionais. Os pesquisados são docentes, desde a década de 1990, em escola técnica vinculada ao Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, localizada no bairro de Pinheiros, na cidade de São Paulo.

3.1. A ESCOLA PESQUISADA

A escola selecionada para a pesquisa compõe a rede estadual paulista de educação profissional, que possui 186 instituições escolares que oferecem educação profissional, ensino técnico, nível médio. Criada em 1950, como Ginásio Industrial de Pinheiros, no contexto de desenvolvimento da urbanização e industrialização do estado.

Até 1993 compunha a rede de escolas técnicas vinculadas à Secretaria da Educação, com professores contratados mediante concurso público ou admitidos em caráter temporário (ACT). Nesta data, o governo do estado de São Paulo transferiu as escolas técnicas da Secretaria de Educação para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, responsável por instituições como as universidades paulistas, o Centro Paula Souza, as agências de fomento a pesquisa, entre outras. O objetivo era articular formação profissional com projetos de desenvolvimento econômico, industrial e científico do estado.

A transferência resultou na reorganização do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, autarquia vinculada a UNESP, que passou a ser responsável pelas faculdades de tecnologia (FATECs) e as escolas técnicas do estado. A articulação pretendida, entretanto, não se concretizou, não há relação entre pesquisa desenvolvida pelas universidades, pelas indústrias e o ensino nas escolas. Não dispomos de dados para afirmar se o projeto ficou inconcluso ou se houve mudanças nos objetivos propostos.

Em 2007, o governo do estado de São Paulo reestruturou a secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, que passou a se chamar Secretaria do

Desenvolvimento⁸⁷ e transformou a Secretaria de Turismo em Secretaria do Ensino Superior. As universidades paulistas foram transferidas para a recém-criada Secretaria do Ensino Superior. O Centro Paula Souza permaneceu na atual Secretaria do Desenvolvimento, junto às agências de fomento a pesquisa, institutos de pesquisa, o invest São Paulo, entre outros. A nova secretaria passou a priorizar atração de investimentos; a ampliação da infraestrutura; o apoio a pesquisas operacionais e a expansão do ensino profissionalizante⁸⁸.

A escola pesquisada, desde sua criação, passou pelas diversas mudanças⁸⁹ que ocorreram na educação profissional, resultantes das reformas educacionais em âmbito estadual e nacional. Atualmente integra o Plano de Expansão da Educação Profissional do estado de São Paulo, responsável pela ampliação da oferta de educação profissional em salas de aula “ociosas” de escolas estaduais, a escola pesquisada possui quatro unidades descentralizadas agregadas a ela.

A ETEC pesquisada oferece sete cursos na própria instituição, são eles: administração, contabilidade, edificações, eletrônica, meio ambiente, designer de móveis e informática para a internet, além dos nove cursos oferecidos em quatro unidades descentralizadas. Possui um total de 150 professores, destes 121 da unidade central no bairro Pinheiros.

Os professores das ETECs, em São Paulo, são contratados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), portanto, não possuem os mesmos direitos que aqueles professores das escolas públicas contratados pelo estatuto do funcionário público. Os professores transferidos da Secretaria de Educação para o Centro Paula Souza, que tinham contrato estatutário, tiveram três percursos: 1) combinaram o emprego em escola estadual com a ETEC; 2) demitiram-se e mantiveram somente contrato com o Centro Paula Souza; 3) aqueles contratados em caráter temporário tiveram seus contratos rescindidos e, em seguida, por meio de concurso próprio do Centro Paula Souza, foram admitidos pelas ETECs.

⁸⁷ Decreto nº 51.460 de 1º de janeiro de 2007. Decreto nº 51.461 de 1º de janeiro de 2007.

⁸⁸ Sítio: www.desenvolvimento.sp.gov.br. Link: A secretaria. Texto: Desenvolvimento sustentável. Consultado em 13 de junho de 2010.

⁸⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Profissional (LDB) nº. 4.024 de 1961; Lei nº. 5.692 de 1971, que reforma os ensinos de 1º e 2º graus; Constituição de 1988; LDB nº. 9.394 de 1996; Decreto lei nº. 5.208 de 1997 e Decreto lei nº. 5.154 de 2004.

3.2. EMPREGO E CARREIRA DOS PROFESSORES DA ESCOLA TÉCNICA

Os professores que ministram disciplinas técnicas, historicamente, são contratados dentre aqueles que têm formação profissional nas áreas das tecnologias e engenharias, de acordo com as exigências dos cursos oferecidos. São priorizados aqueles que possuem conhecimentos e experiência no setor industrial e de serviços. De forma geral, as pesquisas (RUBEGA, 2000; SEGNINI e SOUZA, 2007), nos informam que estes professores combinavam o trabalho em escolas e nas empresas. Entretanto, as mudanças no mundo do trabalho, em especial na década de 1980, transformou o trabalho em escolas públicas em emprego principal. Esta nova configuração modificou as relações de trabalho nas escolas técnicas, o que era complementar passou a ser trabalho principal, há maior concorrência na distribuição de aulas, vários professores buscam a formação específica para a docência para competir por maior número de aulas.

O emprego público é uma alternativa atraente àqueles profissionais cujo mercado de trabalho está instável e desfavorável, principalmente, àqueles pertencentes às carreiras tecnológicas e das engenharias.

Por outro lado, a década de 1990 foi um período de profundas mudanças no trabalho no setor público. A promulgação da Emenda Constitucional nº 19, em 1998, que possibilita a coexistência de dois regimes de contratação no setor público, pelo estatuto do funcionário público e pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)⁹⁰, tornou a contratação do serviço público mais flexível. A nova legislação, ao mesmo tempo em que aumentou a oferta de empregos, intensificou a precarização dos contratos de trabalho, que passaram a ter menos direitos, se comparado ao estatuto do funcionário público⁹¹. Não há estabilidade no trabalho⁹², jornada mínima, além de não existir razoável independência para agir orientado pelas finalidades públicas.

O contrato pela CLT tem a prerrogativa de ser por tempo determinado ou indeterminado, com a possibilidade de afastamento do trabalhador em qualquer

⁹⁰ Decreto lei nº. 5452, de 1 de maio de 1943.

⁹¹ Lei nº. 10.261, de 28 de outubro de 1968.

⁹² Lei nº. 8.036 de 13 de setembro de 1966. Substitui a estabilidade adquirida após dez anos de trabalho na mesma empresa, prevista na CLT, pelo Fundo de Garantia.

momento e sem justificativa. Quando a CLT torna-se regime possível ao serviço público, configura o que se denominou trabalhador público demissível.

“Se, a partir de 1998, há um aumento significativo do desemprego, na região metropolitana de São Paulo chega a 16%, este fato parece justificar a discussão sobre a desregulamentação das leis de proteção ao trabalho e justificar a implantação de contratos precários. Convém ressaltar que, em 1998, foram aprovadas as reformas administrativas e previdenciárias que estabeleceram o fim da equiparação salarial entre os ativos e os aposentados; o fim do regime jurídico único⁹³ e a eliminação da isonomia entre poderes legislativo, executivo e judiciário; implantou os mecanismos de avaliação de desempenho dos trabalhadores do setor público e o aumento do tempo de experiência para três anos; embora não tenha eliminado a estabilidade no emprego público, inseriu a possibilidade de demissão em decorrência de avaliação periódica de desempenho” (SOUZA, 2007, p. 22).

O Centro Paula Souza, autarquia do governo estadual, contrata professores e demais funcionários pela CLT, com variações de contrato a partir das necessidades das escolas. A contratação é descentralizada, cada escola técnica de nível médio contrata, mediante seleção pública, os professores de seu quadro. Há uma diretoria de serviços em cada instituição, responsável pelo recrutamento e seleção dos profissionais. Até 2008, a seleção era realizada para formação de um “banco de reservas” de professores, isto é, para a realização do processo seletivo poderia existir ou não vagas a serem preenchidas no momento, a partir dele, faziam-se cadastro⁹⁴ de docentes, que eram convocados mediante a necessidade da escola. O número de aulas disponíveis indicava as possibilidades contratuais, se por tempo determinado ou indeterminado. Na escola pesquisada coexistiam os dois tipos de contrato.

O mercado de trabalho define os critérios mínimos exigidos para a contratação dos professores do Centro Paula Souza. Em contextos de alta demanda por professores prescinde-se da formação profissional para a docência (licenciatura). Como a formação inicial desses profissionais não está vinculada a docência, a licenciatura é uma opção posterior a conclusão de cursos tais como engenharia, direito e administração. São profissionais, que mediante as atuais possibilidades de emprego, recorrem ao magistério. Portanto, se não há professores com formação profissional para a docência, ainda que seja uma característica preferencial para o exercício do magistério na educação profissional, contratam-se aqueles que possuem apenas formação superior exigida para o componente curricular das áreas técnicas.

⁹³ Emenda constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998.

⁹⁴ Deliberação CEETEPS-6, de 16/7/2008. Diário Oficial do estado de São Paulo 17/07/2008, Seção I, Pág. 28.

Os editais para processo seletivo de professores colocam a formação profissional para a docência como uma exigência preferencial e não exclusiva como forma de enfrentar os problemas de recrutamento. Entretanto, para se manter no emprego e concorrer ao maior número de aulas o professor realiza cursos complementares para a formação docente. Os dados do INEP (Censo 2009) nos apontam que a maioria dos professores no estado de São Paulo possui formação profissional para o exercício da docência.

Em 2008, o governo José Serra (2006-2010) instituiu o *Plano de Carreiras, de empregos públicos e sistema retributivo dos servidores do Centro Paula Souza*, justificando como “providência indispensável para concretizar o processo de expansão dos cursos técnicos de nível médio e do ensino tecnológico de nível superior, em consonância com as metas fixadas pelo governo” (Projeto de Lei Complementar nº 10, de 2008).

“O projeto tem por finalidade adequar o Quadro de Pessoal da instituição as necessidades de hoje, bem como dar atendimento ao ambicioso projeto de expansão determinado pelo governo e previsto para ser implantado no período de 2007-2010: aumento de 77 mil para 177 mil matrículas nos cursos técnicos de nível médio; de 24 mil para 70 mil no Ensino Médio nas Escolas Técnicas Estaduais – ETECs - e de 22 mil para 60 mil as matrículas no ensino tecnológico de nível superior, com a duplicação das Faculdades de Tecnologia – FATECs – existentes no início deste governo, de 26 para 52 Faculdades de Tecnologias (Projeto de Lei Complementar nº 10, de 2008)”.

O Plano de Carreira modificou as formas de contratação e progressão na carreira dos professores. O ingresso deixa de ser realizado por meio de processo seletivo para formação de cadastro reserva e passa a ser por concurso público para, no mínimo, quatro horas/aula disponíveis. O concurso é exclusivo para a contratação por prazo determinado, pela CLT, reservando às contratações por tempo determinado a possibilidade de realização de processo seletivo para cadastro reserva.

Desde a implementação do Plano de Carreiras, as escolas técnicas estão selecionando professores para formação de cadastro reserva para contratação por tempo determinado. Este tipo de contratação está prevista no Plano de Carreiras (Artigo °. 52) e foi regulamentada, posteriormente, por deliberação e pareceres do Centro Paula Souza⁹⁵. Em 2008, os empregos públicos permanentes de docentes foram criados e

⁹⁵ Comunicado CEETEPS 1 de 30 de janeiro de 2009; Comunicado CEETEPS 3 de 7 de maio de 2009; Comunicado CEETEPS 5 de 29 de outubro de 2009; Deliberação CEETEPS 2 28 de janeiro de 2009.

divididos entre as escolas técnicas pela superintendência do Centro⁹⁶. No caso da escola pesquisada as determinações legais criaram de 93 vagas permanentes, sendo que 73 já estavam preenchidas e 20 estavam vagas para concurso de provimentos de empregos públicos. Entretanto, no momento da pesquisa a escola possuía o total de 150 professores, o que nos leva a inferir que há um número significativo de professores com condições contratuais não cobertas pelo novo dispositivo de contratação. Devido a exigüidade de tempo não foi possível pesquisar essas possibilidades contratuais. Até o término da pesquisa o Centro Paula Souza ainda não havia realizado concurso público para a contratação de docentes⁹⁷

Até 2008, a carreira era dividida em seis classes (A-F), as formas de progressão de uma classe à outra até a D era realizada por meio de mensuração do tempo de trabalho e número de faltas no período; da classe D até a F o professor passava por concurso composto por prova didática apresentada a uma banca de professores do Centro Paula Souza.

Após o Plano, a carreira do professor foi dividida em sete classes (I – VII), com passagem de uma classe à outra mediante avaliação de desempenho. Os critérios estabelecidos para a avaliação são: assiduidade, disciplina, pontualidade, iniciativa, responsabilidade, qualidade no trabalho, produtividade, relacionamento pessoal, organização, interesse pelo trabalho e aperfeiçoamento de conhecimentos, mediante apresentação de certificado de conclusão de cursos pertinentes à área de atuação do trabalhador, com duração mínima de 30 (trinta) horas⁹⁸. A avaliação é regulada por um Comitê de Recursos Humanos, que estabelece as diretrizes para sua realização nas escolas técnicas.

A progressão na carreira deixou de ter somente critérios como o tempo de trabalho na escola técnica, o aperfeiçoamento da formação e a assiduidade, passando a avaliar características individuais dos professores como relacionamento pessoal e organização. Na próxima sessão analisaremos os dados dos questionários aplicados nos professores buscando compreender quem são os professores da escola pesquisada.

⁹⁶ Portaria CEETEPS 153 de 27 de maio de 2008.

⁹⁷ Em 2008, o governo do estado de São Paulo anunciou por meio de declaração à imprensa, que realizará concurso para a contratação de docentes. Os editais ainda não foram divulgados.

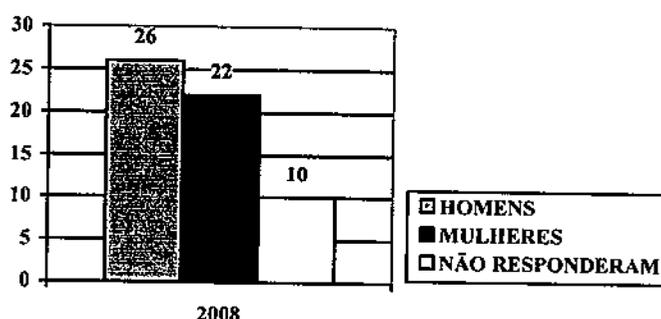
⁹⁸ Lei Complementar nº 1044, de 13 de maio de 2008. Artigo nº 18. Plano de Carreiras, de Empregos Públicos e Sistema Retributório dos servidores do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”.

3.3. OS PROFESSORES DA ESCOLA TÉCNICA

A escola técnica pesquisada possui o total de 150⁹⁹ professores entre ensino médio e técnico. Deste total, aproximadamente, 39% dos professores receberam e responderam ao questionário proposto nesta pesquisa, sendo 26 homens e 22 mulheres.

Embora os cursos técnicos empreguem profissionais de áreas majoritariamente masculinas, como as engenharias, a relação é de aproximadamente 50% entre os professores consultados. A divisão dos postos de trabalho entre homens e mulheres é semelhante àquela sinalizada pelos dados de professores da educação profissional levantados pelo INEP. Embora a maioria seja composta por professores homens, a divisão é equilibrada. O que não ocorre na educação básica, no geral, na qual a maioria é composta por mulheres.

Gráfico 27. Professores da escola por sexo



A faixa etária dos professores está entre 30 e 60 anos, com predominância da faixa 30 a 40 anos. Os homens são a maioria na faixa dos 40 a 60 anos. As mulheres são mais jovens, a maioria tem entre 30 e 40 anos. Diferente do ocorre em âmbito nacional e estadual, no qual a maioria dos professores está na faixa entre 25 e 32 anos, na escola pesquisada os professores são mais velhos.

Todos os professores são formados em nível superior, dentre eles, aproximadamente 30% não fizeram licenciatura na área de formação e entre aqueles que possuem a licenciatura (38), aproximadamente, 44% a fizeram pelo Esquema I¹⁰⁰. Esse

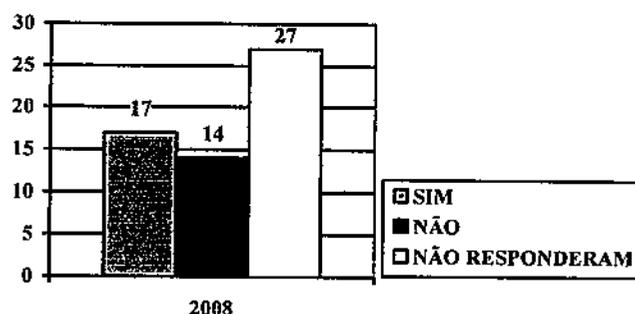
⁹⁹ Número de professores no início de 2009.

¹⁰⁰ Portaria MEC n.º 432, de 19 de julho de 1971, normas para organização curricular dos Esquemas I e II. Cursos de licenciatura curta. Esquema I: formação de professores de disciplinas especializadas do ensino médio para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica, com a duração de 600 (seiscentas) horas; Esquema II: formação de

número é demonstrativo de que as escolas técnicas ainda contratam professores que não possuem formação para a docência. Como indicamos anteriormente, há evidências de que a demanda por professores é maior do que o número de profissionais formados para a docência. Em contrapartida, as respostas nos apontam um alto grau de qualificação profissional, a maioria (54%) deles possui cursos de pós-graduação, com destaque aos cursos de especialização (39%).

Os dados dos Censos realizados pelo INEP também nos indicam o alto índice de escolarização dos professores da educação profissional e a existência de um grande número de professores não licenciados. Esta constatação parece manter a tradição histórica de que a formação profissional para a área técnica e tecnológica prevalece sobre a formação para a docência. No entanto, a comparação entre o período 2007-2009¹⁰¹ aponta um alto crescimento de professores com formação para a docência (licenciados), principalmente no estado de São Paulo. Na escola pesquisada, no momento da realização do questionário, esta mudança não estava aparente.

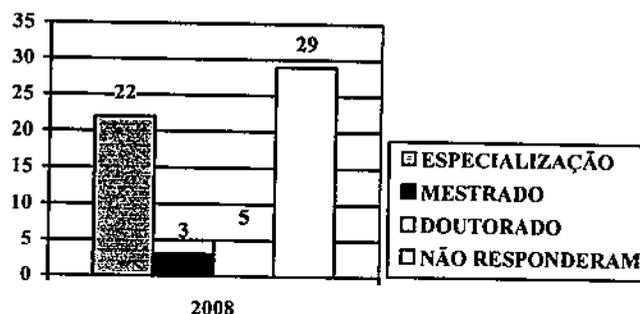
Gráfico 28. Professores licenciados pelo Esquema I



professores de disciplinas especializadas do ensino médio para portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas com a duração de 1.080 (mil e oitenta), 1.280 (um mil duzentos e oitenta) ou 1.480 (um mil quatrocentos e oitenta) horas, além das disciplinas constantes do Esquema I, haverá disciplinas de conteúdo correlativas à área de habilitação.

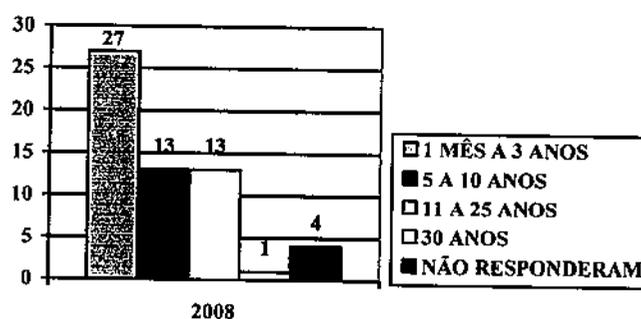
¹⁰¹ Censos MEC/INEP.

Gráfico 29. Professores por curso de pós-graduação em 2008



Dentre os professores que responderam ao questionário, 46% trabalham na escola há menos de três meses, evidência das recentes contratações para atender ao Plano de Expansão de vagas e cursos das escolas técnicas. Dentre os 58 professores, apenas 14 trabalham na escola há mais de 10 anos e consideram o trabalho estável, no entanto, apontam que vivenciaram dificuldades por terem optado pela profissão. A década de 1990 representa o período de passagem da Secretaria da Educação para o Centro Paula Souza, assim é possível que a maioria dos professores tenha sido contratada após a reorganização da rede de escolas técnicas do estado de São Paulo.

Gráfico 30. Professores por tempo de tempo de trabalho na escola

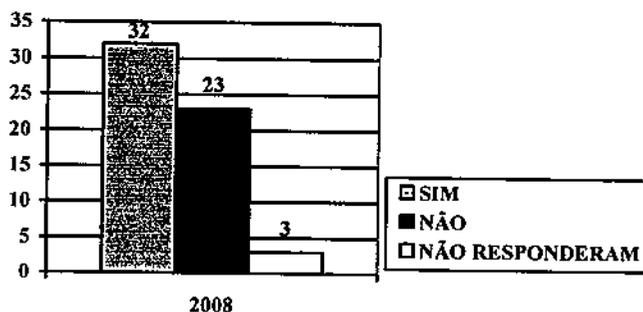


Os professores que estão trabalhando na escola há três meses, por contrato pela CLT com prazo determinado, podem ou não continuar no próximo semestre. Aqueles que já estão na escola há mais tempo, que tem seus contratos pela CLT por prazo indeterminado, possuem maior garantia do emprego, o que não significa maior estabilidade, uma vez que as aulas são distribuídas semestralmente e sem aulas não há contrato.

A escolha das aulas no Centro Paula Souza é realizada mediante o número de cada professor na classificação, que varia de acordo com tempo de trabalho e contagem de títulos - diplomas de pós-graduação, certificados de participação em cursos realizados pelo Centro ou por outras instituições, entre outros. Os professores são classificados pelo número de pontos e a distribuição é feita em ordem decrescente; aqueles que estão classificados ao final, podem ter dificuldades em ter aulas atribuídas, neste caso podem ficar desempregados.

Quando questionados sobre a competitividade da profissão docente, a maioria dos professores (55%) a considera competitiva. Os professores avaliam que a docência não é uma carreira prestigiada pela sociedade e que não se configura como um *cartão de visita* para outros empregos. A maioria trabalha como professor há mais de 10 anos e considera o trabalho estável (51%), no entanto apontam que vivenciaram dificuldades por terem optado pela profissão. Os professores possuem uma jornada de trabalho semanal na escola que está entre 10 e 40 horas/aula.

Gráfico 31. Professores que consideram ou não a carreira competitiva

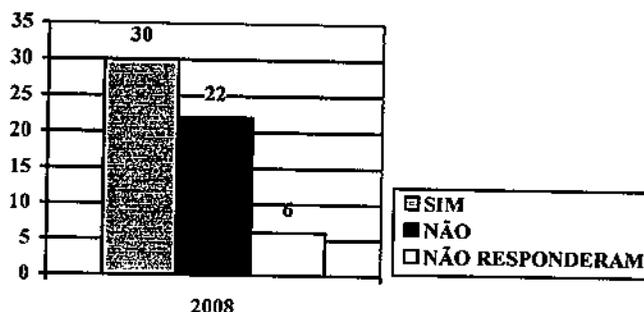


Outra característica dos professores da área técnica é o exercício concomitante de outra atividade profissional. Dentre os 52 professores que responderam a questão se exercem ou não outra atividade profissional, aproximadamente 51% exerce. Deste total, 48% são mulheres. Os professores também apontam que os salários são muito baixos, insuficientes, por isso buscam outro emprego. Observamos que a jornada de trabalho destes profissionais varia de dois a três períodos diários, se combinada a docência e outra atividade profissional.

A maioria dos docentes consultados compreende o professor como funcionário público e não como trabalhador ou profissional; essa concepção está diretamente relacionada com a noção de que a docência não é valorizada como profissão. Por outro

lado, aproximadamente 52% afirmam que a docência é valorizada pela família e pelos amigos, isto é, por aqueles do círculo afetivo.

Gráfico 32. Professores que realizam outras atividades profissionais além do magistério



A maioria dos professores não se posicionou sobre suas relações com o Sindicato dos Trabalhadores do Centro Paula Souza (SINTEPS) e outras associações sindicais e profissionais. Entre aqueles que responderam a questão 4 professores são filiados ao SINTEPS e 10 professores são filiados a outras associações, como a APEOESP¹⁰² e o CREA¹⁰³, os demais não são filiados ou não responderam a questão. Observamos que a presença de delegados ou representantes sindicais é inexistente.

No bloco seguinte apresentaremos a análise das entrevistas realizadas com os professores, buscando compreender as trajetórias que estes professores construíram.

3.4. TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS E DE ESCOLARIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Os professores entrevistados, indicados no Quadro 1, com exceção da professora Marta, são oriundos das classes populares, com característica de baixa escolarização. Somente o pai da professora Marta e do professor Álvaro possuem ensino superior completo.

“(…) eu também vim de uma origem extremamente simples, sou o primeiro junto com os meus primos, assim a geração, que conseguiu chegar ao nível superior. Então, na família, ninguém, sequer fez ensino básico” (professor Álvaro).

¹⁰² Associação dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo.

¹⁰³ Conselho regional de engenharia, arquitetura e agronomia do estado de São Paulo.

Os professores, com exceção de Marta, cursaram o ensino médio em instituições públicas de ensino. Álvaro, Carlos e Marta cursaram o ensino médio integrado ao técnico, sendo que o professor Álvaro cursou edificações na própria na escola pesquisada. Todos eles freqüentaram o ensino superior. Os professores Álvaro e Marta estudaram em instituições públicas e possuem pós-graduação.

“(…) foram quatro anos de aluno da ETEC (…). Eu fiz edificações aqui, aí no ano seguinte eu já comecei a trabalhar aqui e fui entrar na faculdade um ano depois ainda. Tinha umas autorizações especiais da delegada de ensino quando não tinha professor para aquela determinada área. E edificações de dia, sempre é mais difícil engenheiros que possam vir durante o dia (Professor Álvaro)”.

Os professores entrevistados não tiveram sua formação inicial voltada para a docência. Os professores Júlio e Carlos são engenheiros formados em faculdades privadas, o professor Álvaro é técnico em nível superior pela FATEC, e a professora Marta é formada em direito na USP. Para os engenheiros e o tecnólogo, a docência é consequência da pequena possibilidade de atuação em suas áreas de formação.

“Eu sempre falava que eu não queria dar aula, não era minha vocação dar aula. Quando eu estava me formando o pessoal falava: *Vai dar aula enquanto tá estudando aqui*. Muitos dos meus amigos estudavam (….) e davam aula em cursinhos técnicos (…). Aí eu me formei nessa fase de turbulência [para as engenharias], e depois que não deu nada certo [na indústria], aí um amigo me ligou e pediu para eu ir em um colégio lá em Santo Amaro, porque tinha uma vaga lá, para que eu fosse conversar. Então eu vou, né? Só para conversar. Aí quando eu cheguei lá, eu falei com o coordenador e já tinha quase um mês de aula e os alunos sem aula (…). Eu falei: *tudo bem, eu posso até tentar*. Aí você vê, como na área de educação sempre tem vaga, qualquer crise, sempre tem vaga. Eu só não entrei antes porque eu não quis, (….) simplesmente porque eu não quis. E aí eu falei para ela: *eu começo aí amanhã, semana que vem*. Ela: *não, não, preciso agora. Vou fazer o seguinte, vou te levar para os alunos e vou te apresentar lá*. Aí foi até engraçado. Eu nunca dei aula até então. Ela entrou na classe, né? Todo mundo sentado, esperando. Parecia mesmo que eles estavam esperando o professor chegar. E aí o coordenador falou assim: *como você quer que os alunos te chamem?(…)*. Ele entrou comigo na sala de aula e falou: *aí pessoal, esse é o professor (…), entendeu?* Eu nem pensava em ser professor e todo mundo: *oi professor, tudo bem?* Me deixou numa cilada, entendeu? Ela pegou e saiu. Foi isso aí. Me deixou lá com os alunos e saiu e eu comecei (…).Eu nunca quis começar, entendeu? (Professor Carlos)”.

Os professores da área técnica têm na docência um “emprego secundário”, ao qual recorrem quando suas áreas de atuação não atendem a demanda de profissionais formados. No caso dos professores entrevistados, Júlio e Álvaro sempre tiveram como primeira profissão a docência, desde o início da formação, o primeiro afirma que embora não lhe interessasse lecionar, não teve oportunidades na indústria, já o segundo

direcionou sua carreira para a docência, vislumbrando o ensino superior. Os professores Carlos e Marta tiveram outro emprego antes da docência. Todos eles possuem licença para lecionar nas áreas técnicas e exercem uma segunda profissão, mas nunca foram empregados de indústrias¹⁰⁴.

Os professores fizeram licenciatura em sua área de formação. Os professores da área de edificações e elétrica se licenciaram em curso de complementação pedagógica oferecido pelo Centro Paula Souza. A professora de administração fez a licenciatura em faculdade privada. Com exceção da professora Marta, os demais se licenciaram após o ingresso na docência.

Os professores afirmam que a docência não é uma carreira valorizada pela sociedade. A professora Marta relata que mesmo optando pela profissão docente, foi pressionada pela família para que não seguisse a carreira.

“Foi opção minha. Minha família nunca apoiou. Pelo contrário, meu pai sempre quis que eu seguisse a carreira de advogada. Eu segui, mas ele queria que eu me dedicasse somente a isso, né? Então eu tive pressão contrária, mas eu sempre quis ser professora. Durante uma época eu advogava e era professora ao mesmo tempo. Porque na verdade eu não tenho tempo, estou com uma carga horária grande, né? Dando aula aqui, dou aula na faculdade (Professora Marta)”.

Entre os professores entrevistados, Álvaro, Marta e Júlio exercem outra atividade profissional. Álvaro justifica os dois empregos devido ao baixo salário, embora reafirme que a sua preferência é pela docência. Júlio realiza “bicos”, também para complementação salarial, no entanto, argumenta que se surgisse um emprego melhor remunerado na área da engenharia, deixaria a docência. A professora Marta, embora possua a maior carga horária de trabalho dos professores entrevistados, justifica os três empregos, dois deles como professora, com o prazer da profissão docente.

“Eu tenho uma jornada grande. Tenho 35 horas aula por semana, mas eu acho que dá, é só a gente se organizar dá para cumprir. Eu acho que a gente tem que ter um tempo para planejar as atividades, eu faço no final de semana. Então, já preparo minhas aulas, vejo o que eu vou dar em cada classe, cada disciplina e aí eu tenho tempo de fazer isso de forma eficiente durante a semana, né? Mas eu dedico sábado para fazer isso. Quando não dá no sábado, é no domingo, tem que ser no final de semana. Porque existe a outra instituição que eu trabalho, então tenho que dividir tudo, separar, eu escrevo

¹⁰⁴ No Brasil, as trajetórias profissionais dos professores podem ser qualificadas como móveis, eles mudaram, pelo menos, uma vez na vida o curso de sua vida profissional. Os diplomas conquistados, na formação inicial, pelos professores de disciplinas técnicas não os levaram à carreira docente; situações como desemprego, conciliação do trabalho no espaço privado e público para mulheres contribuíram para a mobilidade profissional. A relação entre escolarização/ diplomas parece depender mais de uma lógica individual construída em resposta às pressões do mercado de trabalho do que propriamente nas possibilidades de antecipação do futuro profissional (SEGNINI E SOUZA, 2007, p.27).

tudo, eu tenho agenda para anotar onde eu parei em cada série, para poder prosseguir, porque se não é muita... Tenho uma agenda só para o Centro Paula Souza, tenho outra só para a Faculdade. Então, até as minhas malinhas são diferentes. Para não misturar material, não misturar as coisas. Eu acho que a gente preparando e disciplinando o tempo dá tempo de fazer tudo e quando você faz aquilo que você gosta, né? Eu gosto muito de ser professora, então não me cansa. Dar dois períodos, tarde e noite, eu trabalho as vezes aqui tarde e noite (...) (Professora Marta)”.

“[Deixaria a docência por outra proposta de trabalho?] Olha, depende muito o tipo da proposta, (...) por que hoje em dia (...) você tem que analisar muito. Por que de repente você tem uma proposta de um bom aumento salarial, mas você não tem uma idéia de como tá essa empresa. Eu tenho conhecimento com amigos, que de repente, o que aconteceu? Você larga tudo, vai pra essa empresa, depois de três anos... eu tive uma experiência dessas, eu só reduzi aulas (...). Essa empresa tava em crescimento, eu só diminuí minha carga horária na época e durante o dia fiquei livre. Não passou três meses, a empresa diminuiu todos os serviços dela na rua. Então, depende muito (...), teria que ser uma coisa muito boa (Professor Júlio)”.

Os salários são considerados insuficientes para a manutenção dos profissionais e suas famílias. Atualmente o professor que ingressa no Centro Paula Souza, sem experiência na docência (P-I no plano de carreiras), recebe R\$10,00¹⁰⁵ por hora/aula¹⁰⁶, gratificações, benefícios e bônus, não estão incluídos neste valor.

“As maiores dificuldade que eu encontro é o salário baixo. Que é baixinho mesmo. E a desvalorização do Estado, da sociedade em geral e o estresse. É uma carreira estressante (Professor Carlos)”.

Para os professores entrevistados, a ETEC possui uma infraestrutura que atende adequadamente aos estudantes e professores e as relações interpessoais são qualificadas como sem conflitos aparentes. Para o professor Carlos, somente as condições da sala de aula são inadequadas, são numerosas, isto é, há uma grande quantidade de estudantes, o que lhe causa problemas de saúde devido ao estresse provocado pelo barulho.

Se as condições nas quais estes professores realizam a docência não valorizam o trabalho de ensinar, como estes professores vivenciaram as mudanças na educação profissional? Buscaremos responder no próximo bloco.

¹⁰⁵ Lei Complementar no. 1044, de 13 de maio de 2008, publicada no Diário Oficial do Estado em 14 de maio de 2008.

¹⁰⁶ Uma hora/aula equivale a 50 minutos.

3.5. MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Na realização das entrevistas procuramos centralizar as questões em dois momentos principais: a) na transferência das escolas técnicas da Secretaria da Educação (SEE-SP) para o Centro Paula Souza (CEETEPS) em 1992 e 1993¹⁰⁷, do governo Fleury Filho; b) e na reforma da educação profissional realizada por meio em 1997¹⁰⁸, no governo Fernando Henrique Cardoso. O primeiro, por decorrência de sua implementação, alterou o regime e o contrato de trabalho de professores, submetendo-os a um concurso específico para o Centro Paula Souza, e o segundo re-configurou o ensino técnico, principalmente, quanto os números de aulas e a estrutura dos cursos nos quais estes professores lecionam.

Os professores entrevistados afirmam que as reformas da década de 1990 promoveram importantes modificações para a educação profissional, conseqüentemente, para a ETEC. Para estes profissionais, o momento da transferência das escolas da SEE-SP para o Centro Paula Souza provocou um aumento momentâneo dos investimentos em infraestrutura e em salários dos professores e demais profissionais. Como as escolas técnicas oriundas da Secretaria de Educação se diferenciavam estruturalmente, quanto às condições de trabalho e de ensino, das escolas pertencentes ao Centro Paula Souza, foi necessário fazer mudanças para que ocorresse uma equiparação entre elas. Assim, houve um aumento no repasse de verbas às escolas, embora o orçamento do Centro Paula Souza não tenha sofrido alteração no período por meio das Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDO). O professor Álvaro pondera que na escola técnica pesquisada a melhoria nas condições da escola foram conjunturais.

“(...) se falava muito: vamos pro Paula Souza! A melhor coisa que pode acontecer com a gente é ir pro Centro Paula Souza, porque as escolas são melhores, porque tem um atendimento mais direcionado para uma escola técnica. Isso se esperava. E outra corrente dizia: não, de jeito nenhum, isso não vai ser bom, é melhor ficar na Educação. Quando foi pra tecnologia [DISAETE¹⁰⁹] foi quase que metade do caminho percorrido, então alguns gostaram, outros não, mas coincidiu nessa escola de tá uma direção nova. Eu comecei a trabalhar aqui em noventa e dois, me formei em noventa e um, comecei a trabalhar em noventa e dois com diretor novo, então, tinha uma série de mudanças, a escola tava numa fase muito boa. Quando eu terminei o curso aqui em noventa e um ela tava já bem decadente por essas questões administrativas internas. Em noventa e dois com diretor novo, que investiu muito na escola em termos de dedicação, eu acho que as pessoas receberam

¹⁰⁷ Decretos Estaduais 37.735 de 1993 e 38.734 de 1994.

¹⁰⁸ Decreto Federal 2.208 de 1997.

¹⁰⁹ Divisão das escolas técnicas da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico.

até melhor a entrada da Secretaria de Tecnologia porque tinha o diretor ali intermediando, tentando esclarecer e acalmar a situação, então as pessoas receberam bem” (Professor Álvaro).

Os relatos dos professores evidenciam que as discussões sobre as alterações no regime de trabalho, de estatutários para CLT, não foram privilegiadas pelos docentes, pois a maioria dos professores das disciplinas técnicas não tinha contratos estáveis conquistados mediante concursos públicos, mas contratos de trabalho temporários. O professor Júlio afirma que, no momento da mudança, havia um número considerável de professores da escola que não tinham passado por concurso público, eram Admitidos em Caráter Temporário (ACT) por meio da Lei nº 500 de novembro de 1974, que institui o regime jurídico de trabalhadores temporários do estado de São Paulo.

“[Passagem das escolas da DISAET para o Centro] Esse processo foi (...) um pouco confuso (...) uma canetada vamos dizer assim: ou você aceita ou tá na rua. (...) Então, na Educação a única coisa que eu via que a gente tinha um pouco mais de autonomia. É que o coordenador, ele podia chegar e falar com os comandados deles o que cada um pegava, se um professor quisesse pegar uma determinada disciplina que ele achasse, olha você não é bom nisso, você é bom naquela disciplina, você vai ficar com essa disciplina que você é bom, isso tinha essa autonomia. A contratação do pessoal, também teve..., como era através da Lei 500 (...). Não tinha concurso público, nunca teve concurso público” (Professor Júlio).

Para Oduvaldo Vedrameto¹¹⁰, superintendente do Centro Paula Souza entre 1987 e 1990, a transferência das escolas conduziu o Centro a um processo de implementação de políticas e repasse de recursos para as escolas, nas quais, em sua avaliação, não resolviam os problemas das escolas técnicas estaduais, pois estes eram de dois tipos estruturais e conjunturais. A necessidade de requalificação dos docentes era um dos problemas.

MACHADO (2002) aponta que, segundo depoimentos da Coordenadoria das Escolas de Segundo Grau (CESG), criada pelo Centro Paula Souza para administrar as escolas técnicas, logo após a transferência, os profissionais resistiram às mudanças. Os motivos da resistência eram: (1) os que resistiram pretendiam continuar no isolamento das unidades escolares, portanto, com certa autonomia de difícil controle; (2) não entendiam o processo, já que não eram devidamente qualificados (p.32).

O estudo¹¹¹, realizado no ano de 2004, pelo Sindicato dos trabalhadores do Centro Paula Souza (SINTEPS), afirma que durante os anos de 1995 e 2004, não houve um

¹¹⁰ In: MOTOYANA, Shozo (org). *Educação técnica e tecnológica em questão: 25 anos do CEETEPS*. São Paulo: UNEPS/CEETEPS, 1995, p.298.

¹¹¹ <http://www.sinteps.org.br>. Consultado em 13 de junho de 2010.

aumento dos salários proporcional ao aumento do ICMS; neste sentido os aumentos salariais propostos foram somente para equiparar os professores das escolas técnicas estaduais (da Secretaria de Educação) aos professores das escolas técnicas do Centro Paula Souza. Somente em 2001 houve alteração no repasse de arrecadação de impostos para os salários, esta mudança deve-se à implementação do bônus mérito aos trabalhadores. O Sindicato contesta esta política de salários por mérito mediante bônus por dois motivos: primeiro, por ser uma política compensatória e, em segundo, pelo fato de que depende de sobras no orçamento, o que pode existir ou não.

Para o professor Carlos, logo quando as escolas foram transferidas, houve um aumento do salário, que foi se perdendo com o tempo. Atualmente, segundo o professor, o salário do Centro Paula Souza se assemelha ao da rede estadual de ensino.

GODOY (2001), comparando o número de matrículas e o aumento do orçamento do Centro Paula Souza, entre os anos de 1994 e 2000, conclui que o número de matrículas não foi proporcional ao aumento orçamentário, uma vez que, em 1995, o Centro Paula Souza possuía um total de 75.802 matriculados e um orçamento de R\$ 134.817.796,14 e, em 2000, o número de matrículas chegou a 79.499 e o orçamento a R\$ 110.720.449,73.

Em 1997, com a reforma da educação profissional por meio do Decreto Federal nº. 2.208, alterou-se progressivamente a organização dos cursos técnicos do Centro Paula Souza. Em 1998, no primeiro ano de implementação desta reforma, não foram abertos cursos técnicos integrados ao ensino médio na instituição; a partir daí eram oferecidos somente módulos de cursos técnicos concomitantes e ou subseqüentes ao ensino de nível médio.

Portanto, os cursos técnicos foram reorganizados, entre as mudanças, passaram de dois anos de duração, para três módulos de um semestre cada.

“(…) com essa mudança do modular¹¹² (…) reduziu-se o número de aulas que se tinha, então, houve uma economia, eu acho, para a instituição. E o que a gente vê é que o curso é muito rápido e há muita evasão, porque os alunos não agüentam, eles estudam de manhã e de tarde, então, fica com dezoito matérias, eles acabam não agüentando fazer isso tudo. É diferente do quarto ano, que ele via em quatro anos todas as matérias do ensino médio e do técnico, então, o aluno é massacrado com muita coisa, de repente eles já não tem motivação pra estudar e o tempo é muito curto (…)” (Professor Júlio).

¹¹² O ensino integrado foi substituído pelo ensino técnico em módulos semestrais. O estudante do ensino médio do CEETEPS concorre por uma vaga no ensino técnico em um novo vestibulinho e ingressa separadamente.

Para os entrevistados, o ensino técnico integrado ao médio oferecia uma formação de maior qualidade, formando técnicos mais qualificados. A reforma reduziu o número de aulas e turmas, alterando a carga horária da formação do técnico, conseqüentemente o número de aulas dos professores.

“Mesmo aqui (...) tinha muita aula disponível, então você conseguia completar uma carga. Quando eu comecei aqui era por aula. Era quarenta, se não me engano, ou vinte, eu não me lembro, mas eu consegui a carga completa porque tinha aula para isso. Aqui continuou o sistema por aulas, só que como foi reduzindo as turmas, principalmente na entrada do Centro Paula Souza, com o fim do curso de quatro anos e do integral ao mesmo tempo, aí eu não tinha mais número de aulas, nós éramos uma equipe, continuamos nos mantendo na faixa de vinte e quatro, vinte e cinco, professores que trabalhavam com quinze turmas. Hoje só temos quatro [turmas] e ainda somos os mesmo vinte e quatro aproximadamente, uns saíram, outros entraram, mas o número médio era na casa dos vinte” (Professor Álvaro).

“(...) a parte ruim é que três semestres não dá pra você aprender uma profissão (...), precisaria no mínimo de quatro semestres. Mas aí eu ouvi dizer também, se fizesse isso aqui em quatro semestres muita gente preferiria fazer outro tipo de curso, porque tem faculdade aí que faz em quatro semestres, a própria FATEC são em quatro semestres, né? (...). Eu acho que precisaria um quarto semestre para ele ficar um pouco melhor. E por outro lado, a grande vantagem disso aí, é que pega esse pessoal que tem colegial normal. Muita gente que trabalha na indústria de dia e já tem o colegial normal e tá na indústria dentro da área e não é técnico. Vem aqui para fazer os três semestres a noite, para pegar a habilitação e CREA para subir na empresa. Então, a noite aqui tá valendo muito a pena para o pessoal que já está na área. Maioria do pessoal que entra aqui e já vem das indústrias eletroeletrônicas e traz conhecimento para a gente.” (Professor Carlos).

O ensino técnico modular, implementado pela reforma da educação profissional tem como característica principal a certificação por módulos concluídos. A cada dois semestres de curso obtém-se um certificado, o que dinamiza o oferecimento dos cursos técnicos e implementa uma política de certificação parcelada dos estudantes. O ensino técnico modular permite ao Centro Paula Souza a criação de um maior número de cursos e maior diversidade na estrutura de seu oferecimento. O que facilita o oferecimento de cursos por demanda específica, tal como o recente curso de cenotecnica oferecido em parceria com a TV Cultura.

Almério Araújo, coordenador do ensino técnico do Centro Paula Souza, em artigo publicado em 2001, argumenta que

“a modernização e a eficiência do ensino técnico passam pela superação das qualificações restritas, mesmo que altamente especializadas, e apostam em currículos que atendam às exigências técnico-abstratas e de novos domínios sócio-comunicativos, fundamentais para uma formação flexível que permita adaptação às mudanças constantes no plano profissional e social”. Essa nova

educação profissional deverá ser capaz de formar trabalhadores adaptáveis às novas situações (p.3).

O Centro Paula Souza alterou toda a sua organização como proposto pela reforma da educação profissional de 1997. Os professores enfatizaram as mudanças ocasionadas pela formação modular e a extinção do ensino técnico integrado ao médio.

Em 2004, o governo federal substituiu o Decreto nº. 2.208 por um novo decreto¹¹³, que voltou a possibilitar a existência do curso técnico integrado ao ensino médio, com matrícula única. Entretanto, o novo decreto mantém as mesmas características do anterior, o ensino técnico continua a compor um sistema separado do ensino médio, com matrícula específica e organizado em módulos.

No Brasil, a partir da regulamentação federal, estados e municípios organizam seu sistema de educação profissional de acordo com projetos próprios. Na rede estadual de educação profissional de São Paulo, o ensino médio integrado ao técnico não foi retomado, pelo contrário, é exceção, atualmente, são apenas três cursos em toda a rede. Existem ainda mais dois cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Centro Paula Souza o número de cursos integrados ao médio é igual ao número de cursos oferecidos na modalidade semipresencial.

Os dois professores entrevistados em 2008 nos informam quanto às mudanças na organização dos cursos e da escola a partir de 2004 e as recentes alterações produzidas pelo Plano de Carreiras.

“[Plano de cargos] A única coisa que eu gostei mais foi que... a gente passou a ganhar um pouquinho “menos pior” (...). Mas está longe do ideal. (...) O professor, por exemplo, para trinta e cinco horas, (...) teria que ganhar 5 mil reais, por aí 5 mil reais mais ou menos. Se eu desse aqui todas as 35 cinco aulas daria o quê? Daria 3 mil reais mais ou menos (Professor Carlos)”.

Como essas transformações estavam ocorrendo no momento da pesquisa e ainda havia poucas informações sobre as mesmas, os professores e administradora entrevistados levantaram poucas questões sobre o Plano de Carreiras, que é parte do Plano de Expansão da Educação Profissional do estado de São Paulo, iniciado em 2007. No momento da entrevista, as regulamentações do Plano, como a formação do Comitê de Recursos Humanos, que avaliará o desempenho dos professores ou o processo seletivo de professores, dependiam de pareceres do Centro Paula Souza e não tinham

¹¹³ Decreto Federal nº. 5.514.

sido discutidos com os professores nas escolas. Esta concepção de elaborar políticas sem a participação dos docentes contribui não somente para o desconhecimento das medidas governamentais como também gera opiniões confusas e dispersas.

A intensificação e a divulgação do Plano de Expansão da educação profissional ocorreram, principalmente, nos últimos dois anos, durante os quais o Centro Paula Souza inaugurou quase mensalmente unidades descentralizadas e escola técnicas no estado de São Paulo.

Em reunião dos professores da escola pesquisada, uma das questões levantadas foi o número de unidades descentralizadas a ela vinculadas, eram quatro no momento. As unidades descentralizadas são classes de cursos técnicos que funcionam em escolas estaduais de ensino básico (fundamental ou médio); estas salas estão vinculadas a uma escola técnica na mesma região, denominada sede, que são responsáveis pela administração das unidades. Além dos professores, não há outro tipo de contratação para as unidades descentralizadas.

Em 2007, a secretaria do desenvolvimento, em artigo publicado em seu sítio, divulgou que o “Centro Paula Souza terá seu orçamento triplicado nos três anos seguintes, de R\$ 437 milhões, previstos em 2007, para R\$ 1,2 bilhão até 2010”.

“A diretora-superintendente do Paula Souza, Laura Laganá, explica que o aumento no orçamento da instituição visa a garantir a sustentabilidade da expansão das Fatecs e Etecs. A implantação de novas unidades será feita em parceria com as prefeituras, que ficarão responsáveis pelas instalações físicas. O governo estadual se encarregará de equipar e manter as unidades (secretariadodesenvolvimento.com.br. 11/08/2007)”.

As Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDO) de 2008 e 2009 não aumentaram a cota-parte do ICMS referente às Universidades Públicas, tampouco, o percentual equivalente ao Centro Paula Souza. Isto nos permite inferir que a expansão ocorrerá por meio de parcerias com instituições públicas e privadas e não com um aumento orçamentário fixo.

Sílvia E. Lima, diretora do SINTEPS, em artigo publicado, em março de 2008, na revista da ADUNICAMP¹¹⁴, afirma que o projeto de expansão do governo José Serra, apresentado no Plano Plurianual (2008-2011), não garantirá a qualidade do ensino oferecido pelas escolas técnicas do Centro Paula Souza e abrirá precedentes para as

¹¹⁴ Associação dos Docentes da UNICAMP.

parcerias com os municípios e, principalmente, com instituições privadas, como Organizações Não Governamentais (ONGs) e Organizações da Sociedade Civil de Interesses Público (OSCIPs).

No Plano Plurianual (2008-2011) do estado de São Paulo afirma-se que “a educação superior não deve ser o único destino possível e desejável aos egressos do ensino médio, pois o estado de São Paulo oferece alternativas como os cursos tecnológicos e técnicos (LIMA, 2008)”. Percebemos que o governo do estado ao incentivar a formação profissional dos estudantes egressos da educação básica em nível técnico e tecnológico busca conter a demanda por ensino superior.

Observamos que as transformações na educação profissional no decorrer das duas últimas décadas trouxeram importantes modificações para o trabalho de professores de escola técnica, no sentido da desvalorização da profissão docente. São exemplos deste processo a diminuição no número de aulas na segunda metade da década de 1990, a defasagem salarial no decorrer das últimas décadas e o recente Plano de Carreiras estabelecido pelo governo do estado, que aproxima a gestão do trabalho de professores daquela realizada pelo setor produtivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos compreender com este trabalho o processo de transformação nas relações e condições de trabalho de professores de escola técnica a partir das mudanças na organização da educação profissional no Brasil e no estado de São Paulo desde a década de 1990.

Observamos nesta pesquisa que as relações e condições de trabalho dos professores de escola técnica pública estadual, nível médio, sofreram mudanças significativas nas décadas de 1990 e 2000. Foram duas décadas em que a educação profissional foi alvo de políticas de modularização ou flexibilização do ensino; de retardamento do ingresso de jovens no mercado de trabalho; da desarticulação da formação geral com o ensino profissional; avaliadas, pelos professores, como responsáveis pela queda da qualidade na formação de técnicos e conseqüentemente como desvalorização do trabalho docente.

A primeira das mudanças, no início da década de 1990, refere-se à transferência de professores e escolas da Secretaria de Estado da Educação para a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. Esta transferência, com o objetivo de reorganizar o sistema público estadual de educação profissional, produziu mudanças não só na gestão das escolas técnicas como também na gestão do trabalho de professores.

As mudanças na gestão da escola pública e na organização do sistema público estadual de educação profissional criaram hierarquias entre os estabelecidos (os que estavam no Centro Paula Souza) e os que chegaram depois (aqueles que vieram da Secretaria de Educação); aprofundaram a queda dos salários e das condições de trabalho, pois não houve aumento nos orçamentos que fizesse frente ao aumento do número de professores e estudantes. Parece-nos que se assemelhou ao movimento de municipalização da educação fundamental, para diminuir os gastos com educação da Secretaria Estadual de Educação, se transfere professores e escolas para outros níveis do poder público.

No final da década de 1990, a partir da formulação de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, a educação profissional foi foco de mudanças na concepção, nos currículos e na organização desta modalidade de ensino. A partir da avaliação, pelo poder público responsável pela gestão das escolas, de que a formação

profissional não respondia aos anseios sociais devido a sua fraca articulação com as demandas do mercado de trabalho, esta modalidade de ensino foi foco de reformas.

Assim, a legislação determinou pelo Decreto nº.2.208/1997 a separação das matrículas do ensino técnico e do ensino médio, a construção de currículo flexível e baseado em competências para formar trabalhadores adaptáveis às mudanças sociais e econômicas. Portanto, a educação profissional nas duas últimas décadas tem sido organizada a partir das demandas do mercado de trabalho, com ênfase na flexibilização profissional e nas possibilidades de (re)qualificação em curto prazo, o que significa cursos de curta duração, cursos semipresenciais e à distância. “A flexibilidade curricular foi estabelecida através da adoção do sistema modular e, no conjunto do sistema, buscou-se uma flexibilidade estrutural que permitisse complementações entre os diferentes níveis oferecidos (básico, técnico e tecnológico) (ALMEIDA, 2003, p.215)”.

Essa reestruturação da educação profissional ocorrida na última década aumentou a oferta de vagas nas escolas técnicas, mas diminuiu o custo do estudante e do trabalho dos professores devido ao sistema de modularização semestral dos cursos. Um técnico é formado em três semestres letivos, cada semestre de aulas é composto de quatro meses, assim a cada doze meses de trabalho escolar se forma uma turma de técnicos. Segundo os professores entrevistados houve aligeiramento da formação com queda da qualidade dos técnicos diplomados.

A formação de técnicos é considerada de alto custo para o poder público, pois exige laboratórios e equipamentos específicos, além de professores com formação superior e experiência no campo de conhecimento que ministram aulas. Ainda que não tenhamos nos aprofundado na análise sobre custos, é possível construir uma conclusão provisória, que merece mais investigações, de que a reforma na educação profissional reduziu custos no ensino técnico de nível médio.

Corroborando para esta conclusão provisória, o fato de que nos anos recentes estamos observando um processo de expansão da formação técnica e profissional em nível médio e superior, pelos governos estadual e federal, sob o argumento de que o processo de modernização do país precisa de técnicos e tecnólogos. As observações realizadas nos informam que a maioria dos cursos criados é dirigida para a área de gestão, considerados de baixo custo. Assim, fica uma questão a ser pesquisada: qual é a concepção de desenvolvimento e modernização que informa este processo de expansão? Para quais empregos estão sendo formados?

No estado de São Paulo, nos últimos três anos, intensificou-se o processo de expansão da educação profissional por meio de criação de unidades descentralizadas em escolas estaduais e cursos à distância em parceria com empresas¹¹⁵. O Plano de Expansão trouxe em seu bojo a instituição do *Plano de Carreiras* dos Trabalhadores do Centro Paula Souza, que dentre as suas determinações, estabelece a remuneração dos professores por desempenho individual e vincula a progressão na carreira a critérios fundamentados na competitividade e produtividade, como ocorre no setor privado. Considerando que ao concluir a pesquisa para o TCC ainda estavam sendo colocadas em prática essas novas mudanças na gestão do trabalho docente, ainda não temos dados suficientes para apontar as conseqüências para as relações e condições de trabalho de professores.

Os dados censitários levantados pelo INEP/MEC nos indicam um expressivo aumento no número de matrículas e professores no ensino técnico de nível médio no Brasil e no estado de São Paulo nos últimos anos. Além do aumento do número de professores com formação para a docência (licenciatura) na área técnica. Em São Paulo, essa expansão se localiza, principalmente, no aumento do número de cursos técnicos oferecidos pela rede estadual. O Centro Paula Souza possui 186 escolas técnicas, distribuídas entre 138 municípios do estado de São Paulo. Hoje já existem, aproximadamente, 144 unidades descentralizadas vinculadas a escolas técnicas sedes¹¹⁶. Em algumas cidades só há unidade descentralizada, vinculadas a ETEC de cidade vizinha.

“A decisão dos municípios em receber unidades passa por uma avaliação detalhada, com apreciação de uma dezena de critérios, entre os quais: população maior de 40 mil habitantes (em caso de Etec) ou mais de 100 mil (para Fatec); número de jovens de 18 a 24 anos com Ensino Médio concluído; vocação econômica da região; disponibilidade de imóvel adequado (por meio de construção ou reforma). Priorizou-se o atendimento à Região Metropolitana de São Paulo, especialmente bairros com alta densidade demográfica e carentes de oportunidades de geração de emprego e renda (Revista do CEETEPS, mar/abril 2010)”.

¹¹⁵ Telecurso TEC; Convênio para implantação de cursos de mídias em parceria com a Fundação Roberto Marinho e a Tv Futura; entre outros.

¹¹⁶ São escolas técnicas, com dependências próprias, localizadas na mesma região da escola na qual funcionaram cursos em classes descentralizadas.

Em sua revista¹¹⁷ mensal, o Centro Paula Souza, afirma que as unidades descentralizadas, localizadas em escolas estaduais, estão sendo equipadas para receber os cursos técnicos, por meio de parcerias com empresas, das quais “recebeu doações de computadores e outros materiais para as instalações dos cursos implantados”. Com o lema “otimização da capacidade instalada e implantação de novas unidades”, o Centro Paula Souza amplia a sua rede com novos cursos e vagas, principalmente, em unidades descentralizadas, ou seja, cursos técnicos em salas de aulas de escolas estaduais, sem construção de novas escolas e com oferecimento de cursos de baixo custo, voltados para as áreas de administração e gestão.

“Os critérios que embasaram a seleção das escolas estaduais foram traçados em conjunto entre o Paula Souza e a SEE. Além da demanda no bairro ou município, definiu-se que o Ensino Técnico não restringiria as atividades diurnas no Ensino Médio. Ou seja, os cursos técnicos nas escolas da SEE são oferecidos apenas no período noturno. As opções disponíveis, como Técnico em Informática ou em Administração, requerem apenas salas de aula e computadores (estrutura existente numa escola estadual). Os jovens se beneficiam com essa oferta, que atende uma tendência de procura observada ao longo dos últimos vestibulinhos (Revista do CEETEPS, mar/abril 2010)”.

Integra o Plano de Expansão o recém-criado Índice de Desenvolvimento do Ensino Técnico e Tecnológico do estado de São Paulo (IDETEC-SP)¹¹⁸, que tem por objetivo a construção de “indicadores para fins de bonificação por resultados”. Dentre os critérios estabelecidos para a organização do índice estão: a) posição na classificação da avaliação institucional realizada pelo Centro Paula Souza; b) “empregabilidade” dos egressos, ou seja, quantidade de estudantes empregados após a conclusão do curso; c) e a nota dos estudantes das escolas no ENEM. A partir destes critérios criar-se-á um escalonamento das escolas técnicas para atribuição de bônus, com a finalidade de aumentar a produtividade e a competitividade entre as escolas, atribuindo a professores e demais funcionários a responsabilidade pela qualidade do ensino técnico e pelo nível de estudantes empregados.

Observamos que a gestão do trabalho docente nas escolas técnicas, tem se aproximado da gestão das empresas, com a instituição de ganhos de produtividade, por desempenho, mediante bônus, aprofundando mais as hierarquias e competitividade entre

¹¹⁷ Revista do CEETEPS, março/abril 2010, disponível em: www.centropaulasouza.sp.gov.br. Consultado em 3 de julho de 2010.

¹¹⁸ Resolução Conjunta CC/SF/SEP/SGP - 6, de 19 de agosto de 2009.

os professores, agora não somente por aulas, mas para terem um complemento de salário.

Podemos considerar, ainda que provisoriamente, que o trabalho docente tem passado por relativa precarização nos aspectos referentes às relações e condições de trabalho. Se, de um lado, o trabalho no campo do ensino atrai profissionais para empregos considerados estáveis se comparados com o setor privado; por outro lado, os professores, nas entrevistas, evidenciaram encontrar-se em condições de trabalho precarizadas pelos baixos salários, pelas dificuldades de ascensão na carreira, pelo medo de perder o trabalho, isto é, as aulas, a cada semestre, entre outros.

Se o trabalho no setor público está se transformando para se tornar semelhante ao trabalho no setor privado, com formas de gestão calcadas numa racionalidade econômica da competição, da produtividade, eficiência e eficácia, ainda é possível observar que o magistério em escolas técnicas de nível médio é realizado por profissionais altamente qualificados que questionam a qualidade dos técnicos que estariam formando neste projeto de modernização da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Marilis Lemos. *Da formulação a implementação: análise das políticas governamentais da educação profissional no Brasil*. Campinas/SP: [s.n], 2003. Tese de doutorado.
- ANTUNES, Ricardo. *Neoliberalismo, Trabalho e Sindicatos: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 1997.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (org.), *Riqueza e miséria do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. Afinal, quem é a classe trabalhadora hoje? *Estudos do trabalho*. Ano II, nº 2, 2008.
- ARAÚJO, Almério M. Mudanças curriculares no estado de São Paulo. *Estudos avançados* 15 (42), 2001. p.209-216. Disponível em: <http://www.scielo.br>.
- BERGER FILHO, Ruy Leite. A educação profissional no Brasil: novos rumos. *Revista Ibero Americana*, nº 20. Disponível em: <http://www.rioei.org/rie20a03.htm>. Acesso em 01/02/2009.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.
- CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino dos ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2000a.
- CUNHA, Luiz A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº. 14, maio-ago, 2000b.
- CUNHA, Luiz A. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (Org.) *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: CERU, 1992 (coleção Textos, 2ª. série, 3).
- ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa/PT: Edições 70, 2005.
- FERRETTI, C.J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, ano XVIII, n. 59, agosto 1997.

- FERRETTI, C.J. e SILVA JR., João R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. *Cadernos de Pesquisa*, nº 109, p. 43- 66, março, 2000.
- FERRETTI, C.J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 70, abril. 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e Sociedade*., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007
- GODOY, Soraya Franco. *A reforma do ensino médio/técnico: o discurso e o fato*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2001.
- KUENZER, Acácia Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2000.
- KUENZER, Acácia Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.
- KUENZER, Acácia Z. Da dualidade assumida a dualidade negada: o discurso da flexibilidade justificada a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- KUENZER, Acácia Z., ABREU, Cláudia e GOMES, Cristiano. A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica: a função mediadora da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36 set./dez., 2007.
- MACHADO, Cláudia D. *Reforma curricular e o ensino de história nas escolas do Centro Paula Souza*. Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2002.
- MACHADO, Maria Lúcia B. *Racionalidade, Trabalho e Harmonia Social: configurações do projeto de modernização brasileira e o ensino industrial na escola técnica de Curitiba (1930-1960)*. Doutorado, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2010.
- MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MENDES, Laudenor O. *Políticas Públicas e a Pedagogia das Competências na Educação Profissional: a trajetória do ensino profissionalizante de nível técnico no*

- Brasil e no Estado de São Paulo*. Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2005.
- MORAES, Carmen Sylvia V.; ALVES, Júlia F. (orgs). *Escolas Profissionais Públicas do estado de São Paulo: Uma História em Imagens (Álbum Fotográfico)*. São Paulo: Centro Paula Souza, Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- MORAES, Carme Sylvia V. e LOPES NETO, Sebastião. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93, Set./Dez. 2005.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. 1ª reimpressão, S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1976.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, vol.25, n. 89, 2004.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, agosto/ 2007. Acesso em 05 de abril de 2008.
- POCHMANN, Márcio. Desempregados do Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (org.), *Riqueza e miséria do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. *Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva*. São Paulo: CERU e FFLCH/USP, 1993 (coleção Textos, 4).
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: LUCENA, Célia Toledo et al (Orgs.). *Pesquisa em ciências sociais – olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz*. São Paulo: CERU e Humanitas, 2008.
- RAMOS, Marise. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 11ªed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- ROMANELLI, Otaiza de O. *História da educação no Brasil – (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- RUBEGGA, Cristina Cimarelli Caballero. *A reforma da educação profissional de nível médio e a formação do técnico em química: retrospectiva e perspectivas de uma profissão*. Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SEGNINI, Liliana R.P. e SOUZA, Aparecida Neri de. *Trabalho e formação profissional no campo da cultura: professores, músicos e bailarinos*. Projeto de Pesquisa, Fapesp, 2003.

SEGNINI, Liliana R.P. e SOUZA, Aparecida Neri de. *Trabalho e formação profissional no campo da cultura: professores, músicos e bailarinos*. Relatórios de Pesquisa, Fapesp, 2004, 2005, 2006 e 2007.

SOUZA, Aparecida Neri de. *Sou professor, sim senhor*. Campinas: Papirus, 1996.

SOUZA, Aparecida Neri de. *Trabalho docente e políticas para o desenvolvimento*. Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1997.

SOUZA, Aparecida Neri de. Representações sobre o trabalho docente na produção acadêmica. *Cadernos de Educação*. Araraquara: UNESP, FCL, 1998.

SOUZA, A. N. A racionalidade econômica e a política educacional em São Paulo. *Trabalho & Crítica*, Porto Alegre, 2001.

SOUZA, Aparecida Neri de. Trajetórias de professores da educação profissional. *Proposições*, v.16, n.48, set/dez. 2005.

SOUZA, Aparecida Neri de. Professores, trabalho e mercado. *Cadernos CRH*, v.10, n.49, jan./abr. 2007.

VASAPOLLO, Luciano. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, Ricardo (org.), *Riqueza e miséria do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2006.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, DF, 23 dez 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7.760.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

BRASIL. Lei nº. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 17 jul 2008.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução n. 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer n. 16, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer n. 39, de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov/setec>>.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução n. 1, de 3 de março de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. *Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica*. Disponível em: <<http://www.mec.gov/setec>>.

SINOPSES ESTATÍSTICAS CONSULTADAS

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo da Educação Profissional: sinopse estatística – 1999*. Brasília (www.inep.gov.br).

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo da Educação Básica: sinopse estatística – 2001*. Brasília (www.inep.gov.br).

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo da Educação Básica: sinopse estatística – 2002*. Brasília (www.inep.gov.br).

- BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo da Educação Básica: sinopse estatística – 2003*. Brasília (www.inep.gov.br).
- BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo da Educação Básica: sinopse estatística – 2004*. Brasília (www.inep.gov.br).
- BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo da Educação Básica: sinopse estatística – 2005*. Brasília (www.inep.gov.br).
- BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo da Educação Básica: sinopse estatística – 2006*. Brasília (www.inep.gov.br).
- BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Educação Profissional e Técnica de Nível Médio: relatório – 2006*. Brasília (www.inep.gov.br).
- BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo da Educação Básica: sinopse estatística – 2007*. Brasília (www.inep.gov.br).
- BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo do Professor: sinopse estatística – 2007*. Brasília (www.inep.gov.br).
- BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo da Educação Básica: sinopse estatística – 2008*. Brasília (www.inep.gov.br).
- BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo do Professor: sinopse estatística – 2008*. Brasília (www.inep.gov.br).
- BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo da Educação Básica: sinopse estatística – 2009*. Brasília (www.inep.gov.br).
- BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo do Professor: sinopse estatística – 2009*. Brasília (www.inep.gov.br).
- BRASIL. MPOG. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios – 2007*. Brasília (www.ibge.gov.br).

SÍTIOS CONSULTADOS:

- <http://www.al.sp.gov.br> - consultado em 13 de junho de 2010.
- <http://www.centropaulasouza.org.br> - consultado em 13 de junho de 2010.
- <http://www.ibge.gov.br> - consultado em 13 de junho de 2010.
- <http://www.imprensaoficial.com.br> - consultado em 13 de junho de 2010.
- <http://www.inep.gov.br> - consultado em 13 de junho de 2010.

<http://www.mec.gov.br> - consultado em 13 de junho de 2010.

<http://www.mtecho.gov.br> - consultado em 13 de junho de 2010.

<http://planalto.gov.br> - consultado em 13 de junho de 2010.

<http://portal.in.gov.br/in> - consultado em 13 de junho de 2010.

<http://www.secretariadesenvolvimento.sp.org.br> - consultado em 13 de junho de 2010.

<http://www.scielo.org> - consultado em 13 de junho de 2010.

<http://www.sinteps.com.br> - consultado em 13 de junho de 2010.

<http://www.telecursotec.org.br> – consultado em 13 de junho de 2010.

<http://www.telecurso-tec.blogspot.com> - consultado em 13 de junho de 2010.

<http://www.vestibulinhoetec.com.br> - consultado em 13 de junho de 2010.